



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 10 de mayo de 2022

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

DIANA CAROLINA ESPAÑA RESTREPO, con C.C. No. 26431171 y

EDNA MARGARITA VARÓN CHARRIS, con C.C. No. 36184530

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o _____

Titulado: Sistematización de la experiencia de diseño e implementación del plan individual de ajustes razonables PIAR en el caso de un estudiante con discapacidad intelectual en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Iquira – Huila.

Presentado y aprobado en el año 2022 como requisito para optar al título de

MAGISTER EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

;

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

EL(LOS) AUTOR(ES)/ESTUDIANTE(S):

Firma: Diana Carolina España R.
Diana Carolina España Restrepo

Firma: Edna Margarita Varón Charris
Edna Margarita Varón Charris



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Sistematización de la experiencia de diseño e implementación del plan individual de ajustes razonables PIAR en el caso de un estudiante con discapacidad intelectual en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Iquira – Huila.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
España Restrepo Varón Charris	Diana Carolina Edna Margarita

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
N.A.	N.A.

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Cruz Rivera	Diana Carolina

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister En Educación Para La Inclusión

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación para la Inclusión

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2022

NÚMERO DE PÁGINAS: 227

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas ___ Fotografías x Grabaciones en discos ___ Ilustraciones en general ___ Grabados ___
Láminas ___ Litografías ___ Mapas ___ Música impresa ___ Planos ___ Retratos ___ Sin ilustraciones ___ Tablas
o Cuadros x



SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: **Ninguno**

MATERIAL ANEXO: **Ninguno**

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*): **Ninguno**

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. <u>Educación Inclusiva</u>	<u>Inclusive Education</u>	6. <u>Discapacidad Intelectual</u>	<u>Intellectual Disability.</u>
2. <u>Practicac Pedagógicas</u>	<u>Pedagogical Practices</u>	7. _____	_____
3. <u>Diseño Universal para el Aprendizaje DUA</u>	<u>Universal Design for Learning DUA</u>	8. _____	_____
4. <u>PIAR</u>	<u>IPRA</u>	9. _____	_____
5. <u>Ajustes Razonables</u>	<u>Reasonable Adjustments</u>	10. _____	_____

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El Ministerio de Educación Nacional por medio del Decreto 1421 de 2017 reglamentó la atención a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y en este, establece el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como una herramienta para la atención de los estudiantes con discapacidad. Para su diseño e implementación los docentes manifiestan no estar preparados, lo cual ha generado que se presentan diversas dificultades y por ende no se preste un servicio educativo de calidad a estos estudiantes. En consecuencia, el objetivo de esta investigación es sistematizar la experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para el desarrollo de prácticas pedagógicas en la educación inclusiva a partir del caso de un estudiante con discapacidad intelectual en la Institución Educativa María Auxiliadora de Iquira - Huila. Este estudio, se desarrolló desde un enfoque mixto, dado que se utilizaron técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos con un diseño de sistematización de experiencia como lo establece Jara (2018). Los resultados son presentados teniendo en cuenta cada uno de los momentos de la sistematización: punto de partida, formulación del plan de sistematización, recuperación del proceso vivido, reflexiones de fondo y puntos de llegada. En conclusión, el proceso de diseño y implementación del PIAR en la educación inclusiva requiere de la reformulación del PEI y sus documentos anexos que permita orientar, fortalecer y transformar practicas pedagógicas en los docentes logrando una atención educativa de calidad a las personas con discapacidad y población diversa.



ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The Ministry of National Education through Decree 1421 of 2017 regulated the attention to the population with disabilities within the framework of inclusive education and in this, establishes the Individual Plan of Reasonable Adjustments (PIAR) as a tool for the attention of students disabled. For its design and implementation, teachers say they are not prepared, which has generated various difficulties and therefore a quality educational service is not provided to these students. Consequently, the objective of this research is to systematize the design and implementation experience of the Individual Plan for Reasonable Adjustments (PIAR) for the development of pedagogical practices in inclusive education based on the case of a student with intellectual disability in the Educational Institution Maria Auxiliary of Iquira - Huila. This study was developed from a mixed approach, since qualitative and quantitative techniques and instruments were used with an experience systematization design as established by Jara (2018).

The results are presented taking into account each of the moments of the systematization: starting point, formulation of the systematization plan, recovery of the lived process, background reflections and arrival points. In conclusion, the process of designing and implementing the PIAR in inclusive education requires the reformulation of the PEI and its annexed documents that allow guiding, strengthening and transforming pedagogical practices in teachers, achieving quality educational care for people with disabilities and the population. diverse.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Paola Barreto

Firma:

Nombre Jurado: Catalina Trujillo Vanegas

Firma:

**Sistematización de la experiencia de diseño e implementación del plan individual de ajustes
razonables PIAR en el caso de un estudiante con discapacidad intelectual en la Institución
Educativa María Auxiliadora del municipio de Iquira – Huila**

Diana C. España Restrepo y Edna M. Varón Charris

Maestría de Educación para la Inclusión

Línea de Investigación: Currículos para la Inclusión

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva, enero 31 de 2022

**Sistematización de la experiencia de diseño e implementación del plan individual de ajustes
razonables PIAR en el caso de un estudiante con discapacidad intelectual en la Institución
Educativa María Auxiliadora del municipio de Iquira – Huila**

Diana C. España Restrepo y Edna M. Varón Charris

Asesor: Magister, Diana Carolina Cruz Rivera

Maestría de Educación para la Inclusión

Línea de Investigación: Currículos para la Inclusión

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva, enero 31 de 2022

Nota de aceptación.

Presidente

Jurado

Jurado

Neiva, enero de 2022

Dedicatoria

Dios me ha bendecido con una hermosa familia que me ha apoyado y motivado para luchar por mis sueños. A mis padres, hermanos y especialmente a mi hijo y esposo por iluminar siempre mi camino

Diana Carolina España Restrepo

A mi madre, mi padre en el cielo, mi hermano, mis hijos y mi nieto, quienes me impulsan para continuar en la lucha de conseguir día a día un mejor futuro para nosotros como familia.

Edna Margarita Varón Charris

Agradecimientos

Nuestros más sinceros agradecimientos

A Dios, Padre de Misericordia y bondad por permitirnos esta maravillosa experiencia, y alcanzar un logro más en nuestra vida académica y profesional.

A la Secretaría de Educación Departamental del Huila, por el apoyo para la formación de docentes que fortalezcan la educación en el departamento.

A la Mg. Diana Carolina Cruz Rivera, docente y asesora de este proyecto, por compartir su experiencia y apoyar, y orientar el desarrollo de este proyecto, como maestra y amiga.

Al Esp. Alirio Guevara Sánchez, rector de la I.E. María Auxiliadora de Iquira, por su apoyo incondicional para el desarrollo de este proyecto de investigación y por su compromiso para darle continuidad a este proceso en su I.E.

A los compañeros docentes que con su participación y aportes nutrieron este trabajo de investigación con sus experiencias e inquietudes.

A la familia CQ. por confiar en este proceso y apoyar el trabajo desarrollado con su hijo.

A nuestras familias por su apoyo incondicional y que de una u otra manera sufrieron nuestra ausencia y ahora vibran de alegría por el logro alcanzado.

Resumen

El Ministerio de Educación Nacional por medio del Decreto 1421 de 2017 reglamentó la atención a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y en este, establece el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como una herramienta para la atención de los estudiantes con discapacidad. Para su diseño e implementación los docentes manifiestan no estar preparados, lo cual ha generado que se presentan diversas dificultades y por ende no se preste un servicio educativo de calidad a estos estudiantes. En consecuencia, el objetivo de esta investigación es sistematizar la experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para el desarrollo de prácticas pedagógicas en la educación inclusiva a partir del caso de un estudiante con discapacidad intelectual en la Institución Educativa María Auxiliadora de Iquira - Huila. Este estudio, se desarrolló desde un enfoque mixto, dado que se utilizaron técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos con un diseño de sistematización de experiencia como lo establece Jara (2018). Los resultados son presentados teniendo en cuenta cada uno de los momentos de la sistematización: punto de partida, formulación del plan de sistematización, recuperación del proceso vivido, reflexiones de fondo y puntos de llegada. En conclusión, el proceso de diseño y implementación del PIAR en la educación inclusiva requiere de la reformulación del PEI y sus documentos anexos que permita orientar, fortalecer y transformar prácticas pedagógicas en los docentes logrando una atención educativa de calidad a las personas con discapacidad y población diversa.

Palabras claves: Educación Inclusiva, Prácticas Pedagógicas, Diseño Universal para el Aprendizaje DUA, PIAR, Ajustes Razonables y discapacidad intelectual.

Abstract

The Ministry of National Education through Decree 1421 of 2017 regulated the attention to the population with disabilities within the framework of inclusive education and in this, establishes the Individual Plan of Reasonable Adjustments (PIAR) as a tool for the attention of students disabled. For its design and implementation, teachers say they are not prepared, which has generated various difficulties and therefore a quality educational service is not provided to these students. Consequently, the objective of this research is to systematize the design and implementation experience of the Individual Plan for Reasonable Adjustments (PIAR) for the development of pedagogical practices in inclusive education based on the case of a student with intellectual disability in the Educational Institution Maria Auxiliary of Iquira - Huila. This study was developed from a mixed approach, since qualitative and quantitative techniques and instruments were used with an experience systematization design as established by Jara (2018). The results are presented taking into account each of the moments of the systematization: starting point, formulation of the systematization plan, recovery of the lived process, background reflections and arrival points. In conclusion, the process of designing and implementing the PIAR in inclusive education requires the reformulation of the PEI and its annexed documents that allow guiding, strengthening and transforming pedagogical practices in teachers, achieving quality educational care for people with disabilities and the population. diverse.

Keywords: Inclusive Education, Pedagogical Practices, Universal Design for Learning DUA, PIAR, Reasonable Adjustments and intellectual disability.

Tabla de contenido

1. Introducción	1
2. Planteamiento del problema	4
2.1. Descripción de la situación problema	4
2.2. Pregunta de la investigación	12
2.3. Justificación de la propuesta	12
3. Antecedentes de la investigación	15
3.1. Educación inclusiva	15
3.1.1. Formación inicial y actualización desde la educación inclusiva.....	15
3.1.2. El docente desde el ejercicio curricular y de evaluación	18
3.1.3. La cultura y la actitud del docente frente a la inclusión	23
3.2. Prácticas pedagógicas	27
3.2.1. Formación y capacitación docente para fortalecer sus prácticas pedagógicas.....	28
3.2.2. Relación entre la actitud del docente y la práctica pedagógica	30
3.2.3. El trabajo colaborativo entre los docentes fortalece el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.....	32
3.2.4. Prácticas pedagógicas y su relación con la familia	33
3.3. Ajustes razonables y plan individual de ajustes razonables PIAR	35
3.3.1. Los ajustes razonables, herramientas para hacer escuelas inclusivas	36
3.3.2. El docente y su formación para aplicar los ajustes razonables	40
3.3.3. La importancia del conocimiento del estudiante para aplicar los ajustes razonables.....	44
4. Objetivos	47

4.1. Objetivo general	47
4.2. Objetivos específicos	47
5. Marco referencial.....	48
5.1. Marco contextual.....	48
5.2. Marco conceptual	52
5.2.1. Recorrido histórico sobre la discapacidad	52
5.2.2. Concepto de discapacidad	57
4.2.2.1. Discapacidad intelectual.....	58
5.2.3. Educación inclusiva.....	62
5.2.4. Prácticas pedagógicas.....	66
5.2.5. Diseño universal del aprendizaje DUA.....	70
5.2.6. Ajustes Razonables.....	72
4.2.6.1. Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR	74
5.2.7. Apoyos.....	75
5.3. Marco Legal	78
6. Diseño metodológico	81
6.1. Enfoque de la investigación	81
6.2. Diseño de investigación en dos fases	82
6.2.1. Fase I: Enfoque cuantitativo, método descriptivo.....	82
6.2.2. Fase II: Enfoque cualitativo, método sistematización de experiencias.....	82
6.2.2.1. Plan de Sistematización.....	83
6.2.2.1.1. Experiencia que se quería sistematizar.....	83
6.2.2.1.2. Para qué se realizó esta sistematización.....	83

6.2.2.1.3. Aspecto central de la experiencia.....	84
6.2.2.1.4 Fuentes de información que se utilizaron.....	85
6.2.2.1.6 Procedimiento.....	87
6.2.2.1.7 Presupuesto.	90
6.3. Técnicas e instrumentos de la investigación (cualitativas y cuantitativas).....	91
6.3.1. Revisión documental desde un enfoque cuantitativo	91
6.3.2. Observación participante – cualitativo	93
6.3.3. La entrevista semiestructurada - cualitativo.....	93
6.3.4. Taller pedagógico -cualitativo	94
6.3.5. Grupo de discusión – cualitativo	94
6.4. Fases de la investigación en lo cualitativo para la sistematización de la experiencia	94
6.5. Plan de análisis	95
6.5.1. Plan de análisis de los datos cuantitativos.....	96
6.5.2. Plan de análisis de la información para los datos cualitativos.	98
6.5.2.1. Codificación de protagonistas e instrumento.....	100
6.6. Protagonistas de la experiencia	101
6.6.1. Criterios de selección.....	101
6.6.1.1. Estudiante.....	101
6.6.1.2. Docentes.....	102
6.7. Aspectos éticos	102
7. Resultados.....	103
7.1. Punto de partida: Caracterización de los protagonistas que participaron en la experiencia de diseño e implementación del PIAR	104
7.1.1. Caracterización del estudiante.....	104

6.1.1.1. Descripción general del estudiante con énfasis en gustos e intereses o aspectos que le desagradan, expectativas del estudiante y la familia	105
6.1.1.2. Descripción en términos de lo que hace, puede hacer o requiere apoyo el estudiante para favorecer su proceso educativo.....	107
6.1.1.2.1. Lo que hace	107
6.1.1.2.2. Lo que puede hacer.	108
6.1.1.2.3. En lo que requiere apoyo.....	109
7.1.2. Caracterización de las docentes investigadoras.....	110
7.1.3. Datos demográficos de los docentes de básica primaria, básica secundaria y media vocacional...	112
7.2. Formulación del plan de sistematización: identificación del eje de sistematización	116
7.3. Recuperación de lo vivido: Reconstrucción del devenir histórico de la experiencia de diseño e implementación del PIAR.....	123
7.3.1. Punto de partida	123
7.3.2. Plan de sistematización	126
7.3.3. Recuperación de lo vivido.....	131
7.3.4. Reflexiones de fondo.....	134
7.3.5. Punto de Llegada.....	135
7.4. Reflexiones de fondo: Discusión de los resultados	137
7.5. Puntos de llegada: Conclusiones	148
8. Recomendaciones	155
9. Referencias Bibliográficas	157
10. Anexos.....	181
Anexo A: Consentimiento informado para participantes en la investigación.....	181
Anexo B. Matriz de ordenamiento de las actividades propuestas para el trabajo de campo	182

Anexo C. Ficha de caracterización del estudiante ATCQ.E	185
Anexo D. Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR del estudiante ATCQ.E	196
Anexo E. Matriz de revisión documental.....	214
Anexo F. Guía de entrevista a profundidad.....	218
Anexo G. Matriz de observación participante	219
Anexo H. Ficha de recuperación de los aprendizajes vividos.....	221
Anexo I. Guía del Taller pedagógico.....	222
Anexo J. Guía del grupo de discusión.....	225

Lista de tablas

<i>Tabla 1 Fuentes de la sistematización</i>	<i>85</i>
<i>Tabla 2 Productos de la sistematización.....</i>	<i>86</i>
<i>Tabla 3 Actividades: plan de sistematización.....</i>	<i>87</i>
<i>Tabla 4 Presupuesto</i>	<i>90</i>
<i>Tabla 5 Escala de medición fase I – cuantitativa.....</i>	<i>92</i>
<i>Tabla 6 Operacionalización de las Variables - datos cuantitativo.....</i>	<i>96</i>
<i>Tabla 7 Validez del instrumento.....</i>	<i>97</i>
<i>Tabla 8 Categorías pre-codificadas</i>	<i>98</i>
<i>Tabla 9. Codificación de protagonista e instrumento.....</i>	<i>100</i>
<i>Tabla 10. Datos demográficos de los docentes de básica primaria, básica secundaria y media vocacional.....</i>	<i>112</i>

Lista de figuras

<i>Figura 1 Sistema curricular</i>	<i>68</i>
<i>Figura 2 Las interacciones entre las acciones y las prácticas</i>	<i>69</i>
<i>Figura 3 Fases I y II. Integración cualitativo – cuantitativo con predominancia en lo cualitativo.</i>	<i>90</i>
<i>Figura 4 Fases de la investigación en lo cualitativo</i>	<i>95</i>
<i>Figura 5 Relación de los momentos de la sistematización con los objetivos específicos</i>	<i>103</i>
<i>Figura 6 Elementos de la valoración pedagógica</i>	<i>105</i>
<i>Figura 7 Área de gestión directiva</i>	<i>117</i>
<i>Figura 8 Área de gestión académica</i>	<i>117</i>
<i>Figura 9 Área de gestión administrativa y financiera</i>	<i>118</i>
<i>Figura 10 Área de gestión comunitaria.....</i>	<i>119</i>
<i>Figura 11 Áreas de gestión institucional.....</i>	<i>119</i>
<i>Figura 12 Implementación del PIAR.....</i>	<i>131</i>
<i>Figura 13 Reconstrucción del proceso vivido con docentes.....</i>	<i>132</i>
<i>Figura 14 Mapeo de la experiencia de diseño e implementación del PIAR.</i>	<i>134</i>
<i>Figura 15 Presentación de categorías de análisis y tendencias del taller pedagógico.....</i>	<i>135</i>
<i>Figura 16 Presentación de categorías de análisis y tendencias del grupo de discusión.....</i>	<i>136</i>

1. Introducción

En el proceso de desarrollo de la inclusión en las instituciones educativas y a partir de las disposiciones del Decreto 1421 de 2017 se han visualizado acciones que se deben realizar para apoyar y fortalecer este proceso. Arenas y Sandoval (2013), enfatizan en la importancia de tener en cuenta la autoevaluación institucional, la transición de currículos tradicionales a flexibles y promover ambientes universales para eliminar las barreras para el aprendizaje. Por su parte, Suarez (2019) afirma que trabajar desde y para la diversidad, es crear estrategias que permitan diseños pedagógicos, que den a cada estudiante el ajuste para desarrollar sus capacidades y habilidades para su progreso integral. Dichos ambientes serán propiciados por políticas institucionales que reorienten los planes académicos y permitan el acceso al aprendizaje de todos los educandos. Para ello, es importante que las instituciones junto a sus maestros y directivos, generen políticas en torno a la inclusión, y es en esto en dónde radica la mayor debilidad, teniendo en cuenta, que la responsabilidad de la difusión y aplicación del PIAR no es solamente del maestro de apoyo (Ferrer y Rivera, 2019). En consecuencia, los ajustes no solo deben enfocarse en las personas con discapacidad, sino en el cambio de metodologías, creando didácticas flexibles que permitan la diversificación de currículos y la flexibilización curricular para posibilitar al estudiante su autonomía, a partir de sus características, sus intereses y potencialidades (Arenas y Sandoval, 2013). Para Jiménez (2018) esto no significa la homogeneización del grupo de estudiantes ni su adaptación a los métodos de enseñanza, sino considerar las diferencias en el momento de planificar y diseñar estrategias dentro de las cuales se incluyen los ajustes razonables. En este proceso, un actor importante es el docente, quien, a pesar de estar preparado para desarrollar acciones pedagógicas y curriculares, su formación no es

suficiente para atender a la población diversa “dejando vacíos en los procesos educativos integradores por falta de capacitación y/o apoyo especializado en el desempeño de la labor dentro del aula” (Suárez, 2019, p. 26). El maestro entonces, señala, debe estar desprovisto de prejuicios y tener claro que todos sus estudiantes pueden lograr sus objetivos académicos independientemente de las capacidades cognitivas que cada uno de ellos manifiesten (Morgante, 2014). Para ello deberán tener el apoyo gubernamental que le permita interpretar correctamente las normativas expedidas y las orientaciones para desarrollar prácticas pedagógicas que le permitan alcanzar las metas propuestas para realizar una inclusión real. En este momento el PIAR se constituye como la herramienta más importante para integrar los diferentes elementos que harían efectiva y eficaz la inclusión en las instituciones educativas.

Por tal razón, es necesario conocer cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva, a partir de la sistematización del diseño e implementación del PIAR en un caso de un estudiante con discapacidad en la Institución Educativa María Auxiliadora del Municipio de Íquira – Huila, con el fin de motivar cambios en la misma para mejorar e impulsar el proceso inclusivo en sus aulas. Para ello, se ha planteado como objetivo principal Sistematizar la experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para el desarrollo de prácticas pedagógicas en la educación inclusiva a partir del caso de un estudiante con discapacidad intelectual buscando consolidar instrumentos y procesos que permitan a los docentes realizar ajustes razonables y el desarrollo de prácticas pedagógicas que hagan de sus aulas ambientes universales e inclusivos, motivando cambios favorables para la atención a la diversidad.

En la investigación, se realizó una revisión bibliográfica para identificar claramente los conceptos de inclusión, discapacidad y ajustes razonables, además de identificar y documentar

las problemáticas que se presentan y que hacen que las escuelas no sean inclusivas en un momento histórico en donde la lucha por la reivindicación de los derechos de las personas con discapacidad está marcando la pauta en el mundo. Además, identificar los pasos y acciones para realizar la sistematización de la experiencia desde la perspectiva de Oscar Jara (2018) el cual afirma que “La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama *próximo compleja* de la experiencia y recrear sus saberes como un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación de lo vivido” (p. 55). De esta forma, El primer momento de la sistematización, hace referencia al punto de partida, donde se presenta la caracterización pedagógica realizada al estudiante con discapacidad intelectual y la caracterización de las docentes que participaron en este proceso. El segundo momento describe el plan de sistematización, que expone los resultados obtenidos a partir de la revisión documental del marco general del PEI de la institución educativa y permitió la identificar del eje de sistematización que guio la presente investigación. El tercer momento, referente a la recuperación del proceso vivido, describe detalladamente todo lo vivenciado en esta experiencia, teniendo en cuenta sus cinco momentos: punto de partida, plan de sistematización, recuperación de lo vivido, reflexiones de fondo y puntos de llegada. El cuarto momento, presenta las reflexiones de fondo que emergieron del proceso adelantado en el diseño e implementación del PIAR. Finalmente, el quinto momento, expone el punto de llegada, que contiene las conclusiones que giraron en torno a las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva.

2. Planteamiento del problema

Esta investigación está direccionada a sistematizar la experiencia de diseño e implementación de Plan Individual de Ajustes Razonables para el desarrollo de prácticas pedagógicas en la educación inclusiva a partir del caso de un estudiante con discapacidad intelectual en la Institución Educativa María Auxiliadora. A continuación, se hace la presentación del planteamiento del problema en donde se describe la situación problematizadora de la cual surge la pregunta que guía este estudio.

2.1. Descripción de la situación problema

El avance de los procesos de inclusión y en especial en la atención educativa a la población con discapacidad, como lo afirma Gonzáles (2006), permite contemplar las diferentes acciones de la sociedad desde la antigüedad y la edad media con la concepción de la discapacidad en demoníaca o divina, encontrando en la muerte, la solución a un problema del que poco o nada se conocía, denominado modelo de prescindencia; en el siglo XIX hasta la década de 1950, se desplegó el modelo de asistencia, la apertura de la educación segregada y el uso asilos o internados; desde el siglo XX y parte del siglo XXI se identifica el modelo social que posibilita transitar de la educación integrada a la educación inclusiva.

En el sector educativo, se han generado grandes cambios hasta lo que hoy en día se conoce como educación inclusiva. La UNESCO (2005) refiere que la “inclusión se considera un proceso para abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos mediante el

aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y fuera de la educación”. (p.13)

Operti y Guillinta (2008) en su artículo de síntesis, de la 48° reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) destaca lo siguiente:

El objetivo de la educación inclusiva es brindar una respuesta educativa diversificada para responder a la diversidad de estudiantes reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo con el fin de que todos los estudiantes logren las competencias necesarias para el ejercicio de sus derechos culturales, políticos, económicos y sociales. (p.138)

Es decir, que una escuela inclusiva debe poseer una cultura que promueva en sus estudiantes el sentido de pertenencia y vínculos entre ellos, en donde cada uno siente que es respetado como persona sin importar su condición física, mental, económica o social, de esta forma, promover la cultura inclusiva radica en la iniciativa de la labor docente, proceso en el cual, la UNESCO (2008) considera, que son los docentes “quienes deben asumir la responsabilidad del estudiante y de su aprendizaje cotidiano” (p.12).

Sin embargo, las escuelas en donde se han adelantado procesos de inclusión, refieren el problema central en los docentes, debido a que constantemente se sienten abandonados e incompetentes para asumir estos retos por falta de formación, dotación, competencias y herramientas, es decir, requieren de elementos suficientes que les permitan desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas en el aula de clase, siendo las prácticas una dimensión de gran importancia, pues esta es tomada en cuenta para medir el índice de inclusión (UNESCO, 2008).

A nivel internacional, Dalton et al. (2012) refiere que, a partir de la implementación de la educación inclusiva en Sudáfrica, se da a conocer a los docentes el Diseño Universal de Aprendizaje como un nuevo enfoque de diseño educativo que permite cubrir una gran variedad

de necesidades en el aprendizaje de poblaciones estudiantiles diversas, dentro de una misma aula. El estudio, evidenció la necesidad que tienen los maestros de encontrar prácticas pedagógicas que permitan aprender y mostrar lo aprendido de acuerdo a sus habilidades y en las familias sentir que se están respetando el derecho de sus hijos a aprender igual que los demás. Para alcanzar este objetivo educativo, afirma que los maestros necesitan prepararse para el uso de nuevas herramientas para el manejo y la adaptación de los currículos, teniendo en cuenta el contexto socio-cultural de sus estudiantes.

Así mismo, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, Inclusión y Educación: Todos sin excepción, UNESCO (2020), resalta en sus recomendaciones la importancia de la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje como la metodología que permite desarrollar el potencial de cada uno de los niños, niñas y adolescentes basado en un único plan de estudios caracterizado por su flexibilidad, accesibilidad y pertinencia para todos. A pesar de ello, el informe resalta situaciones actuales donde, se realizan planes de estudio especiales para personas con discapacidad, generando con ello estigmatización y dificultando los procesos de inclusión.

Además, destaca que implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje DUA le permite al docente desarrollar prácticas pedagógicas a partir del reconocimiento de la diversidad que se presenta en su aula de clase, lo cual le permitirá generar procesos direccionados a responder a las necesidades que estos presenten, convirtiéndolo en eje central para adelantar los procesos de inclusión desde sus prácticas pedagógicas inclusivas. El fortalecimiento del proceso hacia la inclusión implica la formación docente en nuevos métodos de enseñanza, métodos de evaluación del aprendizaje, gestión de aula y comunitaria con la conformación de equipos interdisciplinarios que apoyen el proceso de la atención a la diversidad. La formación posibilita al docente

organizar del proceso pedagógico desde el Diseño Universal para el Aprendizaje DUA y conocer los límites de su implementación frente a las barreras que persisten en los procesos pedagógicos; a su vez, la identificación de las barreras exige al docente la planeación de ajustes razonables que posibilitan la eliminación o mitigación de las barreras presentes, esta planeación de las prácticas pedagógicas exige claridad de la educación inclusiva que media los procesos institucionales.

Adicionalmente, la UNESCO (2020), indica que este proceso debe ser apoyado por los diferentes “ministerios, sectores y niveles gubernamentales” (p.26), proporcionando información y elaborando programas que permitan que el maestro se involucre y prepare profesionalmente con miras al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas de acuerdo a las competencias adquiridas.

Así mismo, Fernández y Smith (2019) en el Informe del Derecho a la Educación Inclusiva en América Latina, publicado por la Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI Latinoamérica), expresan que existen diversas barreras para garantizar la igualdad en la prestación del servicio educativo; una de tipo estructural se refiere a la falta de formación de los docentes y autoridades educativas, presentándose desconocimiento de políticas y normativas que reconocen los derechos de las personas con discapacidad y las herramientas que le permiten como docente posibilitar la participación de estos estudiantes de forma equitativa y, además, la falta de currículos flexibles que respondan a las necesidades y capacidades de estos niños.

Las barreras en el proceso educativo, según Gimeno Sacristán (2007), influyen en las prácticas pedagógicas de los docentes, pues es necesario que estos tengan el conocimiento, las habilidades y la actitud para poder transformar el currículo desde la teoría a una herramienta que le permita estructurar una práctica pedagógica donde integre el contexto cultural del estudiante y

le permita superar la deserción del sistema educativo, la reprobación, la falta de motivación en los estudiantes y la relación de éstos con los docentes, entre otros problemas.

A nivel nacional, se han realizado muchos ajustes en el proceso de transición hacia una educación inclusiva, pero persisten barreras que impiden el avance hacia el ideal de inclusión, “en otras palabras, aún el sistema educativo colombiano no está educado para atender desde, en y para la diversidad” (Arias et al., 2007, p.154). Esta, es una forma de explicar que son muchos los factores que inciden en esta transformación, desde las políticas gubernamentales, el contexto de la escuela, la situación socioeconómica de los estudiantes, el diseño de los proyectos educativos institucionales, la formación y actitud de los mismos docentes, que interfieren en el desarrollo de prácticas educativas que permitan la atención integral de los estudiantes.

En el documento Escuela para Todos: Panorama y Retos del Derecho a la Educación Inclusiva de las Personas con Discapacidad en Colombia, Correa et al. (2018) menciona que para superar la exclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el sector educativo es importante que estos puedan sentirse partícipes dentro del aula, tener sentido de pertenencia a ella, sentir el reconocimiento de sus compañeros y docentes, y tener el derecho a promoverse en igualdad de condiciones que todos sus compañeros.

Por tal motivo, consideran que el rol del docente de aula es fundamental en los procesos de inclusión, los cuales desde sus prácticas pedagógicas deben responder a las necesidades de cada uno de estos propiciando experiencias de aprendizaje para todos. Teniendo en cuenta lo anterior, Correa et al. (2018) expresan que “uno de los retos y prioridades para avanzar en la educación inclusiva debe estar direccionada a la formación de los docentes para transformar y desarrollar hacia una práctica pedagógica inclusiva” (p.59).

A nivel departamental, el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) reporta matriculados 1834 estudiantes con discapacidad y de estos 1076 estudiantes presentan discapacidad intelectual (SED 30-04-2021). Teniendo en cuenta la población con discapacidad, la política del Plan Decenal de Mejoramiento de la Calidad de la Educación en el Departamento del Huila (2012-2021), plantea algunas de las barreras que se pretende superar con el fin de garantizar el derecho que tiene cada uno de los niños, niñas y adolescentes, en el cual estos se sientan incluidos y se les brinde el acompañamiento necesario que les permita desarrollar sus capacidades. En este, se expone el bajo porcentaje de cobertura a la Población Indígena, Afro, Personas con Discapacidad, Víctimas de la violencia y Extra edad/Adultos; uso de metodologías educativas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que no muestran evolución, pretendiendo que con ellas se pueda ofrecer a cada uno de ellos un acceso equitativo al sistema educativo. Esta política, reconoce que el 50% de las instituciones educativas del departamento trabajan bajo la metodología tradicional, y existe la necesidad de hacer una revisión de estas, pues los entes territoriales no manifiestan evaluación y acompañamiento de su efectividad y sumado a esto se evidencia “falta de dotación, capacitación, evaluación y actualización de currículos” (Gobernación del Huila, 2012, p. 11).

Otro de los resultados obtenidos en este proceso de diagnóstico, refiere que las políticas de inclusión institucionales deben ser pertinentes para atender a todas las personas teniendo en cuenta la diversidad cultural y los diferentes grupos poblacionales; es decir, que las políticas de inclusión todavía no están adecuadas para acciones efectivas en cuanto a atención, acompañamiento al desarrollo pedagógico, fortalecimiento a la gestión académica en relación a los currículos y prácticas pedagógicas para la diversidad, que se reflejan en la “deficiencia del

aprendizaje articulado a la propuesta pedagógica, así como su aplicación a todas las áreas, grados, niveles y sedes de la institución educativa” (Gobernación del Huila, 2012, p. 35).

Por último, La Secretaría de Educación Departamental realiza capacitaciones a docentes desde diferentes ejes temáticos; en relación a la educación inclusiva, se destacan capacitaciones sobre la atención a la población con “Necesidades Educativas Especiales (NEE), atención a población NEE-sordo ciegos, Lengua de Señas y Metodología Comprende” (Gobernación del Huila, 2012, p. 33). Es importante señalar que estas no se realizan en todos los municipios no certificados del departamento y no se cuenta con un registro de seguimientos a la aplicación de los conocimientos adquiridos en ellas, el aporte a las prácticas pedagógicas de dichos docentes capacitados y los resultados en la atención y desempeño de los niños, niñas y adolescentes.

A nivel local, según la matrícula registrada en SIMAT-SED 30-04-2021, los estudiantes con discapacidad corresponden a 46 estudiantes, de ellos 20 presentan discapacidad intelectual. La I.E. María Auxiliadora presenta la mayor matrícula con 34 estudiantes, seguido de la I.E. Valencia de La Paz con 6 estudiantes, Kue D’sij con 4 estudiantes y Cristóbal Colón con 2 estudiantes.

En este mismo marco, el Plan de Desarrollo del Municipio de Íquira, menciona como uno de sus propósitos el cumplimiento de los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) fijados para “garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, oportuno aprendizaje y permanente” (Concejo Municipal de Íquira, Acuerdo 001 del 2020, p.121). No obstante, en el desarrollo de la línea estratégica del sector Educación del Plan de Desarrollo Municipal, no mencionan acciones de fondo, que permitan visualizar el mejoramiento en la calidad de la educación para todos, en lo que tiene que ver, con capacitación a docentes en currículos que atiendan las necesidades del contexto municipal la transformación de las prácticas pedagógicas existentes.

En cuanto a la atención a la población con discapacidad, la administración municipal 2020-2023, desarrolla con la Fundación Progresar Íquira (FUNPROIQ) el programa Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC), para ejecutar acciones que se constituyen en el apoyo externo del sector educativo como el acompañamiento pertinente a las prácticas pedagógicas de los docentes de las Instituciones Educativas (I.E.), las familias de los estudiantes con discapacidad y la comunidad, de forma gratuita para los niños con dificultades de aprendizaje y con discapacidad, que por sus bajos recursos no pueden acceder a estos servicios por cuenta propia.

Este apoyo se constituye como herramienta que puede fortalecer las prácticas pedagógicas en la I.E, si la institución y sus docentes trabajaran interdisciplinariamente a partir de los informes y aportes para el mejoramiento de la atención educativa a la población con discapacidad.

La I.E. María Auxiliadora, desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), dispone la atención a toda la población estudiantil diversa, incluyendo los niños, niñas, adolescentes y adultos con discapacidad. Su fundamento pedagógico destaca el papel del maestro como “orientador del estudiante en la adquisición y construcción del conocimiento mediante la actividad y la experiencia” (PEI INEMAUXI, 2018, p.38), centrando la importancia en la práctica pedagógica como generadora de la proyección social del maestro y el estudiante. En otros documentos anexos al PEI como el Manual de Convivencia, el Sistema Institucional de Evaluación del Estudiante (SIEE) también se proporcionan elementos básicos para la atención del estudiante con discapacidad.

En cuanto a las prácticas pedagógicas de los docentes, la institución posee el Modelo Pedagógico Autogestionario, estructurado con cinco ejes basados en la escuela tradicional, el modelo conductista, el modelo socialista, la Investigación Acción Participativa y el

Constructivismo, contando con aspectos específicos de cada uno para la formación del estudiante INEMAUXISTA.

Sin embargo, al analizar la problemática asumida desde el quehacer docente, se puede identificar que las prácticas pedagógicas desarrolladas desde la escuela tradicional en función del cumplimiento de un plan curricular, no se ajustan a las necesidades del estudiante y el contexto urbano con características de población rural. Es decir, es necesario abordar las prácticas pedagógicas desde la educación inclusiva, en atención a los estudiantes con discapacidad vinculados a la institución educativa. Por tal razón es necesario conocer cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva, a partir de la sistematización del diseño e implementación del PIAR en un caso de discapacidad Intelectual en la Institución Educativa María Auxiliadora del Municipio de Íquira - Huila.

2.2. Pregunta de la investigación

¿Cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva a partir de la sistematización de la experiencia del diseño e implementación del PIAR en el caso de un estudiante con discapacidad intelectual en la Institución Educativa María Auxiliadora de Iquira - Huila?

2.3. Justificación de la propuesta

La educación para la inclusión posee un gran valor en el entendido de los derechos, la diversidad y participación de todo ser humano. De hecho, permite la comprensión de garantizar

a las personas con discapacidad el ejercicio de igualdad de condiciones, de los derechos ya reconocidos a todas las personas (Palacios, 2008); contribuyendo de esta forma al sentido humano de vivir en comunidad, desde la diferencia y el valor de ella misma.

La comprensión de la inclusión desde la diversidad en discapacidad, implica al sector educativo avanzar en los procesos institucionales formulados desde las políticas, culturas y practicas inclusivas (Booth, y Ainscow, 2002); esta relación identifica las necesidades y oportunidades instituciones que fundamentan el interés de la presente investigación, es decir, lograr describir los procesos de atención educativa que respondan a la discapacidad, desde la reflexión, construcción y ajustes a la gestión escolar.

Existen diversas variables que inciden en la comprensión y desarrollo hacia la educación inclusiva; así, se centra el interés en sistematizar las practicas pedagógicas en el diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR en un caso de discapacidad intelectual; algunos estudios han logrado precisar el desarrollo de los ajustes razonables (Jiménez, 2018; Márquez y Andrade, 2020; Rivera y Ferrer, 2019), la comprensión de las prácticas pedagógicas (Calderón, Torres, Ortiz, 2019; Jansen y Ollarves, 2016; Sandoval, 2017) y la Educación Inclusiva (Castillo, 2015; Bustos et al., 2015; Lugo, 2019). Dada las investigaciones en la última década sobre las variables que aborda el estudio y el acercamiento conceptual de Educación Inclusiva, Prácticas Pedagógicas y Ajustes Razonables a partir de la sistematización de experiencias motiva implicar las reflexiones en las acciones institucionales y la comunidad educativa.

La necesidad de fortalecer la gestión escolar desde los componentes directivo, académico, comunidad, administrativo y financiero, permite a la Institución Educativa soportar herramientas para el seguimiento de la experiencia educativa desde la sistematización del diseño e

implementación del PIAR, y así, construir el mecanismo de reflexión sobre el horizonte institucional para el Plan de Mejoramiento Institucional.

La Institución Educativa María Auxiliadora es una de las cuatro instituciones del municipio de Íquira con proceso de atención a estudiantes con discapacidad, estableciendo un acercamiento entre la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas, de esta forma el proceso de sistematización de experiencia en un caso de discapacidad intelectual proyecta el fortalecimiento institucional como respuesta a los aprendizajes críticos de experiencias, que a partir del ordenamiento y reconstrucción posibilita la apropiación teórica hacia una perspectiva transformadora (Jara, 2018).

Por lo tanto, los resultados del estudio, permiten a la comunidad educativa establecer un primer referente institucional en la sistematización de experiencias desde el proceso favorecedor para la educación inclusiva, permeando progresivamente en las acciones de prácticas, cultura y políticas inclusivas institucionales.

3. Antecedentes de la investigación

La revisión de la literatura que antecede la presente investigación se realizó a partir del análisis de tres categorías: Educación Inclusiva, Prácticas Pedagógicas y Ajustes Razonables, y Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR. A continuación, se presenta cada una de ellas:

3.1. Educación inclusiva

Esta categoría se desarrolló a partir de la revisión de treinta documentos y artículos de investigación de maestrías y doctorados a nivel internacional, nacional y departamental. A nivel local no se hallaron investigaciones relacionadas con el interés central de la presente investigación. De este análisis, surgieron tres tendencias: formación inicial y actualización desde la educación inclusiva, el docente desde el ejercicio curricular y de evaluación y la cultura y la actitud docente frente a la educación inclusiva. Estas se presentan a continuación:

3.1.1. Formación inicial y actualización desde la educación inclusiva

La presente tendencia se desarrolló a partir de la revisión de diez investigaciones y artículos de investigación de corte internacional, nacional y departamental. Esta se centró en la incorporación de la educación inclusiva desde la formación inicial docente y en los procesos formativos y de actualización durante el desarrollo de su ejercicio profesional. Desde este punto de vista, autores como Peña et al. (2018) hacen un llamado a las carreras enfocadas en la formación docente para que tomen acciones para mejorar sus planes de estudio teniendo en

cuenta la educación inclusiva, esto, con la intención de trabajar contra la discriminación y la violación de los derechos de las personas con discapacidad, permitiendo así la eliminación de barreras y concediéndole mayor importancia a la atención de los estudiantes desde su diversidad y necesidades, en donde todos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Para contribuir con la formación inicial desde un perfil incluyente Rojas y Quintero (2013) proponen que los docentes en formación deben desarrollar una competencia de interculturalidad para aportar sustancialmente al objetivo de la educación inclusiva.

Es esencial, que los programas de formación inicial consideren la educación inclusiva como un componente formativo para atender a los estudiantes con discapacidad, con el objetivo de permitirles desarrollar competencias y herramientas en relación a la planificación del proceso educativo de los estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades. En estos planes se deben implementar metodologías que promuevan la cooperación, la participación y la implementación de tecnologías desde la diversidad y se evalúe de acuerdo a las capacidades del estudiante transformando constantemente su práctica pedagógica Paz (2020).

Uno de los retos que afronta la educación está relacionada a la formación inicial del docente, dado que este debe estar preparado a nivel ideológico, psicológico y pedagógico para atender a todos los estudiantes desde su diversidad, según Castillo (2015), además de construir escenarios de aprendizaje garantizando una educación con componentes desde la educación inclusiva.

Asumir esta postura les da la oportunidad de realizar una labor educativa de una manera diferente a la tradicional, logrando una educación de calidad para todos. Es importante, que se indague al interior de las instituciones de educación superior, sobre qué competencias y qué tipo de formación inicial requiere el futuro docente para llevar a cabo la labor académica y formativa desde la educación inclusiva (Sánchez, 2015), siendo estas indispensables, debido a que los

profesionales a pesar de tener paradigmas contruidos por su experiencia personal y profesional por lo general acuden a lo aprendido en su formación inicial para atender a sus estudiantes, y a medida que actualizan sus conocimientos, estos tienden a tener menos dificultades para ejercer su labor pedagógica (Castro et al., 2019). Por consiguiente, se resalta la importancia de los procesos de actualización enfocados en la educación inclusiva para permitirles generar nuevas estrategias de enseñanza, de reconocimiento de los estudiantes y de actividades que generen la relación e integración entre la familia y la escuela Guzmán (2015).

Este reconocimiento debe ser fortalecido, pues Ardila y Vázquez (2018) consideran que aún falta mayor formación dirigida al reconocimiento de los estudiantes, en especial de la población con discapacidad, lo cual genera que los docentes se abstengan o no intervengan pedagógicamente con estos, o en otros casos se generan procesos en donde se adecuan los currículos de manera improvisada y a medida que lo requieren (Reina y Lara (2020). Es primordial entonces, para Barrera (2014), que los docentes continúen sus procesos de actualización y capacitación en estrategias que les permitan reconocer sus capacidades y habilidades para trabajar en y para la diversidad.

Teniendo en cuenta la revisión realizada, se puede concluir que desde la formación inicial es importante integrar la educación inclusiva en los planes de estudio, como un componente formativo para atender a los estudiantes con discapacidad. Esto les permitirá adquirir y desarrollar competencias y herramientas desde la diversidad, transformando constantemente su práctica pedagógica, trabajando contra la discriminación y la violación de los derechos de las personas con discapacidad, eliminando barreras y posibilitando que todos tengan las mismas oportunidades de tener una educación de calidad. Por tal motivo, incluir desde el perfil docente una competencia de interculturalidad aporta significativamente en el objetivo de la educación

inclusiva. En la actualidad, uno de los retos en la educación está relacionado con la formación inicial de docentes, debido a que este debe estar preparado en diferentes aspectos para atender la diversidad en las aulas. Por lo tanto, es importante que al interior de las facultades se reflexiones sobre qué competencias y qué tipo de formación requieren los futuros docentes para llevar a cabo la labor pedagógica desde la educación inclusiva, dado que los profesionales por lo general acuden a lo aprendido en su educación superior, para resolver dificultades. Por consiguiente, es importante la continuidad de los procesos de actualización para obtener nuevas estrategias de enseñanza, reconocimiento de los estudiantes y actividades que generen la relación e integración entre la familia y la escuela. La falta de este tipo de procesos, ocasiona que los docentes se abstengan, no intervengan o improvisen en el proceso pedagógico de sus educandos.

3.1.2. El docente desde el ejercicio curricular y de evaluación

Esta tendencia nació de la revisión de diecisiete investigaciones y artículos de investigación a nivel internacional, nacional y departamental, los cuales resaltan el rol del docente como parte fundamental para adelantar los procesos de educación inclusiva, con la flexibilización en el currículo y en la evaluación, para atender y responder a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, Fernández (2013) considera que el docente como pieza fundamental para generar una educación de calidad desde la educación inclusiva, debe ser una persona coherente y fiel a sus principios y creencias y, además, creer en lo que hace y en lo que debe hacer. Este perfil es apoyado por Leiva (2018) quien además advierte que los docentes presentan algunas necesidades para lograr la atención exitosa de los estudiantes desde la diversidad, dado que su experiencia y formación están orientados desde el modelo tradicional. Esta importancia la hacen visible otros

autores como Larrotha, et al. (2017) quienes afirman que la disposición del docente hacia la inclusión le permite generar cambios orientados a desarrollar clases y actividades en las que puedan participar activamente todos sus estudiantes sin excepción alguna, como también, generar ambientes e interacciones de carácter inclusivo, las cuales incentivan a sus educandos y los involucran con la Población con Discapacidad (Gómez y Sarmiento, 2011). Por lo tanto, sus funciones y actuaciones son fundamentales para la eliminación de barreras, como lo afirman Beltrán y Gómez (2016), haciendo notar la importancia del docente para fomentar y construir la inclusión en el sistema educativo.

Es necesario entonces, afirma Medina (2017), que el docente mejore el ejercicio de su labor para la adquisición de las herramientas necesarias que le ayuden a resolver las dificultades que se les puedan presentar en el aula. Pero, aunque el docente y su ejercicio presenten buen desempeño, esto no es suficiente para que sus condiciones laborales mejoren, como lo aseguran Florez, et al. (2017); y explican que esto incide en la falta de compromiso de algunos maestros, en los proyectos institucionales para generar y fortalecer la inclusión.

Esta importancia es reconocida por otros autores como Bustos et al. (2015), quienes especifican que el rol del maestro debe estar direccionado, por una parte, a ser un mediador y a aplicar herramientas para favorecer el proceso de aprendizaje de sus estudiantes teniendo en cuenta sus características. Deberá el docente concentrarse en orientar y guiar a sus estudiantes, como lo precisa Calderón (2012), conociendo de él sus características personales, familiares y contextuales para desarrollar estrategias adecuadas de inclusión en el aula de clase. Y en este mismo sentido, Amézquita y Cardozo (2021) precisan que su rol es determinante para garantizar a cada uno de los estudiantes el acceso a diferentes materiales y al desarrollo de actividades desde la diversidad, generando en ellos experiencias de manera independiente y sin distinción

alguna. Además, consideran que este es el encargado de realizar actividades de seguimiento y observación para que se le facilite la identificación y el reconocimiento de estas características y particularidades centradas en sus capacidades, habilidades y aprendizajes.

La educación inclusiva además de generar ambientes propicios para la motivación y el desarrollo de procesos sociales, consideran Gómez y Sarmiento (2011) que también requiere de la adaptación de currículos de manera flexible para responder a las necesidades y condiciones de los estudiantes, y no de estos a currículos establecidos desde procesos de exigencia tradicional y etiquetadora. Su construcción responde, según Larrotha et al. (2017), a un proceso dinámico, con la finalidad de asegurar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Para que este proceso sea eficaz, manifiestan que se requiere que la institución establezca un formato para que los docentes realicen las adaptaciones curriculares teniendo en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje, y las capacidades de sus estudiantes. Por consiguiente, Muñoz (2017) considera, que estas adaptaciones les darán sentido a las estrategias implementadas por los docentes en su práctica pedagógica. A pesar de esto, aunque algunos docentes realizan desde sus prácticas esfuerzos para individualizar y flexibilizar el currículo, Alzate (2015) considera que estos todavía se enmarcan desde una perspectiva de integración más no de inclusión.

De ahí la importancia de la transformación del currículo desde su diseño e implementación teniendo en cuenta los planteamientos de la educación inclusiva y convirtiéndolo en un currículo abierto, flexible, funcional, diversificado e interdisciplinar. Por el contrario, si este no se adecúa, puede generar desigualdad y exclusión (Medina, 2017). Además, a nivel curricular se presentan dos desafíos importantes que menciona Lugo (2019); por un lado, lograr adecuar contenidos no solo ante las necesidades de aprendizaje sino también ante las necesidades sociales, afectivas y culturales de sus estudiantes y por el otro, lograr que estos respondan ante los cambios generados

por la globalización y las tecnologías en ámbitos como la cultura, la sociedad y la educación. Así pues, para Beltrán y Gómez (2016) es importante la evaluación en la gestión curricular para identificar los aciertos y desaciertos en esta.

Otros autores consideran que esta flexibilización debe presentarse de igual manera en la evaluación de los estudiantes. La evaluación de estos, para González y Pérez (2020) en el marco de la educación inclusiva, respeta, entiende y atiende la diversidad en sus ritmos, formas y expresiones. Por lo tanto, Alzate (2015) considera que esta les aporta a las prácticas educativas, dado que se centra en la diversidad que puedan presentar los estudiantes al ser flexible y variada, lo cual le permitirá conocer las fortalezas y debilidades y así implementar estrategias teniendo en cuenta las capacidades, garantizando que estos puedan construir conocimiento. Por ende, esta obliga a los docentes a generar cambios, ajustándose a las necesidades, intereses, estilos de aprendizaje y condiciones que presenta cada estudiante, valorando los progresos individuales (Larrotha et al.,2017).

Respecto a la evaluación, para Gómez y Zambrano (2017) es indispensable que el docente que le hace la flexibilización se proponga unos objetivos con el estudiante y realice una planeación trimestral que le permita verificar el alcance de estos. Pero uno de los inconvenientes que encuentran Paba y Sánchez (2018) en las estrategias de evaluación implementadas por los docentes, es que estas no son analizadas por ellos y, en consecuencia, no generan acciones para corregirlas cuando un estudiante no está alcanzando el desempeño esperado. Finalmente, Tovar (2021) indica que, si no se tiene en cuenta la educación desde un enfoque inclusivo, los colegios seguirán midiendo el rendimiento de sus estudiantes de manera homogeneizante, lo cual generará que se sigan presentando comportamientos y actitudes de exclusión y segregación.

De la anterior tendencia se concluye que el docente es una pieza fundamental para adelantar los procesos de inclusión en las instituciones educativas, dado que es el encargado del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y por ende el encargado de fomentar y construir la inclusión en el sistema educativo. Por tal motivo, es el responsable de orientar, mediar, guiar y generar cambios en la atención de los estudiantes posibilitando la participación activa de todos sin excepción alguna y desarrollando estrategias, actividades, herramientas y materiales, teniendo en cuenta las características de los estudiantes: sus capacidades, habilidades y aprendizajes, los cuales se identificarán por medio de la observación y el seguimiento que de éste se realice.

A partir de lo anterior, algunos autores consideran que se debe mejorar su labor para que estos puedan resolver las dificultades que se les puedan presentar. Así mismo, los procesos de educación inclusiva deben trascender a la flexibilización del currículo y de la evaluación para responder ante las necesidades y condiciones de los estudiantes respetando, entendiendo, atendiendo y generando cambios para la diversidad en sus ritmos, formas, expresiones, intereses y estilos de aprendizaje de acuerdo a las habilidades de estos, aportando y dándole sentido a la práctica educativa y pedagógica de los docentes. La construcción de un currículo flexible asegura la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Algunos docentes hacen esfuerzos para individualizarlo y flexibilizarlo; pero estos todavía se enmarcan desde una perspectiva de integración. Por lo tanto, no adecuarlos puede generar desigualdad y exclusión. Así mismo, La flexibilización del currículo se ve reflejado en la evaluación de los estudiantes, en la cual se valora los progresos individuales. Un inconveniente que se presenta es que estas estrategias no se analizan y por ende no se modifican. Por tal motivo, se debe tener en cuenta la educación desde un enfoque inclusivo para que se evalúe teniendo en cuenta las características de los estudiantes.

3.1.3. La cultura y la actitud del docente frente a la inclusión

Esta tendencia se despliega a partir de la revisión de doce artículos e investigaciones de corte internacional y nacional en las cuales se identifican la cultura inclusiva y la actitud docente como factores importantes para el desarrollo de la educación inclusiva.

Establecer una cultura inclusiva para Barrera (2014), le permite a la institución el desarrollo de un clima escolar acogedor en donde las prácticas de los docentes sean democráticas y les permita a todos los miembros de la comunidad educativa la apropiación e identidad en los procesos que se adelanten. Además, la I.E. que está en proceso de llegar a ser inclusiva, debe manejar un lenguaje común en torno a la inclusión; esto le permite la atención y el respeto desde la diferencia, debido a que este es el eje de todos los procesos y lo que posibilita que los docentes cambien su percepción en relación a la diversidad.

Por lo tanto, generar una cultura inclusiva conlleva a la existencia a de una opinión sólida y de un quehacer desde el compromiso para la creación de ambientes propicios para la inclusión y la atención a la población con discapacidad; este se constituye en un factor determinante, dado que impregna el pensamiento y el trabajo de todos los docentes, quienes a su vez deben compartirla con toda la comunidad educativa (Sánchez, 2015). Para su estructuración, propone Alzate (2015), la I.E. debe basarse en el desarrollo de valores inclusivos, como el respeto por la diferencia, la colaboración y la solidaridad debido a que estas inciden en las prácticas educativas.

No obstante, (Garzón, 2020) señala la importancia que tiene el reflejar la cultura inclusiva en la actitud de los docentes, dado que esta les permite mitigar los obstáculos y las brechas que se presentan en el momento de atender cualquier situación en relación a la inclusión; y entre más

disposición tengan los docentes, mayor será su receptividad y el deseo para adquirir nuevos conocimientos. Por lo tanto, la formación y actualización de los docentes juega un papel importante debido a la incidencia que tiene en la actitud de los docentes.

La necesidad de generar y obtener nuevas estrategias y formas de enseñanza para mejorar las relaciones entre docentes, estudiantes y padres de familia, motivan la formación y capacitación a los maestros, según lo identifica Guzmán (2015), pues teniendo en cuenta la educación inclusiva desde la formación se generan cambios; y afirma Basto y Hernández (2020) que facilita la inclusión, eliminando barreras de tipo actitudinal por parte de los docentes.

La actitud negativa es la barrera más enmarcada en los docentes, afirman Beltrán y Gómez, (2016), y a medida que estos aumentan su edad, las relacionadas con la educación inclusiva se tornan más negativas (Basto y Hernández, 2020). Por lo tanto, Gómez y Sarmiento (2011) señalan que, la actitud que se observa en los docentes en relación a la atención de los estudiantes con discapacidad es más de integración que de inclusión, dado que estos les brindan su apoyo de manera segregada.

Por consiguiente, para Barrera (2014) es indispensable minimizar las barreras de tipo actitudinal en todos los estamentos que conforman la comunidad educativa y para esto se requiere de sensibilización que genere formas de actuar y lenguajes apropiados para atender a todos los estudiantes.

Así mismo, para Castillo (2015), uno de los retos que afronta actualmente el sistema educativo, es la formación y actualización docente, con el fin de garantizar una educación desde la inclusión, dado que ésta se establece como una herramienta fundamental para atender la diversidad en el aula, generando oportunidades e igualdad a todos sus estudiantes. Para Delgado (2017), esto les permitirá a los docentes, desarrollar competencias hacia una cultura inclusiva y

atender a todos sus estudiantes teniendo en cuenta su heterogeneidad. Además, Basto y Hernández (2020) consideran que la capacitación y la formación debe ser específica y dirigida a temas relacionados a la educación inclusiva y la discapacidad, para generar en ellos juicios positivos en relación a sus estudiantes modificando poco a poco creencias que obstaculizan y/o limitan la atención educativa.

Por su parte, Medina (2017) considera que la existencia de prácticas segregadoras o excluyentes están relacionadas con esta escasa o inadecuada formación recibida. Por consiguiente, refiere que es necesario que su formación sea adecuada y multidisciplinar para que se empoderen, y por ende aumenten su autoestima y confianza; esto los llevará a disminuir sus niveles de ansiedad o estrés ante situaciones relacionadas a estudiantes con discapacidad o de diversidad en el aula y les permita desenvolverse y mejorar su práctica educativa cambiando su opinión ante la implementación de los procesos de inclusión.

La importancia de generar cambios positivos en relación a la actitud, para Fernández (2013) requiere de esfuerzos permanentes en competencias para liderar, actualizarse, abrirse al cambio, investigar, dinamizar y emplear la creatividad en el mejoramiento de la calidad educativa, en donde, además, Medina (2017) enfatiza que se deben realizar cambios en torno a la atención de la población con discapacidad, debido a que esta es la clave que garantiza el resto de las actuaciones y que influye en los demás. Por lo tanto, es la más difícil de conseguir.

Teniendo en cuenta la revisión de los anteriores documentos se puede identificar la importancia del desarrollo de una cultura inclusiva al interior de las instituciones educativas; esto posibilita el desarrollo de un clima escolar acogedor con prácticas democráticas que permitan la apropiación e identidad en los procesos que se adelanten. En su evolución, se debe manejar un lenguaje común y formas de actuar en torno a la inclusión, permitiendo la atención y el respeto

por la diversidad. Este es el eje que posibilita el cambio de percepción en relación a la cultura inclusiva. Por lo tanto, su construcción conlleva a la existencia de una opinión sólida y al compromiso a favor de su conformación y en la atención de la población con discapacidad; esta debe impregnar a toda la comunidad educativa, basándose en el desarrollo de valores inclusivos y reflejándose en la actitud de los docentes para mitigar obstáculos y brechas. Entre mayor es su disposición mayor es la receptividad y el deseo de adquirir nuevos conocimientos. Por lo tanto, los procesos de formación y capacitación son importantes dado que estos nacen para mejorar las relaciones entre los docentes, estudiantes y padres de familia, lo cual permite generar cambios y eliminar las barreras de tipo actitudinal, siendo esta la que más persiste en los docentes. A medida que avanza su edad su actitud suele tornarse más negativa, generando procesos más de integración que de inclusión. Por consiguiente, es indispensable que este tipo de barreras se mitiguen en todos los miembros de la comunidad educativa y se constituya como una herramienta para desarrollar competencias hacia una cultura inclusiva, que generen juicios positivos, haciendo que los docentes se empoderen aumentando su autoestima y confianza disminuyendo su estrés, ansiedad y creencias que limitan y obstaculizan la atención desde la diversidad.

A partir del desarrollo de esta tendencia se identifica la necesidad de incorporar a los planes de estudio de la formación inicial docente, el enfoque inclusivo, como un componente formativo dado que los profesionales por lo general acuden a lo aprendido en su formación para resolver dificultades y para fortalecer su desempeño profesional en la obtención de nuevas estrategias y formas de enseñanzas para atender y responder ante las necesidades del contexto y las particularidades de sus estudiantes, reconociendo su diversidad. Por tal motivo, el docente es considerado como una pieza fundamental para fomentar, adelantar y construir los procesos de

inclusión en las instituciones educativas, debido a que este es el encargado del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y el responsable de orientar, mediar, guiar y generar cambios en la atención de los mismos, posibilitando la participación activa de todos sin excepción alguna. A su vez, esto se debe reflejar en los procesos de la flexibilización del currículo y de la evaluación, las cuales respetan, entienden, atienden y generan cambios de acuerdo a los ritmos, formas, expresiones, intereses y estilos de aprendizaje de acuerdo a las habilidades de estos, valorando los procesos individuales, aportando y dándole sentido a la práctica educativa y pedagógica de los docentes. Por lo tanto, no adecuarlos puede generar desigualdad y exclusión. Por consiguiente, las instituciones educativas deben desarrollar una cultura inclusiva a su interior que se reflejen en la actitud de los docentes, para generar juicios positivos hacia esta, modificando creencias que limitan y/u obstaculizan la atención educativa y por ende se eliminen las barreras de tipo actitudinal por parte de los docentes.

3.2. Prácticas pedagógicas

Para el desarrollo de la categoría de Prácticas pedagógicas se realizó la revisión de diecinueve documentos entre investigaciones y artículos de investigación a nivel internacional, nacional y departamental. A partir de esta revisión surgieron cuatro tendencias en relación a las prácticas pedagógicas: importancia de la formación y capacitación docente para fortalecer sus prácticas pedagógicas, relación entre la actitud del docente y la práctica pedagógica, prácticas pedagógicas y su relación con la familia y el trabajo colaborativo entre los docentes fortalece el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Estas se presentan a continuación:

3.2.1. Formación y capacitación docente para fortalecer sus prácticas pedagógicas

Esta tendencia se desarrolló a partir de nueve investigaciones: Cuatro internacionales, cuatro nacionales y una a nivel departamental. Estas resaltaron la importancia de la formación y capacitación docente desde la inclusión y el currículo para generar cambios en las prácticas pedagógicas para la atención de los niños, niñas y adolescentes con o sin discapacidad.

A nivel internacional, Lira, (2014) refiere que se debe fortalecer la formación de los docentes en currículo y su implementación, permitiendo obtener herramientas para enfrentar los desafíos pedagógicos. Además, sugiere que los procesos de capacitación deben ser permanente para transformar las propuestas curriculares desde la práctica pedagógica, generando más oportunidades de aprendizaje en sus estudiantes. Por su parte, Chiner (2011), coincide en que la formación docente debe ser un proceso permanente hacia la mejora de la práctica de los docentes dado que esto permite tener actitud favorable hacia la inclusión y por lo tanto sensible hacia la adaptación y desarrollo prácticas pedagógicas inclusivas. Así mismo, Sandoval (2017), expresa que se debe iniciar la formación permanente de los docentes para generar espacios de reflexión y enriquecimiento de prácticas pedagógicas, brindando herramientas conjuntas para trabajar con sus estudiantes. Finalmente, Jansen y Ollarves (2016), consideran que actualmente la formación docente no se desarrolla desde una mirada inclusiva, lo cual ha generado que las prácticas pedagógicas no respondan en diferentes contextos ante las necesidades específicas del aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

A nivel nacional, Romero (2016), refiere que es poca la formación que se les brinda a los docentes, siendo esta importante para adquirir y desarrollar habilidades y capacidades que se visualizarán en sus prácticas pedagógicas al abordar la realidad y las necesidades de los niños,

niñas y adolescentes. A su vez, Ángulo (2015), resalta que la capacitación docente es importante para fortalecer los procesos de inclusión y sus prácticas pedagógicas, dado que, adquirir conocimientos mejora la manera de afrontar las dificultades que se le presenten en el aula de clase.

Por lo tanto, este fortalecimiento no solo se debe realizar desde la sensibilización, sino abordar temáticas desde el componente académico y metodológico, con el fin de conocer herramientas para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas en el aula (Leal y Urbina, 2014). Además, Rodríguez (2015), afirma que estos procesos de formación deben enfocarse en temas relacionados a la discapacidad y en estrategias direccionadas a la atención de la población.

A nivel departamental, Calderón et al. (2019) expresan la falta de formación y capacitación docente para favorecer su quehacer de tal forma que las prácticas pedagógicas que se generan tengan en cuenta la diversidad presente en el aula de clase.

A partir de la revisión de las anteriores investigaciones, se identifica que la formación y capacitación docente debe ser un proceso permanente, al posibilitar la adquisición y ampliación de conocimientos que favorecen su quehacer y su actitud frente a los procesos de inclusión; así mismo, generar espacios de reflexión institucional frente al desarrollo de las prácticas pedagógicas. La formación y capacitación permanente ayuda a adquirir herramientas, habilidades y capacidades para fortalecer y transformar las propuestas curriculares para la atención de los niños, niñas y adolescentes desde la educación inclusiva.

Por otra parte, resaltan que en la actualidad hay poca formación y capacitación desde una mirada inclusiva enfocadas desde lo académico y metodológico, como también en temas específicos de discapacidad y en estrategias para la atención educativa, dado que, estas se enfocan generalmente desde la sensibilización lo cual hace que las prácticas pedagógicas no

respondan al contexto y a las necesidades de los estudiantes.

3.2.2. Relación entre la actitud del docente y la práctica pedagógica

Esta tendencia se desarrolló desde cuatro documentos internacionales, tres nacionales y tres regionales; los autores resaltan, sobre el tipo de actitud positiva o negativa del docente hacia la educación inclusiva, afectándola a partir con la relación que se haya tenido con ésta, incidiendo en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Canales et al. (2018). destacan que una actitud positiva hacia la inclusión se encuentra mediada por los recursos que posee cada docente, ya sea personales o materiales, debido a que esto le posibilita generar, a partir de sus prácticas pedagógicas, ambientes agradables que permitan la participación y el fortalecimiento de buenas relaciones personales con sus estudiantes en el aula de clase.

Por su parte, Jansen y Ollarves (2016) mencionan que las barreras actitudinales son las más reconocidas, pero a su vez la más impalpables dado que estas involucran factores emocionales, intelectuales y comportamentales, arraigados a través de la historia y la formación de la sociedad en donde se observa, entre otros aspectos, la negación al concepto de diversidad y la concepción errónea de la persona con discapacidad; siendo estas concepciones las que posteriormente inciden en sus prácticas pedagógicas. Sería entonces necesario que el maestro fuera sensible y pusiera en práctica los valores humanos, centrándose “en los valores espirituales como la compasión, que no es más que la comprensión del otro” (p.132).

Además, Granada et al. (2013) consideran que una actitud favorable hacia la inclusión está mediada por la experiencia previa que tenga el docente en la atención a la diversidad y, que entre más factores inciden negativamente las prácticas pedagógicas, existe mayor riesgo de generar

una actitud negativa hacia esta; en consecuencia, se reducirán las oportunidades de participación y aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. Finalmente, Chiner (2011) manifiesta que es indispensable prestar atención en el desarrollo de actitudes positivas en la inclusión, pues el hecho de tener poca formación y pocos conocimientos sobre cómo atender a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, puede generar en los docentes actitudes desfavorables en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

Por otra parte, en el contexto nacional, se encuentra que aún los docentes tienen la tendencia a generar prácticas pedagógicas tradicionales, producto de una actitud poco abierta a la inclusión, generando barreras para la producción de estrategias que tengan en cuenta las diferentes condiciones de los estudiantes que se atienden en el aula (Perdomo et al., 2016).

Por esa razón Arnaiz (1996) insiste en la importancia del cambio de pensamiento y actitud del maestro en cuanto a aceptación y valoración de todos los miembros de su clase, como la forma de afrontar la diversidad del estudiantado. Es así que las acciones del docente deben mostrar calidad y equidad, basados en una buena formación y con mucha disposición para “mejorar sus prácticas reflexionando a partir de su quehacer pedagógico. Para llegar a la educación de calidad depende, que los docentes estén motivados y dispuestos a la innovación pedagógica” (Calderón et al., 2019)

De esta forma es válida la afirmación de Angulo (2015) quien resalta la necesidad de hacer una reflexión sobre la importancia de la actitud del maestro, pues de su espíritu innovador y dispuesto al cambio depende de la eliminación de barreras para que todos los estudiantes puedan acceder al proceso de aprendizaje. Finalmente, Ordoñez (2020) recalca que debe exigirse un cambio de mentalidad y actitud del maestro frente a los procesos de inclusión por medio de

“actualización teórica y pedagógica, para motivar la investigación, la creatividad, el abrirse al cambio y liderar los procesos” (p.8).

Desde el punto de vista de los autores, la actitud del docente está condicionada por los factores emocionales, intelectuales y comportamentales adquiridos con el curso de su devenir histórico y social, así mismo de su contexto y recursos que posea como los valores humanos necesarios para “ponerse en los zapatos del otro”; así mismo, otros factores son la experiencia adquirida con respecto a la inclusión en las aulas y el temor a enfrentarla por no tener una formación sólida, lo anterior persiste en las prácticas pedagógicas tradicionales, generando brechas entre las necesidades del aula y las practicas pedagógicas, inconscientemente subvalorando a sus estudiantes y dejando a un lado la reflexión tan necesaria para generar cambios de mentalidad y actitud y que permitan abrirse a una actualización tanto teórica como pedagógica que genere cambios e impulse a liderar procesos.

3.2.3. El trabajo colaborativo entre los docentes fortalece el desarrollo de sus prácticas pedagógicas

Esta tendencia nace a partir de cuatro investigaciones de corte internacional. En esta se resalta la importancia de propiciar el trabajo colaborativo entre los docentes para fortalecer el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

Sandoval (2017) manifiesta que por medio del trabajo colaborativo entre los docentes estos podrán generar prácticas pedagógicas activas y divertidas, dado que esto se lograría por medio del análisis y la reflexión permanente de los aciertos y desaciertos que vivencian en su diario vivir escolar. Además, esta planificación colaborativa genera ventajas dado que esto le permite

innovar en el aula de clase a partir del intercambio de ideas (Valladares y Rivera,2011). Por esta razón, Muñoz (2016) refiere que, para promover el trabajo colaborativo entre los docentes al interior de las instituciones educativas, estas deben generar espacios que les permita intercambiar y compartir las buenas prácticas pedagógicas posibilitando un mejorar el desempeño profesional.

Por otra parte, Muñoz et al. (2015) refieren que no contar con los apoyos necesarios conlleva a que cada docente realice su trabajo de manera individual, por lo tanto, sus prácticas pedagógicas las desarrollará de manera aislada provocando que no se presente un trabajo colaborativo entre los docentes.

De la anterior revisión, se puede concluir que para que se genere un trabajo colaborativo entre los docentes, las instituciones educativas deben propiciar los espacios necesarios para que los docentes puedan compartir e intercambiar sus ideas y buenas prácticas; esto los llevará a un proceso de reflexión y análisis en torno a los aciertos y desaciertos. Lo anterior, permitirá establecer una planificación colaborativa, posibilitando la innovación en el aula de clase. Por el contrario, si no se posibilitan estos espacios, las prácticas pedagógicas de los docentes se desarrollarán de manera individual.

3.2.4. Prácticas pedagógicas y su relación con la familia

Esta tendencia se despliega desde cinco investigaciones: dos a nivel internacional, una a nivel nacional y dos investigaciones a nivel departamental, las cuales resaltan la importancia de la familia en el proceso educativo de sus hijos y en las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes.

A nivel internacional, Canales et al. (2018) manifiestan que debe existir una corresponsabilidad entre la escuela, la familia y la sociedad en general para promover espacios inclusivos que se reflejen en las prácticas pedagógicas de los docentes. Así mismo, Muñoz (2016) considera que se deben crear espacios para promover la participación, involucrando a la familia y a la comunidad en general en el diseño de propuestas inclusivas, y a la vez tomar decisiones que permitan mejorar las prácticas pedagógicas en la institución educativa.

A nivel departamental, Ordoñez (2020) resalta que es importante el apoyo familiar para fortalecer los procesos de inclusión, debido a que el proceso educativo del estudiante se desarrolla paralelamente en la escuela y en la casa, motivo por el cual debe existir una comunicación permanente entre la familia y el docente, permitiendo consolidar las prácticas desarrolladas al interior de la institución. Además, Aldana y Zamudio (2019) refieren que la relación que tenga el docente con la familia es muy importante para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, debido a que son estos quienes apoyan en el hogar la realización de las tareas de sus hijos, recibiendo además la incidencia de los factores económicos y del contexto social en el cual se desenvuelven los estudiantes.

Es importante entonces reflexionar, analizar y fortalecer las prácticas pedagógicas, por parte de los docentes, para que en ellas se tenga en cuenta las perspectivas propias del estudiante y del padre de familia; esto mediante procesos de capacitación, con el fin de prepararlos para apoyar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Así mismo se insiste en la necesidad que el trabajo realizado en la escuela se proyecte a la familia de forma paralela (Aldana y Zamudio, 2019). Por esta razón, no solo la capacitación de los docentes es necesaria para generar prácticas pedagógicas efectivas, enfatiza Díaz (2015), sino también el compromiso de los padres de familia y de los propios estudiantes pues la responsabilidad es compartida.

De acuerdo a los anteriores autores se encuentra que es importante crear espacios en los cuales la familia y la institución educativa converjan con el fin de realizar trabajos paralelos de capacitación, reflexión y comunicación que ayude a generar en las docentes prácticas pedagógicas innovadoras e inclusivas al interior de la institución educativa.

Teniendo en cuenta lo hallado en las investigaciones del apartado Prácticas Pedagógicas se observa la necesidad de reorganizar e implementar al interior de las instituciones educativas los procesos de formación y capacitación docente, orientados en el marco de la educación inclusiva, para permitirles a estos adquirir conocimientos, capacidades y habilidades para desarrollar prácticas pedagógicas que respondan al contexto y las necesidades de los niños, niñas y adolescentes. Complementario a ello, el docente debe desprenderse de barreras actitudinales conservadas desde hace mucho tiempo, reflexionando sobre su quehacer pedagógico y abriéndose a la innovación, a la valoración de las diferencias y a la generación de procesos inclusivos desde sus prácticas pedagógicas. En apoyo a ello existe la necesidad de generar al interior de las instituciones educativas espacios y estrategias que generen y fomenten el trabajo colaborativo entre docentes, para favorecer el desarrollo de las prácticas pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes, apoyados por los padres de familia, con quienes se debe desarrollar un trabajo paralelo, que permita al docente retroalimentar el proceso y generar espacios inclusivos a partir de prácticas pedagógica innovadoras y creativas.

3.3. Ajustes razonables y plan individual de ajustes razonables PIAR

De acuerdo con la información obtenida en investigaciones revisadas relacionadas con los Ajustes Razonables y la aplicación del PIAR a estudiantes con discapacidad, se puede encontrar

que estas involucran los ajustes razonables como herramientas para hacer escuelas inclusivas, el docente y su formación para aplicar los ajustes razonables y la importancia del conocimiento del estudiante para aplicar los ajustes razonables.

3.3.1. Los ajustes razonables, herramientas para hacer escuelas inclusivas

Al hablar de Educación inclusiva es importante considerar que para que esta exista, se debe brindar a los estudiantes un ambiente libre de barreras que obstaculicen su permanencia en la institución de educación y le permitan lograr culminar sus estudios en los tiempos adecuados sin que su condición intelectual o física, sean una determinante para ello (López, 2018). Es decir que la escuela debe constituirse en el espacio accesible que brinde las mismas oportunidades a todos los estudiantes teniendo en cuenta sus características propias, de forma equitativa, de tal forma que cualquier estudiante con discapacidad pueda lograr desarrollar sus capacidades para alcanzar sus metas.

Para este fin, López et al. (2015) mencionan, que la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, adoptando la posición desde el modelo social, orienta sobre lo que significa la atención en las escuelas, de las personas con cualquier tipo de discapacidad, teniendo en cuenta las características del contexto en el cual se va a desenvolver, la calidad de la educación que va a recibir y las condiciones en las que va a salir egresado de la misma, enfatizando en la importancia que tiene para este proceso las formas de comunicación, y el uso de herramientas como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) en la aplicación de los ajustes razonables necesarios para brindar esa equidad en la educación que todos necesitan.

Y es que, en el proceso de inclusión educativa cuando se refiere a la equidad, se tiene en cuenta la participación de los distintos grupos de personas que se diferencian por sus capacidades tanto físicas, intelectuales, culturales, etc. En este sentido, al hacer relación a la atención de las personas con discapacidad Jiménez (2018) es enfático al afirmar, que a nivel educativo “los ajustes razonables no deben estar enfocados solamente en la accesibilidad de las condiciones de las personas que lo requieren, sino enfocados en la metodología” (p. 706), que permita eliminar las barreras que limitan su aprendizaje. En consecuencia, Arenas y Sandoval (2013) afirman que “el diseño de ambientes universales de aprendizaje implica la inserción de didácticas flexibles que facilitan la eliminación de las barreras que impiden la participación activa de los estudiantes en un contexto escolar e incluyen la diversificación y la flexibilización curricular” (p. 147).

Al respecto, Gómez (2017) plantea la importancia que tienen las disposiciones que establece el MEN en su decreto 1421 de 2017 respecto a las orientaciones de carácter pedagógico para la total inclusión educativa de las personas con limitaciones de tipo físico, sensorial o intelectual, enmarcadas desde el DUA dinamizado con el diseño y uso de ajustes razonables, según las necesidades de cada estudiante y la elaboración del Plan Individual de Ajustes Razonables como el instrumento que gestiona las acciones en el Diseño curricular y el sistema de evaluación que permita el desarrollo de las habilidades de los estudiantes desde sus diferencias.

Es así, como el maestro debe apropiarse de lo que significa la diversidad y la discapacidad, y ser sensible ante ello, implementando los ajustes razonables necesarios que le permitan a los estudiantes con discapacidad acceder no solo a la escuela sino a la academia y al currículo y de esta forma en el aula, las prácticas pedagógicas puedan ser equitativas y que permitan hacer visibles y reconocidas a todas estas personas que por su discapacidad no lo son, abriendo así la puerta a la educación inclusiva en las instituciones educativas. (Murillo, 2020)

Esta flexibilización curricular deberá permitir que todos los estudiantes sin importar sus características accedan a los aprendizajes de forma particular, pero al mismo tiempo. Es decir que “permiten a los escolares alcanzar sus metas educativas y también validar la importancia del diseño de currículos diversificados de acuerdo a las características, potencialidades e intereses, favoreciendo de esta manera escenarios que permiten la autonomía de las personas” (Arenas y Sandoval, 2013, p. 147).

Pero Jiménez (2018) es muy precisa en afirmar que el aprendizaje de los estudiantes no significa homogeneizar el grupo o que estos se hayan adaptado a los métodos de enseñanza; es tomar las diferencias individuales y considerarlas al momento de hacer la planificación y el diseño de estrategias dentro de las que se integran los ajustes razonables.

No es el estudiante quien debe acomodarse a los parámetros de la escuela, sino que es ella quien debe brindar los espacios y las herramientas para que dicho estudiante pueda desarrollarse como persona en un espacio donde se sienta acogido. Por esta razón Baquero y Sandoval (2020) reiteran que las adaptaciones deben partir de las necesidades de cada estudiante y no de las del docente para que el apoyo sea efectivo y permita que todos tengan un aprendizaje eficaz al mismo tiempo. A su vez enfatizan que es necesario que para que se pueda implementar un PIAR en el aula se debe haber implementado los principios y pautas del DUA con el fin de convertirla “en una herramienta pedagógica que garantiza procesos significativos y que incluye ajustes razonables en diferentes aspectos, desde lo curricular infraestructura y actitudinales; entre otros.” (p.3) (Baquero y Sandoval, 2020)

De esta forma, se coloca en manos de los docentes la labor de dinamizar el proceso inclusivo de los estudiantes, cuando Muñoz y Quijano (2019) afirman que:

Se hace necesario que el docente fundamente e implemente estrategias que le permitan

presentar las temáticas del currículo utilizando la didáctica de tal forma a los estudiantes que los motive a desarrollarlas, procurando que este diseño sea acorde a las necesidades especiales y se implementen planes individuales de ajustes razonables -PIAR- de tal manera que también sean desarrolladas por todos los alumnos facilitando la socialización y el apoyo de sus pares, asegurando el éxito de las estrategias enfocadas al éxito escolar. (p.16)

Entonces, vemos el planteamiento de la utilidad de los ajustes razonables, no solo para los estudiantes para quienes fueron hechos, sino también para el conjunto de alumnos del aula, pues todos pueden verse beneficiados de una práctica pedagógica dinámica y asertiva atendiendo también a quienes, aunque no tienen discapacidad, pueden presentar dificultades para abordar los temas con facilidad.

De esta forma Figueroa et al. (2019) identifican como objetivos de la utilización del PIAR el desarrollo personal del estudiante, buscando que fortalezca su autoestima, reconozca sus potencialidades y desarrolle habilidades y capacidades para su desempeño académico. De esta forma se obtiene en el estudiante que se sienta seguro de sí mismo, y que, aunque con mayor esfuerzo puede alcanzar los objetivos que se ha planteado para su vida. (p.9)

A partir de estas reflexiones, se ve la necesidad de implementar en las Instituciones educativas metodologías flexibles y herramientas como el DUA y el PIAR, que permitan adaptar la institución a las necesidades de los estudiantes como acciones para desarrollar una política institucional inclusiva y la aplicación de los ajustes razonables para que no solo los estudiantes con discapacidad se vean beneficiados sino todos los estudiantes, en menor o mayor grado, y de esta forma hacer una escuela para todos.

3.3.2. El docente y su formación para aplicar los ajustes razonables

Es evidente que, aunque el docente ha sido formado para el manejo de currículos y dentro de ellos las estrategias y didácticas para la atención calificada de sus estudiantes, la formación no es suficiente para el manejo de la población diversa con la cual se encuentra dentro de su aula de clase. Es por esto que se están “dejando vacíos en los procesos educativos integradores por falta de capacitación y/o apoyo especializado en el desempeño de la labor dentro del aula.” (Suárez, 2019, p. 26).

Medina y Virginia (2019) afirma que las diferentes reformas realizadas a la educación se han concentrado en el currículo y en los sistemas de apoyo, pero han dejado de lado el desarrollo profesional del docente, en lo que se refiere a la atención a la diversidad.

Debido a esto muchas opiniones se centran en afirmar que, frente a este aspecto, en el maestro en formación y en ejercicio “es fundamental trabajar en el conocimiento y la utilización de herramientas pedagógicas que les permitan gestionar la diversidad y la inclusión en el aula”(p.71) (Bucheli Enríquez, C. L. 2019) De esta forma toma fuerza la utilización de herramientas como el Diseño Universal del Aprendizaje DUA aplicando los principios para que el docente pueda crear estrategias y ajustes que favorezcan el aprendizaje en la población estudiantil diversa. Y no solo a nivel de la educación básica y media, sino también a nivel de la educación superior donde se espera que se desarrollen las competencias básicas, las habilidades y se le proporcionen las herramientas para desenvolverse en este mundo cambiante, con un currículo inclusivo y realizando los respectivos ajustes razonables para lograr éxito en el aprendizaje. (Márquez y Andrade, 2020)

Para ello es necesario que las instituciones formadoras de docentes se concentren en el diseño de planes curriculares que proporcionen a los maestros en formación los elementos necesarios para asumir la atención a la población diversa en las aulas. Gómez (2017) afirma que:

La realidad de las aulas en las instituciones de educación pública, demanda que los docentes sean formados con propósitos inclusivos y que al iniciar su labor docente tengan aprendizajes previos para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual, así mismo que sepan diseñar el currículo inclusivo y diseñar estrategias pedagógicas para la inclusión. (p. 83)

No obstante, aunque se han generado en las instituciones de formación de docentes reformas en los currículos orientando los p^énsum a la atención a la diversidad, Márquez y Andrade (2020) son enfáticos en señalar que:

Las prácticas pedagógicas de los estudiantes en formación no suelen estar libre de dificultades y barreras que limitan el ejercicio pedagógico en las aulas regulares. Muchos estudiantes en formación docente no cuentan con las habilidades y/o competencias para atender la diversidad escolar, porque carecen de estrategias teóricas metodológicas centradas en el ejercicio de buenas prácticas inclusivas que responda a la implementación de ajustes razonables para quienes lo requieran. (p. 4)

Es entonces claro el panorama en cuanto a la importancia que tiene la formación y capacitación de los docentes, respecto a las prácticas pedagógicas inclusivas y la utilización de herramientas para realizar los respectivos ajustes que brinden una educación en equidad y permitan la total accesibilidad de los estudiantes diversos y en especial los estudiantes con discapacidad, a las aulas regulares. Este trabajo debe ser colaborativo para que no se corra el riesgo “de que se produzca la exclusión dentro de la inclusión; por ello la importancia que las

escuelas formadoras en docencia desarrollen competencias genéricas y específicas en sus estudiantes para atender a la diversidad” (Márquez y Andrade, 2020, p. 3).

En su trabajo investigativo, Murillo (2020) encuentra que muchos maestros mencionan que cuando sus directivos les orientan respecto a el desarrollo de su trabajo pedagógico enfocado a las necesidades educativas de sus estudiantes, es generalizado el argumento de no tener claro cómo realizar el proceso de flexibilización curricular y el diseño de los ajustes razonables para elaborar el PIAR.

Es importante entonces comprender cómo se están dando las prácticas pedagógicas en el aula, de tal manera, que se identifiquen las metodologías implementadas para proporcionar una educación en igualdad de oportunidades y reconociendo las diversas capacidades para visualizar a los estudiantes como el pilar fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón Caballero y Ocampo (2018) plantean que:

Se requiere aportar argumentos desde la proyección un diplomado que apoyen las decisiones educativas y curriculares que orienten las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas; para el mejoramiento de la calidad de la educación, el reconocimiento de las diferencias y la atención a la diversidad en búsqueda de garantizar el derecho a la educación para todos los niños; que contribuyan a la formación y cualificación de maestras... como actoras políticas, con miras a fortalecer sus prácticas pedagógicas teniendo en cuenta los contextos de los niños en población diversa. (p. 35)

Según Jiménez (2020), es común encontrar comentarios en los maestros respecto a que solo las y los educadores especiales saben cómo aplicar herramientas como el DUA; y cuando aplican el PIAR en el aula de clase, la metodología no responde al propósito de hacer la clase universal, debido a la falta de conocimiento que los maestros tienen al respecto. Y esto, manifiesta Murillo

(2020), atiende a que las capacitaciones para los docentes se han enfocado en la teoría y no han dedicado tiempo para hacer aplicación de esta en un trabajo práctico donde puedan visualizar de primera mano los alcances que pueden tener en una buena práctica pedagógica inclusiva implementando los ajustes razonables. Además, afirma que se requiere que estas capacitaciones sean continuas y que tengan seguimiento para que los docentes se sientan apoyados en el mejoramiento de sus prácticas.

Además, Morgante (2014) plantea que es preciso hacer ajustes curriculares e inculcar a todos los integrantes la diversidad y el respeto; y esta es una labor que le corresponde al maestro, quien siendo el líder del grupo y manteniendo como directrices el respeto y la aceptación, debe estar desprovisto de prejuicios y tener claro que todos sus estudiantes pueden lograr sus objetivos académicos independientemente de las capacidades cognitivas que cada uno de ellos manifiesten.

Y es que, al estar desprovisto de herramientas para enfrentar estas situaciones de diversidad, hace que el maestro sienta temor hacia lo que cree que posiblemente no pueda manejar, por lo que estandariza a los integrantes de su grupo y trabaja como si todos fueran iguales. Por esta razón, Morgante (2014) se refiere al maestro en estos términos:

La actitud del profesor es vital para comenzar a transformar el espacio educativo de lo excluyente a lo incluyente. Es importante salir de la zona de comodidad, de la cotidianidad frívola de enseñar sin imprimir un valor agregado en donde generar nuevas realidades es fundamental para que aporten a su quehacer un enriquecimiento humano, plural y sobre todo pedagógico. (p. 86)

Suarez (2019) precisa entonces que el MEN debe tomar cartas en el asunto y proponer acciones que les ofrezcan a los docentes la posibilidad de adquirir el conocimiento respecto a la

inclusión en la educación. Así mismo Ferrer y Rivera (2019) en su investigación identifican que es una debilidad sentida el dejar en manos de los docentes de apoyo toda la responsabilidad de divulgar metodologías y estrategias inclusivas, además que no se generan espacios de capacitación a la totalidad de los docentes de la institución en temas relacionados a la educación inclusiva, el DUA, estrategias pedagógicas para atención a la diversidad.

Se identifica la necesidad sentida que tienen las instituciones educativas de generar espacios de capacitación continua, para todos los docentes sin excepción, con el fin de proporcionarles las herramientas suficientes para desarrollar su trabajo con calidad, permitiendo crear en la institución un ambiente inclusivo y en los docentes un cambio de actitud hacia el trabajo por una educación inclusiva.

3.3.3. La importancia del conocimiento del estudiante para aplicar los ajustes razonables

Partiendo de una realidad clara en la que se visualiza que cada ser humano es distinto, único e irreplicable, Gómez (2017) llama la atención hacia las situaciones diferenciales y las define como “las características comunes e individuales de las personas con discapacidad y se relacionan con las habilidades y necesidades escolares de cada individuo” (p.20), y señala la importancia que tiene el analizarlas a fondo para desarrollar un proceso de inclusión, en este caso en la educación.

Además, Bucheli (2019) insiste en la importancia que tiene el que los docentes conozcan el desarrollo y formas de aprendizaje de los estudiantes, pues esto incide favorablemente en el momento de implementar una práctica pedagógica.

Para el reconocimiento de las dificultades que presentan los estudiantes con discapacidad en su proceso académico dentro de las aulas, Rivera y Ferrer (2019) afirman que es necesario

visibilizar sus necesidades, avances y dificultades en un plan individual que permita *personalizar* todo tipo de apoyos y ayudas que el estudiante requiera; esto se resume en la implementación del plan individual de ajustes razonables...se convierten en un conjunto de ayudas que posibilita dar respuesta a estas necesidades

La labor del maestro en el aula de clase no se limita solo a impartir conocimientos y orientar procesos de aprendizaje en sus estudiantes, sino que se debe apropiarse de la tarea de identificar su forma de aprendizaje para que pueda orientarlo a identificar y apropiarse de ella. Es por esto que en la actualidad el maestro “debe establecer relaciones con sus estudiantes que le permitan conocerlos y estimular sus fortalezas, así como ayudarlos a superar sus debilidades” (Morgante, 2014, p. 6). El conocimiento de esas necesidades específicas que presentan los estudiantes, señala Jiménez (2018) involucra todos los aspectos familiares, socioeconómicos, culturales, de salud, psicológicos entre otros que inciden en el desarrollo del estudiante.

Por esta razón es indispensable que para aplicar el PIAR se debe realizar la caracterización del estudiante con discapacidad mediante una valoración pedagógica. Esta, que se hace entre el docente y el orientador de la institución, debe identificar aspectos de cada estudiante en cuanto procesos de desarrollo y aprendizaje, lo cual les ayuda a fijar metas y métodos de enseñanza. A partir de esto, se proyectan los ajustes razonables o pautas que pueden plantearse para que cada estudiante pueda desarrollar habilidades y acceder a un aprendizaje con calidad (Cubillos, 2019). Este trabajo se hace con el apoyo y colaboración de la familia, quien es uno de los actores importantes para el desarrollo de la implementación de las estrategias, herramientas y metodologías inclusivas.

Es así que con la puesta en práctica de los Ajustes razonables y la aplicación del Plan Individual de los Ajustes Razonables PIAR , a los estudiantes con discapacidad, se podrá realizar

el respectivo acompañamiento personalizado del aprendizaje, se podrá optimizar el uso de recursos y comprometer a todos los actores involucrados, entre ellos a los padres de familia con talleres que ilustran sobre el proceso que se está llevando y cuáles son sus deberes para con él, según lo afirma Cubillos (2019). De esta forma, al lograr “fortalecer el vínculo con la familia de los estudiantes que presentan discapacidad, esto permitiría un gran avance para cada uno porque se complementará lo aprendido en el colegio y se fortalecerá para que pudieran desarrollar sus proyectos de vida” (p.39) (Manchego, 2017).

4. Objetivos

4.1. Objetivo general

Sistematizar la experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para el desarrollo de prácticas pedagógicas en la educación inclusiva a partir del caso de un estudiante con discapacidad intelectual en la Institución Educativa María Auxiliadora de Iquira - Huila.

4.2. Objetivos específicos

- ❖ Caracterizar los protagonistas/actores de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en la I.E. María Auxiliadora.
- ❖ Estructurar el plan de sistematización de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en la I.E. María Auxiliadora.
- ❖ Reconstruir el devenir histórico de la experiencia de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en la I.E. María Auxiliadora.
- ❖ Interpretar las reflexiones de fondo que emergen de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en la I.E. María Auxiliadora.
- ❖ Indagar por las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva en la I.E. María Auxiliadora.

5. Marco referencial

5.1. Marco contextual

El municipio de Iquira está localizado en la parte occidental del departamento del Huila sobre las estribaciones del Volcán Nevado del Huila, con riego volcánico bajo. Predomina en su topografía la característica montañosa, la cual alterna con valles, mesetas, colinas y pequeños cañones. Debido a esto, posee todos los climas, por su variedad de pisos térmicos.

Su extensión territorial es de 532 km² Limita al norte con el municipio de Teruel, al sur con el municipio de Tesalia, al oriente con los municipios de Teruel y Yaguará y al occidente con Nátaga y el departamento del Cauca. Su temperatura promedio es de 22°C y dista 64 Km de la ciudad de Neiva teniendo acceso por los municipios de Yaguará, Teruel y Tesalia.

Su estructura económica es básica basado en actividades del sector primario, en el cual se desarrollan actividades agropecuarias y de monocultivo del café en las zonas de la cabecera municipal.

En materia de servicios los más importantes son los de carácter domiciliario como acueducto, teléfono, energía eléctrica y alcantarillado, tanto en la zona rural como en los centros urbanos. En algunas zonas del municipio, debido a la topografía es casi imposible acceder a telefonía e internet.

El municipio posee declarado zonas de reserva para la conservación y protección de los recursos naturales, dos ecosistemas estratégicos de importancia regional por su alta producción hídrica y diversidad biológica de flora y fauna silvestre: La zona Amortiguadora Parque Nacional Natural Nevado del Huila, se localiza en la periferia del Nevado del Huila y su función

especial dentro del Sistema Nacional de Parques es atenuar las perturbaciones que pueda causar la acción humana y la Reserva Forestal Municipal Alto Banderas, ocupa la parte central del territorio tomando el filo de Banderas desde la Reserva Forestal de Tarpeya al Sur hasta la zona amortiguadora del Parque Nacional Natural Nevado del Huila al Norte. Otra porción del territorio correspondiente a las zonas de recarga de las quebradas El Pato, La Perdiz y El Carmen. Lo anterior, ubica al municipio de Íquira en gran valor estratégico por ser una estrella hidrográfica donde nacen fuentes tributarias de la cuenca del Río Magdalena a través de los Ríos Íquira, Río Negro, Narváez y Callejón.

La población del Municipio de Íquira es de 11.650 habitantes de los cuales el 36,57% en la zona urbana y el 63,42% en la zona rural. La población es atendida en la parte educativa por 4 Instituciones Educativas: La I.E. Cristóbal Colón en el centro poblado de Río Negro; La I.E. Kue Dsji que atiende a la comunidad Nasa del Departamento del Huila; la I.E. Valencia de la Paz, que se encuentra ubicada en el casco urbano del Centro poblado Valencia de la Paz; y la I.E. María Auxiliadora cuya sede de atención a población estudiantil en nivel de Secundaria y Media vocacional, está localizada en la cabecera municipal y que tiene anexas dos sedes de atención a niños y niñas de nivel Primaria y Preescolar, Daniel Castro y Camilo Torres, en la misma zona urbana; además 9 sedes rurales con la metodología Escuela Nueva: Juancho, Villamaría, El Chaparro, La Hocha, San Luis, El Tote, Alto Damitas, Cedro Damitas y Buenos Aires.

La I.E. María Auxiliadora cuenta con una planta de personal conformada por 3 directivos docentes, 4 administrativos y 46 docentes, 1 con funciones de orientación y 45 de aula de los cuales 15 laboran en la sede principal atendiendo a la básica secundaria y la media vocacional, 6 docentes en la sede Daniel Castro atendiendo a los estudiantes de 3° a 5° de educación básica primaria, 6 docentes en la sede Camilo Torres atendiendo estudiantes de preescolar a 2° y 12

docentes en las escuelas unitarias de Villa María, Juancho, El Chaparro, La Hocha, El Tote, Buenos Aires, Alto damitas, Cedro Damitas y San Luis.

La I.E. tiene una alianza estratégica con el SENA para capacitar a los estudiantes de la media (10° y 11°) en programación de software. Además, desarrolla el proyecto ambiental escolar PRAES que ha obtenido reconocimiento a nivel departamental llamado “Al medio ambiente y a la investigación hay que ponerle el corazón” el cual incentiva en los estudiantes el cuidado del medioambiente mediante el reciclaje, la obtención de energías limpias y el establecimiento de huertas escolares y caseras de tipo orgánico, utilizando fungicidas y abonos orgánicos elaborados por los mismos estudiantes.

La I.E. María Auxiliadora atiende al 90% de la población en edad escolar en su área de influencia en la zona urbana; al 53% de la población escolar en edades de 5 a 17 años; al 1,6% de la población total del municipio en el programa de Educación de Adultos y jóvenes en extra edad. El 1,5% de los estudiantes pertenecen a familias llamadas “itinerantes” porque son aquellas que van de región en región, de acuerdo a la cosecha de café y permanecen en la institución mientras sus padres trabajan como recolectores, una vez terminada la cosecha se desplazan a otra región.

En cuanto a la población con discapacidad, según Secretaria de Educación Departamental del Huila, las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Íquira, reportaron en el Sistema Integrado de Matricula SIMAT a corte 6A-01-09-2021 un total de 43 estudiantes matriculados con discapacidad, de los cuales, 31 pertenecen a la Institución Educativa María Auxiliadora y de estos 11 presentan discapacidad intelectual; así mismo, de los 31 estudiantes mencionados, 13 se encuentran en extra edad.

En la I.E. María Auxiliadora el proceso de atención a los estudiantes con discapacidad se limita al cumplimiento de la norma, es decir, se les permite a los estudiantes con discapacidad matricularse y estar en las aulas, pero no se evidencia el inicio de ningún proceso especial en el cual se identifiquen sus necesidades y ajustes para la inclusión en las aulas. Desde rectoría y la coordinación de la I.E. se les exige a los docentes la elaboración del PIAR para cada uno de los estudiantes que aparecen registrados con algún tipo de discapacidad en el SIMAT. La institución cuenta con una orientadora escolar, que hace seguimiento a la entrega de los PIAR, pero debido a que en el PEI no se establece ningún procedimiento, solo orientar a los maestros con la información recibida por secretaría de educación y desde su autoformación, recibe los PIAR e informar sobre el cumplimiento de su entrega. Además, hace el seguimiento a los casos especiales de problemática familiar, conducta y convivencia que se presentan en la institución, como también, seguimiento al trabajo que realiza el docente de apoyo que llegan a la institución.

Respecto al currículo institucional, no se visibiliza proceso de flexibilización, como un proceso institucional, pues no se registra en el PEI nada al respecto. Además, cada docente trabaja de acuerdo a su criterio y establece la metodología que le parece adecuada, sin tener en cuenta la inclusión de todos los estudiantes en el proceso y el trabajo coordinado y secuencial con sus compañeros de sede.

En los últimos meses del año llega un docente de apoyo, que identifica a los estudiantes que aparecen registrados en el programa de Necesidades Educativas Especiales¹ de la Secretaría de Educación del Departamento, realizan visitas a las aulas donde se encuentran dichos niños, realizan pequeñas capacitaciones y elaboran el PIAR de algunos para dejar en las carpetas de los

¹ Término con el que la Secretaría de Educación del Huila hace referencia al programa de atención a las personas con discapacidad.

estudiantes. En estos momentos no hay ningún tipo de ajuste a los procesos institucionales que la orienten a la educación inclusiva.

5.2. Marco conceptual

5.2.1. Recorrido histórico sobre la discapacidad

Históricamente las personas con discapacidad han sido vistas con desprecio, más que con lástima o consideración. Estas personas se consideraban sin honra y por ende no merecían una vida íntegra debido a que, la dignidad y los derechos estaban reservados a cierto círculo de personas destacadas por su género, condición social o la capacidad que tenían de servir a la sociedad (De asís, 2013).

Es así como Palacios (2008) identifica tres modelos para tratar a las personas con discapacidad, que se enmarcan en épocas específicas de la historia, pero como ella misma lo afirma, en la actualidad continúan presentándose. En primer lugar, el modelo de prescindencia, enmarcado en la Antigüedad y la Edad Media donde se prescindió, es decir, se renunciaba o se dejaba de contar con esa persona. Esta se basaba en el hecho que, en la época, nacer con una discapacidad era considerado una maldición o castigo de los Dioses, y se pensaba que sus vidas no tenían ningún valor para la familia, ni para la sociedad, por lo cual no valía la pena conservar sus vidas. La autora explica este modelo a partir de dos presupuestos básicos: la causa de la discapacidad y el papel que se le da a la persona con discapacidad dentro de la sociedad.

En primer lugar, entonces, se asume que las causas que dan origen a la discapacidad son religiosas: un castigo de los dioses por un pecado cometido generalmente por los padres de la persona con discapacidad, o una advertencia de los dioses acerca de que la alianza se encuentra

rota y que se avecina una catástrofe. En cuanto al segundo supuesto, según Palacios (2008) citado por Ramos (2019)

se parte de la idea que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad; que es un ser improductivo y además una carga que deberá ser arrastrada, ya sea por los padres o por la misma comunidad (Palacios, 2008, p.37, citado por Ramos, 2019, p.9)

De esta forma, el tener dentro de la familia una persona con discapacidad se convertía en una tragedia que se debía esconder o en el peor de los casos, deshacerse del problema, pues se debía conservar un estatus y una apariencia ante la sociedad de la época.

A raíz de la estigmatización de estas personas Palacios (2008) considera la existencia de dos submodelos dentro de este modelo de prescindencia: El eugenésico, que se enfoca en la eliminación del sujeto nacido con la discapacidad; y el de marginación que se enfoca en separar o alejar al sujeto de su familia y comunidad. Así bien, en la antigüedad, quienes lograban salvarse de la muerte y llegaban a una edad adulta se convertían en el burlesco y “bufón”; era costumbre tener al servicio en las altas cortes, jorobados, enanos y deformes.

Por el contrario, quienes adquirirían la discapacidad en su juventud o adultez por causa de la guerra y defensa de su patria, eran subsidiados por el estado y tenían participación en el botín. Esta acción del estado no era gratuita, porque con ella garantizaban que sus soldados dieran todo en las guerras sabiendo que el estado velaría por él.

A partir del submodelo de marginación y la concepción del cristianismo de condenar el infanticidio, las personas con discapacidad, aunque siendo marginadas, adquieren un puesto en la sociedad; se convierten en los mendigos, instrumentos que, al recibir la limosna, los ricos utilizarían para alcanzar la salvación. Pero a partir de la edad Media, con la llegada de las pestes se asocian a pobreza, contagio y eran acusados de brujería, lo que agravaba más la exclusión.

A consecuencia de la Segunda Guerra Mundial y la legislación sobre la seguridad social, se volvió la mirada sobre los soldados mutilados en la guerra y las secuelas reflejadas en enfermedades mentales, y estos, dejaron de ser vistos como castigo de los Dioses y empezaron a verse como enfermedades que deberían de recibir atención médica y no ser marginadas. Es allí donde aparece el modelo médico o de rehabilitación. En este modelo se identifican las causas de la discapacidad como científicas y no religiosas, y las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad siempre y cuando sean rehabilitadas. “Vemos así cómo, al cambiar las causas de la discapacidad, se modifica su concepción y su tratamiento, pues al entenderse como una deficiencia biológica con causa científica, la diversidad funcional no sólo puede ser curada sino además prevenida” (Velarde, 2012, p. 123). Es entonces imprescindible encontrar la cura o hallar la forma de modificar su conducta para esconder su diferencia y poder incorporarlo a la sociedad. Esto genera que las personas sean confinadas a instituciones donde la buena intención se convierte en marginación y hasta en maltrato, además que la persona es estigmatizada y su rehabilitación condiciona la inserción a la sociedad. Palacios (2008) insiste en que este modelo se basa en la desaparición de la diferencia y no en la aceptación de esta. Al respecto Velarde (2012) afirma que:

El modelo rehabilitador considera la discapacidad como un problema de la persona, producido por una enfermedad, accidente o condición negativa de la salud, que requiere de cuidados médicos proporcionados por profesionales bajo formas de tratamientos individuales. En este contexto, el tratamiento de las personas con diversidad funcional pretende conseguir su total mejoría o, en su defecto, una adecuada adaptación de la persona, o un cambio en su comportamiento. (p. 125)

A partir de la Primera Guerra Mundial surgen las leyes de servicios sociales que inicialmente favorecen a los veteranos de la guerra que quedaron con discapacidades y luego a partir de la década del setenta, se favorece también a las personas con discapacidad, reafirmando la condición paternalista del modelo.

En el año 1971 se produce la *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental* y en 1975, la *Declaración de los Derechos de los Impedidos*, dos documentos que dejan de hablar de *asistencia* y empiezan a hablar de *derechos*, característica del modelo social. Además, la década de los ochenta implicó un gran paso a este respecto en el ámbito internacional: 1981 fue proclamado *Año Internacional de los Impedidos*, por la Asamblea General de Naciones Unidas; el decenio comprendido entre 1983 y 1992 fue proclamado Decenio de Naciones Unidas para las Personas con Discapacidad; y, en 1993, el mismo organismo aprobó una resolución histórica titulada *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad*, cuya filosofía y principios fueron elaborados en gran medida por personas con diversidades funcionales, respondiendo a las reivindicaciones que venían pidiendo desde hacía muchos años (Velarde, 2012).

Aparece entonces a finales de los años sesenta el Modelo Social de la Diversidad funcional como bandera de la lucha de las personas discriminadas para defender sus derechos. Las personas con discapacidad, las mujeres y otras minorías encontraron el camino para luchar en contra de la discriminación, rechazando vehementemente que se les señalara por sus deficiencias físicas. Es así, afirma Velarde (2012), que se inicia a definir las discapacidades como el resultado social de la interacción del individuo con un entorno que no responde a sus necesidades. Es aquí donde pierde fuerza el énfasis médico del modelo para pasar a convertirse en un modelo social.

Se identifican entonces, dentro del Modelo Social, dos aspectos: el primero se basa en las causas de la discapacidad, que son sociales y no religiosas ni científicas. Es decir que es la sociedad la que pone barreras para el libre desarrollo de la persona con discapacidad dentro de ella misma. El segundo nos expone que las personas con discapacidad son tan útiles a la sociedad como cualquier otra persona. Sale entonces a relucir la dignidad de la vida humana y que los aportes de las personas con discapacidad dependen solamente del grado de inclusión y la aceptación que se tenga de las diferencias. Al respecto Victoria (2013) precisa que:

Este modelo se relaciona con los valores esenciales que fundamentan los derechos humanos, como la dignidad humana, la libertad personal y la igualdad, que propician la disminución de barreras y dan lugar a la inclusión social, que pone en la base principios como autonomía personal, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. (p. 1093)

Lo anterior permite comprender desde Palacios (2008), que el Modelo Social parte de tres supuestos: el primero, que todo ser humano independientemente de ser o no afectado por la diversidad funcional tiene el mismo valor en dignidad. El segundo refiere que todas las personas tienen derecho a tomar sus propias decisiones respecto a su desarrollo moral. Y el tercero afirma, que estas personas tienen derecho a participar en todas las actividades que atañen a una sociedad en todos sus aspectos.

Se puede concluir este recorrido histórico retomando las palabras de Velarde (2012) quien afirma que:

Si bien el modelo social sobre el cual se funda la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con Discapacidad (CDPD) es un paradigma integrador que muestra importantes avances respecto de los modelos anteriores, su forma de concebir tanto a la

persona discapacitada como su relación con la sociedad implica una obligatoriedad basada en una suerte de voluntarismo humanitario que no parece ser suficiente para una real integración. Abogamos, en cambio, porque las personas con diversidad funcional estén verdaderamente integradas en la sociedad y en el mundo laboral. Esto pasa por una real comprensión de su dignidad y de su necesidad de trascendencia. (p. 134)

5.2.2. Concepto de discapacidad

La discapacidad desde el modelo médico, se ha centrado en una condición que debe ser tratada para la curación de la persona o para su inserción en la sociedad mediante un cambio en su comportamiento, buscando en él la causa de sus limitaciones. Contrario a esto, el modelo social parte del hecho que las limitaciones que el individuo sufre no son producto de sí mismo sino de una sociedad que no permite que se incluyan, como tampoco les permiten tomar las riendas de su vida teniendo en cuenta sus decisiones y el tener las mismas oportunidades que los demás. Al respecto Victoria (2013) afirma que “el modelo social pone énfasis en la rehabilitación de una sociedad, que ha de ser concebida y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas, gestionando las diferencias e integrando la diversidad” (p. 1100).

Enfatiza entonces la necesidad de un cambio de perspectiva desde la cual se mire la discapacidad, siendo la labor principal, identificar las barreras que la sociedad pone a dichas personas, y eliminarlas para permitir su interacción dentro de ella.

En este se identifican tres aspectos básicos sobre los cuales el modelo social caracteriza a las personas con discapacidad según Victoria (2013). La primera se centra en el cuerpo; esta se

refiere al reconocimiento de capacidades, habilidades y destrezas que logra desarrollar el individuo, a partir de su discapacidad y no se centra en sus deficiencias. La idea es potenciarlas a través de procesos sistemáticos para llevar una vida digna y útil. La segunda corresponde a cómo la familia asume la discapacidad de su pariente y con qué rol lo proyecta dentro de su comunidad. El autor enfatiza en la importancia que tiene el concepto que desarrolla la familia en torno a la discapacidad, pues es este el que facilita u obstaculiza la integración del sujeto en la sociedad. Por último, resalta la importancia del entorno como medio que genere oportunidades de manera equitativa y que a su vez posibilite la eliminación de barreras. Además, en entornos que signifiquen riesgo, estos sean promotores de actividades de prevención. Esto con el fin de dar el respeto y dignificar a las personas con discapacidad, pues en este grupo se “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” (ONU, 2006, p.4)

4.2.2.1. Discapacidad intelectual. Si bien, en los últimos años, la discapacidad se ha convertido en el centro de atención de los gobiernos como uno de los factores de diversidad más importantes, la discapacidad intelectual tiene prevalencia, pues se ha convertido en una de las situaciones más frecuentes dentro de la población mundial, llegando a presentarse hasta en el 4% de ella, según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y aumentando hasta 4 veces más su afectación en países de Latinoamérica, debido a la presencia frecuente de problemas como la desnutrición, partos prematuros, complicaciones del embarazo o la pobreza. Estos problemas, son frecuentes en los países menos desarrollados y tienden a aumentar en aquellos en los cuales las brechas sociales son bastantes pronunciadas y en las cuales se nota un déficit en la

asistencia social y un alto índice de desempleo y desplazamiento hacia las capitales. (Cuesta, De la Fuente y Ortega, 2019)

España ha sido pionera y referente para Colombia y otros países latinoamericanos en la evolución de la atención a la población con discapacidad. En el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, publicado en el Boletín Oficial del Estado (BOE) 289 del 3 de diciembre de 2013, se define la discapacidad como “una situación que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias previsiblemente permanentes y cualquier tipo de barreras que limiten o impidan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (Cuesta, De la Fuente y Ortega, 2019, p. 10). A partir de lo anterior, se observa entonces el cambio que se produce en la atención a la discapacidad, dándole ahora un enfoque social y no un planteamiento de tipo médico (Cuesta, De la Fuente y Ortega, 2019).

Para entender y comprender el concepto de discapacidad intelectual (DI) Verdugo y Schalock (2010), consideran que se debe explicar bajo tres conceptos de gran importancia: El modelo socio-ecológico de discapacidad, el enfoque multifactorial de la etiología y a partir de la distinción entre la definición operativa y constitutiva de la condición de la persona. La primera, explica la DI ilustrando la relación que existe entre el sujeto y su contexto, en la separación entre sus capacidades y las demandas del ambiente, más que en los defectos que este pueda presentar, en la identificación de los apoyos que requieren para mejorar el desarrollo de sus actividades diarias y, en la búsqueda y el entendimiento de la “identidad de discapacidad” (p.10). La segunda, se centra en la explicación de las posibles causas teniendo en cuenta factores como el biomédico, el social, el conductual y el educativo en la etapa prenatal, perinatal y postnatal. Por

último, la tercera se centra en la definición del DI a nivel operativo y constitutivo. Teniendo en cuenta lo anterior, Schalock et al. (2010) establece que la definición operativa de esta, es que “la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa expresada en las habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. La discapacidad se origina antes de los 18 años” (p. 12). A partir de esta definición, Verdugo y Schalock (2010) refieren cinco afirmaciones fundamentales para utilizar este concepto operativo dejando en claro lo que implica una DI:

1. El desempeño de la persona en contraste con sus ambientes comunitarios cotidianos, donde vive y se relaciona. Este contraste siempre se realiza con personas de su misma edad.
2. La diversidad humana es entendida como el contexto cultural y de tradiciones en el que está inmerso, pues éste condiciona su comportamiento y su adaptación a los diferentes grupos sociales.
3. Las limitaciones siempre estarán acompañadas de capacidades, es decir que la persona a pesar de sus limitaciones, puede tener o desarrollar otras que le permitan desempeñarse en otras áreas.
4. Es necesario definir qué tipo de apoyos necesita la persona para mejorar su interacción dentro de la sociedad.
5. El firme convencimiento de que, si se mantienen los apoyos a estas personas con discapacidad intelectual, su vida e interacción con la sociedad, cada día será mejor.

La definición constitutiva de la DI se precisa según Verdugo y Schalock (2010), a partir de las limitaciones que presenta la persona en su funcionamiento, lo cual implica el entendimiento de este desde una perspectiva “multidimensional y socio-ecológica, y subraya el rol significativo

que los apoyos individualizados desempeñan en la mejora del funcionamiento humano” (p, 12), los cuales se enmarcan dentro del modelo médico.

Observando que en la actualidad los diferentes enfoques teóricos sobre la discapacidad intelectual concurren en una misma posición, Cuesta, De la Fuente y Ortega (2019) afirman que:

El modelo social de discapacidad y el peso que otorga a los entornos en la configuración de la misma, se ha instalado en la interpretación actual de la discapacidad intelectual en la que confluyen, tanto la definición Internacional de la Organización Mundial de la Salud (CIF, 2001); la de la Asociación Americana de Psiquiatría APA, (2014); la definición de la Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual y el Desarrollo AAIDD (2011) y la interpretación de la discapacidad de la propia Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el sentido de considerar que la discapacidad no está solo en la persona, sino también en el entorno. (p. 92)

Cuando se habla de discapacidad intelectual desde el modelo social, se tienen en cuenta las deficiencias que se presentan de carácter intelectual y de proceder dentro de un determinado contexto, donde se ponen en evidencia sus destrezas cognitivas, de integración social y del desempeño dentro de dicho ambiente. Pues, cuando se refiere a este tipo de discapacidad, la atención se centra en la persona como tal, y no en el contexto en el cual se desenvuelve, pues este se constituye en un facilitador u obstáculo para que dicha persona se haga parte de él como cualquier otra. (Domínguez, 2015)

Entonces, es necesario que la sociedad brinde a las personas con discapacidad y en este caso con discapacidad intelectual los apoyos necesarios para que puedan interactuar adecuadamente en la sociedad y tener una vida digna y productiva. Estos apoyos Luckasson et al. (2002) los define como “recursos y estrategias cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los

intereses y el bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual” (p. 151).

Estos apoyos, son tan importantes que la AAIDD (2011) manifiesta que la diferencia entre las personas con discapacidad y el resto de personas radica en el tipo de intención del apoyo que necesite para su interacción con la sociedad. Esta afirmación, confirma que para que una persona con discapacidad intelectual pueda desarrollarse a plenitud, le deben ser diseñados los apoyos adecuados y facilitárselos en forma oportuna por el tiempo que lo requiera.

5.2.3. Educación inclusiva

El sistema educativo a través de los años ha evolucionado con el fin de atender a toda la población sin distinción alguna y para ofrecer una educación de calidad. Este, ha transitado por diferentes etapas en relación a la atención de las personas con discapacidad y en general en la diversidad hasta llegar a lo que hoy se conoce como educación inclusiva.

Teniendo en cuenta lo anterior, la UNESCO (2005) expresa que:

La inclusión se considera un proceso para abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos alumnos mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y fuera de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que abarque a todos los niños del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p. 13)

Para comprender la funcionalidad de este concepto, según Echeita y Ainscow (2011) es importante tener en cuenta que este está conformado por cuatro elementos fundamentales: el

primero, se relaciona a entender la inclusión como un proceso, por la búsqueda constante para mejorar la atención educativa y para responder ante la diversidad que se presente en el aula de clase tomándola de una manera positiva. Al ser un proceso, esto quiere decir, que el tiempo es un factor de gran relevancia dado que los cambios que se presenten no se van a visualizar de un día para otro y se pueden presentar situaciones que permitan avanzar en diferentes ritmos en su construcción. Todo ello, con el objetivo de lograr cambios duraderos y sostenibles.

El segundo, establece que la inclusión es comprender la importancia de la presencia de los estudiantes en el sistema educativo, en donde, además, participen y logren el éxito escolar.

La presencia, se refiere al lugar en donde los estudiantes están recibiendo en servicio educativo y en la puntualidad de su asistencia a clases, pero, más que eso, la educación inclusiva precisa de otros aspectos, como la participación y el aprendizaje. La participación, se encuentra mediada por la calidad de las experiencias que el estudiante presente, y en este, la incorporación de sus intereses y su valoración a nivel personal y social. Finalmente, el éxito escolar, se encuentra relacionado más con los resultados de aprendizaje en torno al currículo que en los resultados de evaluaciones o exámenes estandarizados.

El tercero, gira en torno a la identificación de barreras y en la eliminación de estas. Para iniciar, es significativo resaltar que las barreras son:

Aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos -en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional-, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (Echeita y Ainscow, 2011, p. 33)

Por lo tanto, estas barreras que se presentan en la educación, se consideran como un impedimento para el ejercicio pleno de los derechos, en este caso, a una educación desde la inclusión.

Para eliminarlas, es indispensable que se adelantes estrategias de recopilación y evaluación de datos desde diferentes fuentes, que permitan detectar quienes se encuentran vivenciando estas barreras y en qué planos se presentan, con el fin de realizar acciones para mejorar sus condiciones.

Para finalizar el cuarto elemento, precisa el énfasis que se debe realizar en los estudiantes o grupos de estudiantes que puedan estar en riesgo de fracaso escolar, marginación o exclusión. Por lo cual, es necesario que se realicen acciones de supervisión y se tomen medidas que aseguren su presencia, permanencia, participación y éxito escolar. (Echeita y Ainscow, 2011).

A partir de esto, las I.E. tienen un papel fundamental como medio para favorecer la igualdad social. La UNESCO (2005), expresa que “una escuela para todos” se caracteriza por incluir la flexibilidad en el desarrollo de las capacidades individuales de los estudiantes, en donde sus necesidades e intereses son el centro de esta. Por lo tanto, les permitirá promover un entorno de experimentación, participación y compañerismo, lo cual requiere, la participación de diferentes actores, siendo el docente el punto de partida de los procesos de educación inclusiva debido a que ellos son los que apoyan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por consiguiente, se debe analizar y estudiar la práctica que desarrollan y las habilidades que comparten entre los docentes (Ainscow, 2012).

Para el desarrollo de la inclusión a nivel educativo Ainscow (2012) sugiere seis ideas que pueden guiar el desarrollo de este proceso:

1. Es importante que al interior de las instituciones educativas se defina el concepto de educación inclusiva y lo que esto conlleva (tener en cuenta los cuatro elementos fundamentales) para avanzar en el ámbito escolar en relación a las políticas y prácticas educativas.
2. Las prácticas de carácter inclusivo en el aula de clase, implica dinamizar los recursos humanos con la finalidad de eliminar las barreras que presente el estudiante en su aprendizaje y participación. Es indispensable tener en cuenta que “una educación eficaz es aquella que es eficaz para todos” (p, 40).
3. Se debe trabajar en distintas formas de evidenciar el aprendizaje de los estudiantes. Esto nace de la reflexión, el dialogo y la redefinición de su práctica y puede ser un considerado como motor para que los docentes se motiven a desarrollar practicas desde la inclusión.
4. Es indispensable la adecuada utilización del apoyo pedagógico extra en las I.E. (docentes de apoyo) en favor de los estudiantes. Por lo tanto, se requiere de una planificación cuidadosa y de formación para el personal que está comprometido y adelanta los procesos de educación inclusiva.
5. El desarrollo de los procesos de educación inclusiva puede ser diferente en las I.E. pero lo que todas deben tener en común es la existencia de una cultura institucional que considere la diversidad de los estudiantes de una manera favorable.
6. El principal papel de las personas que lideran estos procesos, ya sean docentes o estudiantes, esta direccionado a trabajar de manera colaborativa para fomentar una cultura inclusiva en las I.E.

Trabajar en la educación inclusiva implica aprender a convivir con la diferencia y aprender de ella. Por lo tanto, el componente más importante para hacerla realidad es la voluntad de las personas.

5.2.4. Prácticas pedagógicas

Con el transcurrir de los años, el concepto que se tiene del docente y de su papel en el desarrollo de la educación ha ido cambiando y con ello, también se ha transformado el sentido de la práctica pedagógica que desempeña, en el cumplimiento del objetivo como educador. En este momento de la historia, el docente no es solamente un transmisor de conocimientos, sino que su trabajo va más allá, comprometiendo su labor en la interacción con sus estudiantes- con autoridad-, la mediación en los conflictos y propiciando con ello un ambiente armónico de convivencia, donde convergen seres únicos, irrepetibles y diversos. Estos procesos que se adelantan en el aula de clase se basan en una buena comunicación y un temperamento firme y decidido, que se fundamenta en una buena práctica pedagógica. (Parra y Galindo, 2016)

Acorde a esto, Sacristán (2007) define el currículo como toda práctica en la cual se manifiesta la función cultural y socializadora que se presenta en cada institución; además, afirma que es el enlace entre la teoría y la acción, es decir que coordina los proyectos con la realidad. Y para generar unas prácticas pedagógicas que atiendan a las necesidades de cada uno de los estudiantes, el currículo se debe plantear a partir de las diferencias que estos reflejan. En este sentido, es el currículo el que se debe adaptar a los estudiantes, y no los estudiantes al currículo.

Esto nos habla del carácter inclusivo que debe tener el currículo y cómo las prácticas pedagógicas deben responder con equidad al desarrollo del mismo, teniendo en cuenta las

características particulares de cada uno de los estudiantes y el contexto sociocultural en el cual se desenvuelve.

Además de un currículo inclusivo, es necesario contar con apoyos que ayuden a los estudiantes a llegar a alcanzar los aprendizajes propuestos. Estos se constituyen, en las actividades que les permiten cubrir las necesidades que tienen en el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje.

La práctica pedagógica es uno de los subsistemas del sistema curricular, que concentra las acciones de los otros siete (político-administrativo; de participación social y control; de especialistas y de investigación; de producción de medios; de creación de contenidos; de ordenación del sistema educativo y de innovación) y a su vez se interrelaciona con ellos, y ellos entre sí, ejecutando los planteamientos curriculares institucionales a través de la interrelación docente- estudiante, utilizando métodos y estrategias para dinamizarlos. Las prácticas pedagógicas, hacen realidad el currículo propuesto, contextualizándolo en un ambiente lleno de costumbres, bases morales y convicciones, en muchas ocasiones receloso a los cambios. Estas prácticas involucran e interrelacionan otras prácticas, como son las “políticas, administrativas, económicas, organizativas e institucionales” (p.33); sin esta interrelación y su respectivo proceso de reflexión, no es posible generar verdaderas opciones de transformación (Sacristán, 2007).

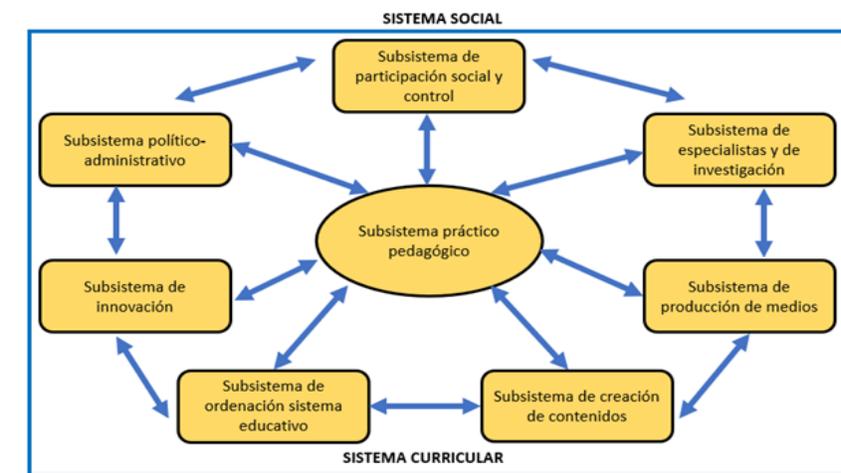
Por lo tanto, Sacristán (2007) refiere que:

El currículo acaba en una práctica pedagógica... siendo la condensación o expresión de la función social y cultural de la institución escolar, es lógico que a su vez impregne todo de práctica escolar. El currículo es un cruce de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica en las aulas y centros. (p. 30)

El autor resume la interrelación de los ocho subsistemas del sistema curricular en un esquema en el cual se visualiza como carácter central y dinamizador las prácticas pedagógicas.

Figura 1

Sistema curricular



Fuente: Sacristán (2007).

Para Sacristán (1998), la práctica pedagógica está compuesta por tres dimensiones: práctica, dinámica y cognitiva; estas se interrelacionan dentro de una situación o contexto, y se enfatiza de acuerdo a la mayor influencia de cada una de ellas, en la deliberación, elección o decisión tomada, de acuerdo a la situación a la cual se enfrente. Es así como en la dimensión dinámica priman los motivos o intenciones que el docente presente en el desarrollo de su práctica; la cognitiva, en la que priman la conciencia y el conocimiento personal y, por último, pero no menos importante, la dimensión práctica, que se refiere a la experiencia del saber hacer personal.

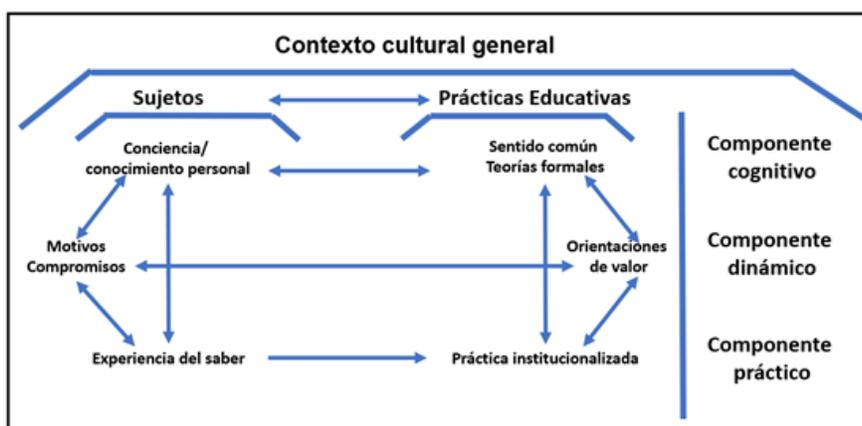
En estas existe una relación muy íntima y recíproca entre acción y práctica, y entre el sujeto y su contexto sociocultural; y de esta relación surgen realidades de las cuales cada uno de los actores se fortalece. Los componentes cognitivo, dinámico y práctico relacionan a los sujetos y

las prácticas pedagógicas dentro de un contexto en el cual pueden incidir y transformar.

(Sacristán, 2007)

Figura 2

Las interacciones entre las acciones y las prácticas



Fuente: Sacristán (1998)

El componente práctico referido **al saber hacer personal**, complementado por **el saber cómo**, se fortalecen recíprocamente dentro de la dinámica comunitaria e institucional en la cual se desarrollan. Los métodos adoptados por el docente no son un invento propio, sino que surgen de la práctica comunitaria y la experiencia dentro del contexto en el que se encuentre, bien sea en la escuela donde se desempeña laboralmente o en ambientes de formación profesional. “Ese saber hacer personal sobre la educación y la práctica institucionalizada no está aislado de otros saberes no directamente ligados con la educación.” (p.109). El docente entonces integrará a su práctica otros saberes que surgen de competencias relacionadas con el desarrollo de actividades propias de su desempeño laboral en al aula, como pueden ser uso de recursos tecnológicos,

manejo y disciplina del grupo que no han sido aprendidos en contextos de formación, pero sí en la experiencia de su desempeño docente. (Sacristán, 2007)

El componente cognitivo relacionado con el conocimiento personal, la conciencia de acción, el sentido común y las teorías formales adquiridas en diferentes contextos constituye el **saber sobre**. Este saber contiene el conocimiento que se va a compartir o a transmitir aludiendo a un sentido común y permitiendo alimentar o transformar algunas convicciones históricas colectivas, y a su vez también conocer sobre acciones del ser humano, sin la necesidad de vivir esta experiencia personalmente. Es así que el conocimiento sobre la educación no es independiente y puede ser relacionado con teorías o formas de pensamiento desde otras áreas del conocimiento (agricultura, arquitectura, arte, etc.). (Sacristán, 2007)

Por último, al abordar el componente dinámico se identifican los motivos personales, el nivel de compromiso y las orientaciones de valor que se le impriman a las prácticas pedagógicas desarrolladas. Sacristán (2007) expone que estos no surgen de la nada, sino que nacen de la dinámica social en la que se esté inmerso y de la historia que la respalda. Por esta razón se pueden presentar acuerdos y desacuerdos dependiendo de la intencionalidad del proyecto que se presente debido a que esté en consonancia o no con el devenir de la comunidad en la que se esté inmerso. Por esta razón en determinados momentos, las motivaciones iniciales pueden variar en el transcurso del desarrollo de las prácticas y terminar con otra motivación distinta.

5.2.5. Diseño universal del aprendizaje DUA

Entonces desde el planteamiento de un currículo inclusivo y el diseño de apoyos educativos, surge el Diseño Universal de Aprendizaje DUA como una herramienta que permite a los

maestros cubrir las necesidades de cada uno de sus estudiantes, aprovechando sus habilidades y destrezas, y partiendo de las deficiencias que poseen. El DUA entonces es “un conjunto de estrategias que se pueden utilizar en la práctica docente para lograr que los currículos sean accesibles a todos los estudiantes y para eliminar las barreras que generan la mayoría de ellos” (Alba Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2011, p. 19). Es decir, que permita el acceso de todos los estudiantes al proceso de aprendizaje, flexibilizándolo y de esta forma se posibilita que todos accedan a él, de acuerdo a sus ritmos y capacidades. Para ello, se plantean los objetivos, métodos, materiales y evaluaciones, partiendo de la diversidad, permitiendo aprender y participar a todos, no desde la simplificación o la homogeneización a través de un modelo único para todos, sino por la utilización de un enfoque flexible que facilita la participación, la implicación y el aprendizaje desde las necesidades y capacidades individuales (Alba Pastor, 2012).

A partir de la evaluación de los resultados de la aplicación del DUA se descubren necesidades para la atención y el apoyo, por lo cual es necesario realizar diferentes tipos de ajustes teniendo en cuenta sus tres pilares:

Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje. (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014, p.19)

De esta forma al planear siguiendo estos principios se tiene en cuenta las particularidades de cada estudiante y se le da la oportunidad a cada uno de participar activamente en su proceso de aprendizaje.

5.2.6. Ajustes Razonables

En Colombia, la Corte Constitucional, en la Sentencia C-293 de 2010, sostuvo que el término ajustes razonables, “se refiere a la extensión de las acciones que deberán adelantarse para mejorar las condiciones de accesibilidad y, con ello, el pleno ejercicio de los derechos de las personas” (Corte Constitucional, C-293, 2010, p. 49). Pero todavía se puede ver con frecuencia en las aulas, acciones que pretenden controlar al estudiante haciendo un seguimiento individual o colectivo, y como opinan Caballero, Ocampo y Restrepo (2018), no hay una orientación para hacer acompañamiento de forma puntual y participativa, realizando los ajustes necesarios para su atención. Es por esta razón que la visibilización de los sujetos con discapacidad solo se hace posible si se proyectan políticas institucionales que redunden en la aplicación de ajustes razonables para permitir el desarrollo de estrategias en el aula de clase que faciliten la atención de la diversidad y particularidad de cada uno de los sujetos que hacen parte de ella. Estos ajustes permitirán flexibilizar e innovar en la enseñanza, reconociendo los estilos y capacidades para el aprendizaje y ofrecer diversas opciones para acceder al mismo y al desarrollo de competencias, permitiendo que cada uno de los estudiantes alcance su nivel particular de desarrollo de acuerdo a su participación en el proceso (Correa y Restrepo, 2017).

En el campo educativo, entre diferentes perspectivas, se ha optado por la Teoría de la Justicia Educativa, como lo afirman Correa y Restrepo (2017), debido a que muestra respeto por los

saberes y las interacciones propias de la sociedad enlazándola con el diálogo, el aprendizaje durante la vida y el DUA, que ayudan a entender la orientación de los ajustes razonables a partir de los cuales se proyectan estrategias y metodologías de trabajo en el aula. A nivel institucional se busca intervenir cada uno de los procesos misionales para que las estrategias sean direccionadas a facilitar la flexibilización y los ajustes razonables que garanticen entornos asequibles y equívocos.

Para la atención educativa a la población diversa, es necesario hacer ajustes razonables al plan curricular, es decir, adecuaciones de acuerdo a las necesidades de los educandos. No quiere decir que esto se realice en forma particular para cada estudiante. El ajuste surge cuando las estrategias generales no son suficientes y es necesario una medida individual para que dicho sujeto acceda al aprendizaje. Los ajustes razonables se constituyen en aval del derecho a la equidad y no exclusión de las personas (Correa y Restrepo, 2017).

Al respecto la Corte Constitucional en la Sentencia C-293 (2010), especifica que “se entienden como razonables aquellos ajustes que no imponen una carga desproporcionada o indebida” (p. 49).

Los ajustes razonables, entonces, se constituyen en el derecho legítimo y exigible de la persona que lo requiera. Y continúa afirmando Cipollone (2021), que son una parte básica de la concepción de lo que es la educación inclusiva. Aunque pueden ser confundidos con lo que se llamó adaptaciones curriculares, ellos se constituyen en un elemento mucho más complejo en el sentido que tienen en cuenta las características y necesidades del sujeto. Al respecto Correa y Restrepo (2017) afirman que:

En el ámbito educativo, los ajustes razonables son mecanismos para favorecer el acceso al entorno físico, la información, la comunicación y el aprendizaje y para eliminar las barreras

existentes. La adecuación o el ajuste deben ser razonables para el sujeto o miembro de la comunidad, de forma que se haga efectiva su garantía del derecho y se facilite su participación en igualdad de condiciones. (p. 54)

4.2.6.1. Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR. Este surge en Colombia a partir del Decreto 1421 de 2017 donde el MEN. lo propone, concebido como una herramienta que garantiza la efectividad del proceso de Enseñanza Aprendizaje y que incluye “apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción” (MEN 2017, p.5), integrando el desarrollo de los Planes de Mejoramiento de las instituciones y motivando a generar en los docentes la transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales y estandarizadas para convertirlas en inclusivas, al alcance de los estudiantes que necesitan apoyos particulares para su proceso de aprendizaje

El PIAR facilita la definición de los apoyos pedagógicos que los estudiantes requieren de acuerdo a los requerimientos identificados en la caracterización pedagógica realizada en las primeras etapas de la inclusión, con el fin de asegurar el éxito del proceso de aprendizaje (Figuroa, Ospina y Tuberquia, 2019).

La estructuración y diseño del PIAR debe contener aspectos básicos contemplados en un formato que Figuroa, Ospina y Tuberquia (2019) mencionan, debe ser adaptados de acuerdo a las necesidades de la institución donde se requiere implementar; deben registrarse allí aspectos relevantes de carácter familiar, habilidades intelectuales, bienestar emocional, metas de aprendizaje entre otros, para el conocimiento de las habilidades y capacidades del estudiante. Es decir, que como lo afirman Rivera y Ferrer (2019) es necesario realizar “una caracterización individual de cada niño basado en los atributos que integra cada discapacidad, especificando sus

características para poder identificar las necesidades educativas de ese estudiante y planear las actividades para hacer el respectivo abordaje pedagógico” (p. 26).

Para Figueroa, Ospina y Tuberquia (2019), el PIAR busca la aplicación de estrategias que le permitan al estudiante el desarrollo personal, el fortalecimiento de la autoestima y el desempeño de actividades que le lleven a construir su conocimiento, además de la interacción social con su entorno y el compromiso del estudiante y su familia en el proceso. Por esta razón, una planificación que se base en la persona, su espíritu de superación y el deseo de mejorar su calidad de vida se basa también en la necesidad de obtener apoyos que ayuden tanto a la escuela como a la familia a permitirle al sujeto con discapacidad desenvolverse dentro de la sociedad (Calvo y Verdugo, 2012)

5.2.7. Apoyos

De acuerdo a la Asociación de Padres de Niños y Adolescentes Excepcionales (ASPANAEX) en su página Web Plena Inclusión- Galicia (2022) se definen los apoyos como los recursos y estrategias que permiten el desarrollo, educación, intereses y calidad de vida de las personas de condiciones diversas. Estos se clasifican en función a la intensidad que necesita la persona con el fin de poder interactuar con su contexto en forma normal, dependiendo de sus particularidades. La intensidad puede ser intermitente cuando se utilizan por periodos cortos en diferentes etapas de su vida; limitada, cuando se utiliza por cortos periodos de tiempo, pero no intermitente; extenso, cuando su uso es continuado y regular, sin tener tiempo limitado; y el generalizado aquel se utiliza de por vida.

Actualmente la atención a la población con discapacidad intelectual está orientada por el modelo presentado por la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del

Desarrollo, basado en la creencia que dichas personas mejoran su desempeño aplicándoles los apoyos que les son necesarios. Estos avances se obtienen a partir de acciones como son planificar sobre las características de las personas, mantener su espíritu de superación y la constante búsqueda del mejoramiento de su calidad de vida, aspectos que permiten un cambio hacia la inclusión de las instituciones y reformar sus currículos.

La utilización del concepto de *Calidad de Vida*, según Verdugo et al. (2013), se desarrolla en tres contextos interrelacionados: Un macrosistema, refiriéndose al contexto individual, evaluando las necesidades de la persona, planificando programas individuales de apoyo y haciendo seguimiento a los avances y logros personales. Este Macrosistema se basa en la planificación centrada en la persona. Un Mesosistema, referido específicamente al contexto organizacional, que plantea actividades o estrategias de apoyo, definiendo el perfil de los proveedores de dichos apoyos y comparando organizaciones y servicios específicamente para este colectivo y para otros. Este Mesosistema se centra en la proyección de estrategias de cambio organizacional. Y por último un Macrosistema, que se centra en un contexto social, que produce información sobre los resultados de acciones sociales, Análisis del comportamiento de la población en general y toma decisiones para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Este Macrosistema se encarga del asesoramiento y formación de profesionales con el fin de poder generar nuevas políticas sociales. En lo que tiene que ver con el aspecto educativo, actualmente existen muchos centros que muestran un compromiso con la inclusión, pero al llegar a la atención de estudiantes con discapacidad y en especial con la intelectual, quienes requieren de apoyos más complejos, se muestra una seudo inclusión en la educación preescolar y primaria, pero al llegar a la secundaria, es tan precaria que el estudiante se enfrenta a la opción de la deserción.

En las aulas existen grupos heterogéneos de estudiantes donde se deben implementar prácticas pedagógicas inclusivas, atendiendo a la diversidad e incluyendo en forma natural de los apoyos que sean necesarios para que los estudiantes accedan de igual forma al aprendizaje sin ningún tipo de excepción (Montaner, Roselló y De la Iglesia, 2016)

Los apoyos que se brindan en las aulas de carácter inclusivo, afirma Dueñas (2014), pretenden que los estudiantes puedan lograr los objetivos planteados de acuerdo a sus particularidades y puedan acceder al currículo general utilizando adaptaciones curriculares. Este es un proceso dinámico que incluye cambios a nivel del direccionamiento estratégico, de la gestión académica específicamente de los procesos relacionados con la práctica educativa, el currículo y la organización escolar. Para Calvo y Verdugo (2012), los apoyos especializados incluidos en la planeación y el desarrollo curricular no implican el reemplazo del docente como orientador en el aula.

Es así que Cross (2014) plantea que el trabajar con grupos en los que se presente la diversidad en los estudiantes y contar con apoyos tanto materiales como humanos, para bienestar de todos los estudiantes, son características de las buenas prácticas inclusivas. De esta forma el problema estaría en las oportunidades y las herramientas de las cuales disponga el educando para su desarrollo y no en sus características. De esta forma la Corte Constitucional de Colombia expone la obligatoriedad de una política de integración a las aulas regulares de los niños y niñas con discapacidad dispuesta por el Estado, y de disponer los apoyos especializados necesarios para permitir una calidad de vida digna para ellos.

5.3. Marco Legal

El marco legal de la investigación lo tomaremos desde dos frentes: A nivel Internacional, pues las diferentes declaraciones son punto de partida para la legislación que se tocará a nivel Nacional.

A nivel Internacional se partirá del año 1948 con la Declaración de los derechos humanos que plantea en su artículo 26 el derecho a la educación, su gratuidad, el pleno desarrollo de la personalidad entre otros. En 1990 la Declaración Mundial sobre educación para todos ETP. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, convocada a raíz de las evidentes desigualdades en educación que se presentan entre los diferentes países del mundo y con el objetivo de llamar la atención sobre esta situación. Como resultado se exponen las condiciones que deben cumplirse para desarrollar políticas de apoyo, movilizar los recursos y fortalecer la solidaridad internacional.

En 1994 La declaración de Salamanca y marco de acción para la N.E.E., que representa el compromiso de varios países del mundo de dar educación a los estudiantes que han sido excluidos del sistema educativo regular y donde se plasman sus derechos, características y la necesidad de diseñar y aplicar programas que atiendan a la diversidad. A continuación, trataremos cómo en 1996 se cambió el término Necesidades Educativas Especiales por Persona con Discapacidad.

En el año 2000 el desarrollo del Foro Mundial sobre la Educación donde se trató la reivindicación de millones de personas que están privadas de la educación y cómo es necesario que se direccionen recursos para la educación en cada uno de los países del mundo.

En el año 2006 la Declaración de Beijín sobre los derechos de las personas con discapacidad en el nuevo siglo, como hoja de ruta para lograr la igualdad de género, donde 189 gobiernos acuerdan compromisos respecto al empoderamiento de las mujeres y el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres y las niñas. Y por último un vistazo al seguimiento que se ha hecho a Educación Para Todos en el mundo para conocer si se están llevando a cabo las acciones pertinentes para llevar la educación a las personas más pobres, vulnerables y desfavorecidas.

Las acciones realizadas por el Grupo de Trabajo Abierto sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Asamblea General de las Naciones Unidas confluyeron en la Declaración de Icheón, que se aprobó en el Foro Mundial sobre la educación del año 2015, en Icheón (Corea). Esta Declaración expresa el compromiso de los países involucrados, en el apoyo a la Educación 2030 siendo su objetivo global “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016).

Para finalizar, en el año 2019 en Cali (Colombia) se realizó el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, y los casi 40 representantes de ese mismo número de países, con su firma reconocieron y se comprometieron a subsanar la necesidad de impartir una educación de calidad, que sea equitativa e inclusiva para todos, haciendo de esta una prioridad, a todos los niveles de aprendizaje en el transcurso de la vida.

A nivel nacional se retomará la Constitución política de Colombia de 1.991 identificando los derechos fundamentales y entre ellos el derecho a la Educación. En 1994 se retoma la Ley General de educación 115 de 1994 que reglamenta la prestación del servicio educativo en el territorio nacional. En 1997, la Ley 361 que identifica los mecanismos de integración social. En el 2006, la emisión de la Ley de Infancia y Adolescencia, que se establecen proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En el 2009, la Ley 1346 que ratifica la Convención de los

Derechos de las Personas con Discapacidad. En 2013, la Ley Estatutaria 1618, que contienen disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. En el 2015, la emisión del Decreto Único reglamentario del sector de la Educación y en el 2017 la aparición del Decreto 1421 que reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención a la población con discapacidad

6. Diseño metodológico

6.1. Enfoque de la investigación

La investigación titulada “Sistematización de la experiencia de diseño e implementación del plan individual de ajustes razonables PIAR en un caso de discapacidad intelectual en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Iquira – Huila” se enmarcó dentro del enfoque mixto, dado que compartió lo planteado por Ruiz (s. f.) cuando precisa que la investigación mixta busca el conocimiento amplio y profundo acerca del objeto de estudio y comprenderlo integralmente; así mismo, Tashakkori y Teddlie (2003) denominaron los diseños mixtos como el tercer movimiento metodológico, y Mertens (2007) plantea que el enfoque mixto está basado en el paradigma pragmático, es decir, el significado de una expresión se determina por las experiencias o consecuencias prácticas.

En cuanto a la clasificación del método mixto, la investigación respondió a los siguientes criterios: el diseño resalta con su estatus dominante “CUAL → cuant” (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). La investigación otorgó un papel predominante al enfoque cualitativo desde la necesidad de profundizar en las “prácticas pedagógicas”.

En cuanto al tipo de estrategia seguida, el proceso investigativo respondió a una estrategia secuencial, la cual permite en una primera etapa recolectar y analizar datos cualitativos o cuantitativos y en una segunda fase analizar los datos del otro método; para de esta forma los datos que se recolectan y analizan en una fase posibiliten complementar la otra fase.

El análisis de los datos en el enfoque mixto, según Hernández et al. (2003) sugiere “(...) incluir una sección de donde se presente el método, la recolección y el análisis de datos tanto

cuantitativos como cualitativos” (p. 634). Los resultados del proceso investigativo se presentan en un esquema de triangulación que brinda la consistencia a lo que se ha definido como Fase I y Fase II.

6.2. Diseño de investigación en dos fases

6.2.1. Fase I: Enfoque cuantitativo, método descriptivo

La Fase I, sustenta el método descriptivo, donde “miden o recolectan datos y reportan información sobre diversos conceptos, variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o problema a investigar” (Hernández et, al. 2018, Pág. 108).

Priorizando el acercamiento institucional, la fase I, permitió estructurar el plan de sistematización de la experiencia y aportar en la revisión documental la identificación de elementos de educación inclusiva como acercamiento a los procesos de atención educativa en el caso de un estudiante con discapacidad y recopilar la perspectiva institucional desde la planeación hacia el enfoque de inclusión. Lo cual permitió elaborar un Plan de Sistematización de la experiencia de un caso con discapacidad a partir de la gestión escolar en riesgo de desarrollar acciones de exclusión o discriminación.

6.2.2. Fase II: Enfoque cualitativo, método sistematización de experiencias

La fase II, tomó como diseño la sistematización de experiencias propuesta por Jara (2018), el cual afirma que “La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca

penetrar en la trama *próximo compleja* de la experiencia y recrear sus saberes como un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación de lo vivido” (p. 55). Teniendo en cuenta lo anterior, este diseño permitirá conocer, comprender y explorar el proceso de diseño e implementación del Plan Individual de los Ajustes Razonables PIAR, Como también extraer de esta las enseñanzas y aprendizajes que se generan alrededor de las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva.

6.2.2.1. Plan de Sistematización

A continuación, se presenta el plan de sistematización que se estableció para desarrollar la sistematización de diseño e implementación de PIAR en un estudiante con discapacidad.

6.2.2.1.1. Experiencia que se quería sistematizar. La experiencia que se sistematizó es el diseño e implementación de un PIAR en el caso de un estudiante con discapacidad intelectual en la Institución Educativa María Auxiliadora de Iquira - Huila en el periodo comprendido entre agosto de 2020 y noviembre de 2021.

Esta experiencia contó con protagonistas de los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa. En ella participó un estudiante con discapacidad intelectual del grado 202, los padres de familia de él, diez docentes de básica primaria, básica secundaria y media vocacional, y la docente orientadora.

6.2.2.1.2. Para qué se realizó esta sistematización. Desde el diseño e implementación del PIAR en el caso de un estudiante con discapacidad intelectual en la I.E. María Auxiliadora, se indagó por el desarrollo de las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva que permitió

evaluar su resultado en la atención a la población con discapacidad y a la población diversa, rescatando los aprendizajes para fortalecer el proceso de implementación de esta herramienta, y a su vez se identificaron elementos para reformular y actualizar del PEI que en un futuro cercano genere cambios que conlleven al mejoramiento de las prácticas pedagógicas y estas se desarrollen desde la inclusión. Por otra parte, este se constituyó a nivel institucional como el primer referente de sistematización de experiencias

6.2.2.1.3. Aspecto central de la experiencia. El eje central de la sistematización fueron las prácticas pedagógicas que se desarrollaron en la educación inclusiva a partir del diseño e implementación del PIAR. Para ello, el referente teórico fue Sacristán (1998) quien identifica tres componentes importantes para la ejecución de las prácticas pedagógicas que son fundamentales en la actividad docente: el componente cognitivo, el componente práctico y el componente dinámico. Estos componentes interrelacionados entre sí en un triángulo que relaciona al sujeto con su contexto social y cultural, se comportan dependiendo de su inclinación hacia cada uno de ellos; si el énfasis está en la conciencia y el conocimiento personal (cognitivo), si está en la experiencia del saber hacer personal (práctico), o si está inclinado hacia los motivos o intenciones que conciernen a la educación (dinámico) (p.59). Esta dinámica y relación recíproca da al maestro dinamismo, permitiendo que gestione el conocimiento y se convierta en un agente pedagógico. De esta forma le da autonomía para que se pueda diseñar el currículo pertinente y así orientar su práctica pedagógica para que sea inclusiva.

6.2.2.1.4 Fuentes de información que se utilizaron

Tabla 1

Fuentes de la sistematización

Documentos
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estado del arte. ❖ Marco general del Proyecto Educativo Institucional PEI ❖ Guía 34. Ministerio de Educación Nacional. ❖ Decreto 1421 de 2017. ❖ PIAR. Anexo 1, 2 y 3. ❖ Diagnóstico médico.
Protagonistas (testimonios)
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Entrevista a protagonistas. ❖ Grupos de discusión ❖ Fotografías de encuentros y entrevistas realizadas. ❖ Grabaciones en video de encuentros y entrevistas.
Elaboraciones colectivas
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Revisión documental de la ficha de matrícula. ❖ Ficha de caracterización ❖ Revisión documental al marco general del PEI ❖ Diseño del PIAR. ❖ Elaboración de material didáctico. ❖ Planeación de aula para el grado. ❖ Evaluación de la efectividad de los ajustes realizados en el PIAR. ❖ Ficha de recuperación de aprendizajes. ❖ Matriz de ordenamiento y reconstrucción.

6.2.2.1.5 Productos que se espera elaborar con la sistematización. Los productos que se obtuvieron a partir de la sistematización de la experiencia de diseño e implementación del Plan

Individual de Ajustes Razonables PIAR en el caso de un estudiante con discapacidad intelectual, se encuentran relacionados a cada uno de los objetivos específicos de la presente investigación y a los momentos de la sistematización así:

Tabla 2

Productos de la sistematización

Objetivo específico	Momento de la sistematización	Producto
Caracterizar a los protagonistas/actores que participan en la experiencia de diseño e implementación del PIAR en la I.E. María Auxiliadora.	Punto de partida	- Proyecto de investigación. - Ficha de matrícula. - Valoración pedagógica del en el caso del estudiante con discapacidad.
Estructurar un plan de sistematización de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en la I.E. María Auxiliadora.	Plan de sistematización	- PIAR (Implementado)
Reconstruir el devenir histórico de la experiencia de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en la I.E. María Auxiliadora.	Recuperación del proceso vivido	- Relación del diseño e implementación del PIAR con la categoría - variable.
Elaborar una interpretación crítica de las reflexiones de fondo que emergen de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en la I.E. María Auxiliadora.	Reflexiones de fondo	- Informe final de la investigación
Indagar por las prácticas pedagógicas desde la educación inclusiva en la I.E. María Auxiliadora.	Puntos de llegada	- Artículo Investigativo.

6.2.2.1.6 Procedimiento. A continuación, se presenta el procedimiento que se siguió en cada uno de los momentos para la sistematización de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en un caso de discapacidad intelectual de la I.E. María Auxiliadora:

Tabla 3

Actividades: plan de sistematización

Momentos	Fechas	Actividades	Protagonistas	Responsables
Punto de partida	Marzo	- Presentación de macroproyectos. - Elección del macroproyecto.	Investigadoras	Investigadoras
	De abril de 2020 a agosto - 2021	- Formación en temas relacionados con la investigación y asesorías dirigidos por las líderes del macro proyecto.	Grupos de investigación de pertenecen al macro proyecto	Docentes líderes del macro proyecto
	Abril - 2020	- Solicitud del permiso de la I.E. para realizar la investigación. - Elección del eje de sistematización. - Establecimiento de la pregunta y objetivo de la investigación.	Rector Investigadora Investigadoras	Investigadoras
	Mayo - 2020	- Identificación del caso de discapacidad. - Acercamiento a la familia. - Consentimiento de participación en el proyecto por parte de los padres de familia.	Investigadoras Investigadoras y padres de familia.	Investigadoras

	Junio -2020	Realización del estado del arte	Investigadoras	Investigadoras
	De julio a noviembre - 2020	Estructuración del proyecto de investigación.	Investigadoras	Investigadoras
	Diciembre -2020	Revisión de la ficha de matrícula.	Investigadoras	Investigadoras
Anexo 1.				
Plan de sistematización – Trabajo de campo	Enero 2021	Entrevista a padres de familia. Elaboración del anexo 1.	Padres de familia e investigadoras	Investigadoras
	Febrero 2021	Revisión del PIAR del estudiante del año 2020.	Investigadoras	Investigadoras
Anexo 2.				
	Marzo - 2021	- Ficha de caracterización. - Revisión de expertos. - Prueba piloto.	Investigadoras	Investigadoras
	Abril -2021	- Elaboración de la secuencia didáctica. - Entrevista a docente. - Caracterización del estudiante. - Primer diseño de ajustes razonables.	docente e investigadoras	Investigadoras
	Mayo 2021	Reestructuración del estado del arte.	Investigadoras.	Investigadoras.
	Junio 2021	- Continuidad proceso de ajustes razonables. - Primeras recomendaciones para el PMI.	Investigadoras Padres de familia	Investigadoras
	Julio -2021	- Prueba piloto de la matriz de revisión documental. - Revisión documental e identificación del eje de	Investigadoras.	Investigadoras.

sistematización.
 Ficha de observación
 participante.
 - Revisión de expertos.
 - Prueba piloto.
 - Elaboración de material
 didáctico.

Anexo 3.			
Junio 2021	- Anexo 3. Acuerdos con la familia. - Socialización anexo 3 con familia.	Investigadoras Investigadoras Padres de familia	Investigadoras
Agosto – 15 de septiembre -2021	Implementación del PIAR	Investigadoras. Estudiante con discapacidad Estudiantes grado 202	Investigadoras.
Cada 15 días de agosto a septiembre -2021	Evaluación periódica de los ajustes realizados.	Investigadoras	Investigadoras
Cada 15 días de agosto a septiembre -2021	Seguimiento a los compromisos establecidos con los padres de familia.	Investigadoras Padres de familia	Investigadoras
Agosto y septiembre -2021	Registros periódicos en la ficha de recuperación del aprendizaje y de observación participante	Investigadoras	Investigadoras
Octubre - 2021	Elaboración de instrumentos: taller pedagógico y grupo de	Investigadoras	Investigadoras

		discusión		
		- Revisión de expertos.		
Recuperación del proceso vivido	Noviembre - 2021	- Implementación del taller pedagógico. - Análisis de la información	Investigadoras	Investigadoras
Reflexiones de fondo	Noviembre - 2021	- Implementación del taller pedagógico. - Análisis de la información	Investigadoras	Investigadoras
Puntos de llegada	Diciembre 2021	- Implementación del grupo de discusión - Análisis de la información	Investigadoras	Investigadoras
	Enero 2022	- Elaboración de los resultados de la investigación.	Investigadoras	Investigadoras

6.2.2.1.7 Presupuesto. El presupuesto que se espera manejar en la presente investigación se relaciona a continuación:

Tabla 4

Presupuesto

Concepto	Valor
Material didáctico	\$ 300.000
Material de oficina	\$ 150.000
Conectividad	\$ 500.000
Desplazamientos	\$ 200.000
Total	\$ 1.150.000

Figura 3

Fases I y II. Integración cualitativo – cuantitativo con predominancia en lo cualitativo.



6.3. Técnicas e instrumentos de la investigación (cualitativas y cuantitativas)

6.3.1. Revisión documental desde un enfoque cuantitativo

El análisis documental a partir de Araújo, y Arencibia (2002) comprende el ejercicio cuantitativo mediante los indicadores bibliométricos descritos por tres características principales: la distribución de la información, la frecuencia o aparición en los documentos y la producción de aportes teóricos. La investigación, permitió identificar la frecuencia o aparición de referentes conceptuales que precisan la planeación institucional desde los siguientes elementos constructos:

Educación inclusiva- inclusión educativa- inclusión

Integración educativa – integración – necesidades educativas especiales

Discapacidad – problemas de aprendizaje- población vulnerable

Enfoque diferencial – capacidades diferenciadas

Flexibilización- Diseño Universal- Plan Individual de Ajustes Razonables

En el desarrollo investigativo, se diseña el instrumento denominado matriz de revisión documental para la exploración de la gestión escolar a partir de los componentes directivo, académica, administrativa -financiera y de la comunidad; mediante la construcción de 100 ítems de identificación de frecuencia o aparición de conceptos para la atención de estudiantes con discapacidad; el valor de medida se estableció con escala tipo Likert que mide el nivel de frecuencia de conceptos evidenciados desde: Presente con claridad (4), Presente sin coherencia normativa actual (3), Presente de forma aislada (2), Presente sin descripción o procedimiento (1), No existe información (0).

Tabla 5

Escala de medición fase I – cuantitativa

Puntaje	Descripción
0-10	No existe indicadores conceptuales hacia los procesos de atención a estudiantes con discapacidad
11-29	Precisan indicadores conceptuales para la atención de estudiantes con discapacidad sin la precisión. normativa actualizada
30-50	Precisa indicadores conceptuales en aparta especial para discapacidad
51- 79	Precisa indicadores conceptuales en apartados generales, sin la especificación o descripción para la atención de estudiantes con discapacidad.
80- 100	Precisa los indicadores conceptuales en los apartados generales y describe el proceso de

Puntaje	Descripción
	atención a estudiantes con discapacidad.

Nota: construcción propia a partir de la construcción

6.3.2. Observación participante – cualitativo

Esta técnica permitió la recolección de la información en el momento de la implementación del P.I.A.R. al estudiante. Jociles (2016) refiere que esta técnica “permite reconstruir las prácticas sociales desarrolladas por agentes específicos en los contextos (espaciales, temporales, sociales) en que éstas se generan y desarrollan; prácticas que conforman los procesos concretos de producción de los fenómenos socioculturales que se busca conocer” (p. 115). Esta técnica, será utilizada en el momento del plan de sistematización.

6.3.3. La entrevista semiestructurada - cualitativo

Una de las técnicas que se utilizó para la recolección de la información fué la entrevista. Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que esta “se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (El entrevistado) y otra (El entrevistador) u otras (Entrevistados)” (p. 403), siendo esta fundamental para el desarrollo de la investigación. En la presente investigación, se utilizó la entrevista semiestructurada que contó con una combinación entre la entrevista estructurada (Cerrada) y la entrevista no estructurada (Abierta), las cuales permitieron obtener información relevante del estudiante y de los procesos educativos adelantados para elaborar de la caracterización del estudiante.

6.3.4. Taller pedagógico -cualitativo

Respecto a esta técnica se puede retomar lo expuesto por Sánchez (2007) quien refiere que:

El taller pedagógico es un espacio en el que se busca, capacitar, orientar, investigar e intercambiar experiencias sobre un tema determinado; un proceso de actualización como modalidad formativa, en el cual las acciones deben estar destinadas a contribuir al mejor desempeño del proceso enseñanza – aprendizaje. (p. 6)

Esta técnica permitió realizar la reconstrucción del devenir histórico del proceso de sistematización y obtener la información para llegar a las reflexiones de fondo sobre el proceso de diseño e implementación del PIAR del estudiante ATCQ.E. Para ello se desarrolló una guía de Taller en la cual se establecieron los recursos, materiales, espacios y la agenda de trabajo a desarrollar con los docentes convocados para estas actividades.

6.3.5. Grupo de discusión – cualitativo

El grupo focal se considera una técnica grupal específica donde los participantes pueden, en un espacio de tiempo corto, expresar sus opiniones respecto a su sentir, pensar y vivir en función del objeto de estudio que se ha propuesto. Permite la discusión y el espacio para que los participantes expresen sus comentarios y opiniones en el tema propuesto creando un volumen considerable de información testimonial. (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2012)

6.4. Fases de la investigación en lo cualitativo para la sistematización de la experiencia

En la parte cualitativa para la Sistematización de la experiencia se establecieron cuatro fases correspondientes a cuatro momentos de la Sistematización según Jara (2018), los cuales están relacionados a un objetivo específico de la investigación como se presenta a continuación:

Figura 4

Fases de la investigación en lo cualitativo

Fase	Momento	Objetivo específico	
Fase 1	Punto de partida	Caracterizar los protagonistas/actores de la experiencia de diseño e implementación del PIAR	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de instrumentos: Guía de caracterización y guía de entrevista. - Implementación de los instrumentos. - Consolidado y análisis de la información. - Elaboración de la caracterización pedagógica del estudiante.
Fase 2	Recuperación de lo vivido	Reconstruir el devenir histórico de la experiencia de la experiencia de diseño e implementación del PIAR	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de instrumentos: Guía del taller pedagógico. - Implementación del taller. - Consolidado y análisis de la información. - Elaboración del devenir histórico de la experiencia
Fase 3	Reflexiones de fondo	Interpretar las reflexiones de fondo que emergen de la experiencia de diseño e implementación del PIAR	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de instrumentos: Guía del taller pedagógico. - Implementación del taller. - Consolidado y análisis de la información. - Elaboración de la discusión de los resultados: reflexiones generadas a partir del proceso de diseño e implementación del PIAR
Fase 4	Puntos de llegada	Indagar por las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva en la I.E. María Auxiliadora	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de instrumentos: Guía del grupo de discusión. - Implementación del grupo de discusión - Consolidado y análisis de la información. - Elaboración de las conclusiones: reflexiones sobre las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva

6.5. Plan de análisis

6.5.1. Plan de análisis de los datos cuantitativos

Con el fin de sintetizar la información obtenida y poder realizar el análisis de manera que se pudieran organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo la línea investigativa establecida, se presentó la siguiente operacionalización de variables, las cuales facilitaron la clasificación de los datos registrados; por consiguiente, propiciaron una importante simplificación de los mismos, además de facilitar su análisis y poder responder a la identificación del Plan de Sistematización de la experiencia.

Tabla 6

Operacionalización de las Variables - datos cuantitativo

Variable	Subvariable	Instrumento Ítems
Gestión Directiva	Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	1-5
	Gestión estratégica	6-10
	Gobierno escolar	11-15
	Cultura institucional	16-20
	Clima escolar	21-25
	Relación con el entorno	26-30
Gestión Académica	Diseño pedagógico (curricular)	31-35
	Prácticas pedagógicas	36-40
	Gestión de aula	41-45
	Seguimiento académico	46-50
Gestión Administrativa y Financiera	Administración de planta física y recursos	51-55
	Apoyo a la gestión académica	56-60
	Talento humano	61-65
Gestión de la comunidad	Accesibilidad	67-70
	Proyección a la comunidad	71-75

Variable	Subvariable	Instrumento Ítems
	Prevención de riesgos	76-80
	Participación y convivencia	81-85

Nota: construcción a partir del instrumento de matriz de revisión documental- cuantitativo

En cuanto a la validez del contenido del instrumento se evaluó a través del panel de tres jueces expertos teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia, b) reputación en la comunidad, c) disponibilidad y motivación para participar, y d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad (Escobar y Cuervo, 2008); se utiliza rejilla de Escobar y Cuervo (2008) en los aspectos de suficiencia, coherencia, relevancia y claridad. Se reciben juicio y se ajusta instrumento.

Tabla 7

Validez del instrumento

Validez de Constructo	
	Claridad de redacción
	Contenido
	Congruencia
Juicio de expertos en el tema	Coherencia
Educación Inclusiva	Relevancia
	Lenguaje adecuado, pertinencia de los indicadores, dimensiones y variables de estudio.
	Observaciones
Prueba piloto	Aplicación del instrumento, posterior a ello, la comparación de las respuestas obtenidas.

Validez de Constructo	
Ajuste final del instrumento	Una vez analizado los puntos anteriores juicio de expertos-prueba piloto se realiza ajuste en número de preguntas, términos y relevancia en puntos.

6.5.2. Plan de análisis de la información para los datos cualitativos.

Para el análisis de los datos cualitativos se tomaron elementos de la teoría fundamentada, según lo expresado por Corbin y Strauss (2002) quienes:

Se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. (p. 21)

Para efectos de la presente investigación se utilizó una codificación abierta, generando categorías a partir de una fuente pre-codificada (Bonilla y López, 2016), tomando como base para la caracterización del estudiante la observación participante, para los talleres, el proceso y la estructura del PIAR y en el Grupo de discusión las dimensiones de las prácticas pedagógicas establecidas por Gimeno Sacristán (1998)

Tabla 8

Categorías pre-codificadas

Objetivo	Técnica	Categoría	Descriptor de la categoría
Realizar la caracterización del estudiante.	Observación participante	Dispositivos básicos del aprendizaje	Identificar aspectos relevantes en relación a la atención, memoria y motivación.
		Habilidades básicas	Identificar en el estudiante las habilidades de lenguaje y comunicación, procesos de razonamiento, habilidades sociales, afectivas y de autocuidado, habilidades motrices, competencias lectoras y escriturales, habilidades básicas de matemáticas y funciones ejecutivas.
Reconstruir el devenir histórico de la experiencia de diseño e implementación del PIAR y reflexionar sobre el proceso vivido	Taller pedagógico	Diseño	Conocimiento de los docentes sobre la forma cómo se diseña el PIAR.
		Implementación	Conocimiento de los docentes la metodología y herramientas didácticas para la implementación del PIAR.
Indagar por las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva en la I.E. María Auxiliadora.	Grupo de discusión	Dimensión cognitiva	Indagar sobre el conocimiento personal, la conciencia de acción y la fundamentación teórica de los docentes.
		Dimensión practica	Indagar sobre el saber hacer del docente.
		Dimensión dinámica	Indagar sobre los motivos que tiene el docente en el desarrollo de su practica

El análisis de la información tanto de talleres como grupos de discusión se realizó de manera manual, identificando tendencias que respondieron a las categorías establecidas.

6.5.2.1. Codificación de protagonistas e instrumento. Para garantizar la reserva de la identidad de los protagonistas de la investigación y para identificar uno de los instrumentos se realizó la siguiente codificación:

Tabla 9.

Codificación de protagonista e instrumento

Protagonistas	Descripción	Codificación
Estudiante con discapacidad	Iniciales de los nombres y apellidos E: estudiante	ATCQ.E
Docentes investigadoras	Iniciales de los nombres y apellidos DI: docentes investigadoras Número: 1-2	EMVC.DI1 DCER.DI2
Docentes de básica primaria y secundaria y media vocacional.	Iniciales de los nombres y apellidos D: docentes Número: 1 - 9	EMVC.DI1 DCER.DI2 MCSB.D1 FTV.D2 RYMP.D3 SCDP.D4 AYAT.D5 AMCG.D6 SMV.D7 CADR.D8 WAGC.D9
Instrumentos	FRA: ficha de recuperación de aprendizaje Número: 1 - 7	FRA.1 FRA.2 FRA.3 FRA.4 FRA.5 FRA.6 FRA.7

6.6. Protagonistas de la experiencia

La presente investigación contó con la participación de un estudiante quien presenta discapacidad intelectual y sus padres de familia. Además, de la participación de docentes de básica primaria, básica secundaria y media vocacional, y la docente orientadora

6.6.1. Criterios de selección

Los criterios que se tuvieron en cuenta para seleccionar el estudiante y los docentes que participaron en esta investigación fueron los siguientes:

6.6.1.1. Estudiante.

- ❖ Ser estudiante de la Institución Educativa María Auxiliadora con registro en el sistema de matrícula SIMAT
- ❖ Ser un estudiante con discapacidad intelectual con registro de este en el sistema de matrícula SIMAT.
- ❖ Ser un estudiante en extra edad
- ❖ Ser estudiante con historial de repitencia
- ❖ Contar con el consentimiento informado de los padres de familia.
- ❖ Manifestar el deseo de participar en la investigación.

6.6.1.2. Docentes.

- ❖ Ser docente de básica primaria, secundaria y media de la de la Institución Educativa María Auxiliadora.
- ❖ Ser docente orientador o directivo docente.
- ❖ Manifestar el deseo de participar en la investigación.

6.7. Aspectos éticos

La presente investigación se realizó teniendo en cuenta los siguientes aspectos éticos:

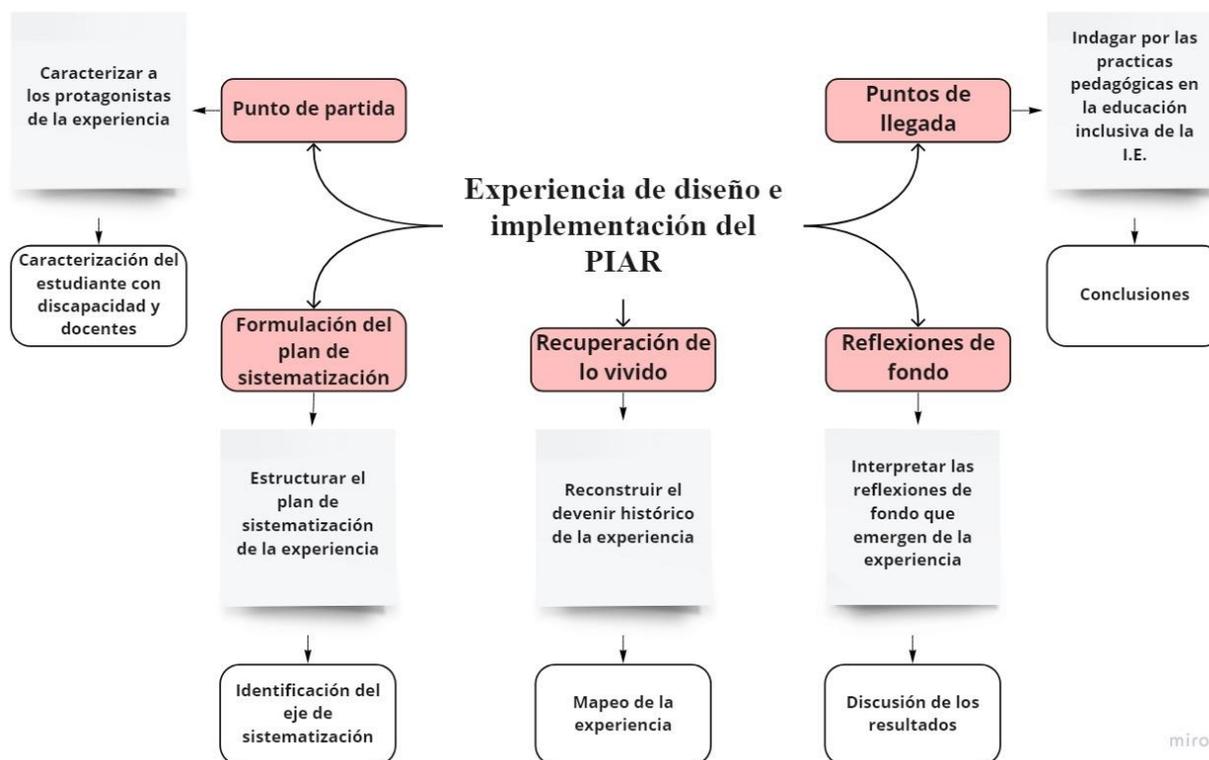
- ❖ El rector de la institución educativa autorizó la realización de la presente investigación en la institución educativa.
- ❖ Se realizó un acercamiento de las investigadoras a los protagonistas a los cuales se les dió a conocer el objetivo de la presente investigación.
- ❖ Se les solicitó a los protagonistas el consentimiento para participar voluntariamente en la investigación (Ver anexo A). En este se dieron a conocer el objetivo, sus implicaciones y la posibilidad de retirarse de esta cuando lo considere.
- ❖ Se les garantizó la reserva de la identidad a los protagonistas. Para esto sus nombres fueron codificados.
- ❖ A los protagonistas se les informó con anterioridad la fecha y la hora de las posibles entrevistas y reuniones.
- ❖ Se les dió a conocer los resultados obtenidos en la presente investigación.

7. Resultados

Los resultados de la investigación se presentan teniendo en cuenta los cinco momentos de la sistematización de experiencia: punto de partida, formulación del plan de sistematización, recuperación del proceso vivido, reflexiones de fondo y puntos de llegada, en donde cada uno de estos está relacionado a un objetivo específico de la presente investigación y a los resultados (ver figura 5).

Figura 5

Relación de los momentos de la sistematización con los objetivos específicos y los resultados

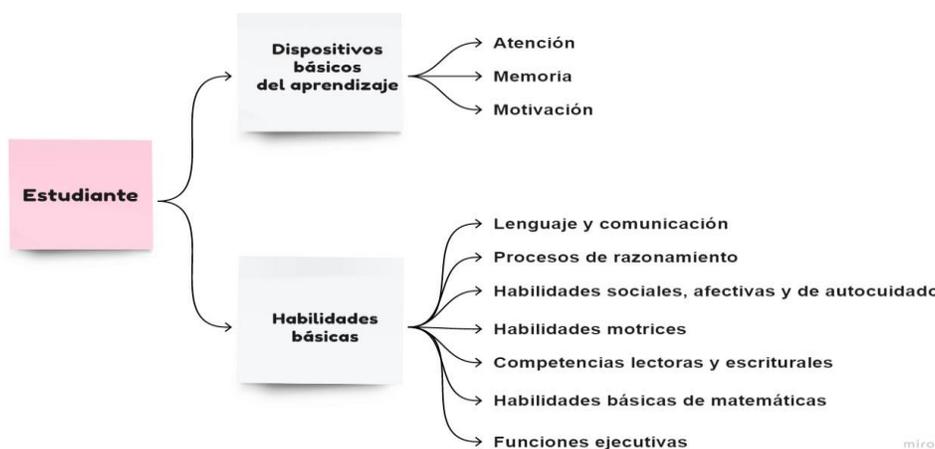


7.1. Punto de partida: Caracterización de los protagonistas que participaron en la experiencia de diseño e implementación del PIAR

En este apartado se presenta la caracterización del estudiante con discapacidad intelectual a quien le fue diseñado e implementado el PIAR y la caracterización de las dos docentes investigadoras que participaron en este proceso. A continuación, se presenta la caracterización de cada uno de ellos:

7.1.1. Caracterización del estudiante

La caracterización del estudiante se realizó por medio de la ficha de caracterización (Ver anexo C) en la cual se tuvo en cuenta la valoración pedagógica de los dispositivos básicos del aprendizaje y las habilidades básicas (ver figura 6), lo cual permitió tener los insumos para diligenciar el anexo 2 del PIAR en relación a la descripción del estudiante con énfasis en sus gustos e intereses o aspectos que le desagradan y en las expectativas del estudiante y la familia, como también, la descripción en términos de lo que hace, puede hacer o requiere apoyo para favorecer su proceso educativo.

Figura 6*Elementos de la valoración pedagógica*

6.1.1.1. Descripción general del estudiante con énfasis en gustos e intereses o aspectos que le desagradan, expectativas del estudiante y la familia. Es un estudiante muy tranquilo y expresivo, que, a falta de la comunicación oral, se hace entender por medio del lenguaje gestual y corporal, además de algunos sonidos que logra articular. Sus decisiones son de corte práctico y no analítico. Muestra coherencia entre lo que siente y lo que expresa. Identifica expresiones y emociones de los demás. Es una persona de una gran empatía, le gusta ser solidario y afectivo con sus compañeros y docentes. Se integra fácilmente a las actividades del grupo. Identifica las situaciones que le pueden poner en peligro y las evita, así como también conoce las consecuencias de sus actos y al respecto, actúa de forma cuidadosa para no realizar acciones que lastimen a alguna persona o cause daño a algún objeto. Cuida de sus materiales, los materiales de sus compañeros y de los que pertenecen a la escuela.

La motivación del estudiante es tanto intrínseca como extrínseca. Es un estudiante que realiza todas sus actividades sin importar si son nuevas o si tienen algún grado de dificultad, él sabe que es reconocido por su buen comportamiento y le gusta cuando su profesora y sus compañeros le

resaltan esta cualidad y elogian su trabajo. Le gusta realizar las mismas actividades que desarrollan todos sus compañeros y exige que estas sean iguales; no permiten que sean diferentes. Si se le presenta alguna dificultad al desarrollar alguna actividad, insiste para que lo ayuden. Además, le gusta que sus tareas sean revisadas - así la docente no realice esta actividad- y que reconozca su trabajo. Cuando siente que su trabajo no lo ha realizado correctamente se molesta y lo expresa diciendo “feo”; algunas veces permite que lo dirijan cogiéndole la mano, otras veces no. Poco le agradan las actividades que impliquen realizar coloreado, debido a que en grados anteriores le asignaban tareas de coloreado.

Es un estudiante que requiere de acompañamiento y orientación constante para poder centrar su atención en el desarrollo de cualquier actividad. La atención que más prevalece es la alterna, dado que él sigue una indicación sin ningún inconveniente y si no ha terminado la actividad que está realizando, pide tiempo y agiliza su trabajo para pasar al siguiente; es necesario reorientarle para que retome o continúe con otra actividad. Se dispersa con facilidad ante cualquier estímulo, motivo por el cual necesita que se le centre en una actividad específica y al momento de redirigirlo retoma su actividad sin ningún problema. Puede llegar a mantenerse concentrado por lapsos de tiempo de entre 40 a 45 minutos si el docente se encuentra cerca de él y lo guía constantemente, dando instrucciones una por una para que él las vaya realizando y no se desoriente, dado que él pierde el hilo de la actividad cuando se presentan varias fuentes de estímulos.

La expectativa del estudiante y de su familia respecto a la escuela, es que éste logre completar su proceso lecto-escritor y pueda llegar a leer y escribir como sus compañeros.

6.1.1.2. Descripción en términos de lo que hace, puede hacer o requiere apoyo el estudiante para favorecer su proceso educativo. En este se indica las habilidades, competencias, cualidades, aprendizajes con las que cuenta el estudiante para el grado en el que fue matriculado.

6.1.1.2.1. Lo que hace. La memoria que más prevalece es la episódica y la de trabajo. Es un estudiante que se reconoce así mismo como juicioso, aunque no habla; se expresa de sí mismo y responde, si se le pregunta algo, por medio de señas, aunque no da detalles sobre el tema. Si alguien habla de experiencias de la vida cotidiana y él lo ha vivenciado, hace algunas señas para expresar que él también lo ha vivido. Aunque no puede hacer una lista de 10 personas, con orientación de la docente las identifica sin ningún inconveniente. Maneja conceptos y vocabulario de señas muy elementales en comparación con sus compañeros y estos están relacionados a acciones de su diario vivir. Además, no precisa un conocimiento especializado sobre algún tema específico. Puede repetir o recordar máximo hasta 5 palabras y figuras con orientación y dando indicaciones. La estrategia para recordar conocimientos o si se le presenta alguna dificultad es dirigirse hacia su docente.

Sus competencias lectoras se exploran de forma oral, pues él atentamente escucha la historia y luego para retroalimentar la comprensión literal, se le hacen preguntas puntuales que él pueda responder en forma afirmativa, negativa o con su expresión corporal. Cuando requiere ayuda o defensa de su maestra, o defenderse de señalamientos lo hace por medio de señas afirmando o negando, pero no le es posible explicar su respuesta.

Cuenta a su manera lo que pasa, pero no formula hipótesis y predicciones, pues su conocimiento se basa en la vivencia que tenga en el momento, del fenómeno o situación. Sus conocimientos previos son aquellos adquiridos de su cotidianidad y solo se refiere a ellos cuando

se le hacen preguntas muy específicas sobre el tema, a lo que responde con afirmaciones o negaciones. Ve las cosas de forma muy concreta y no analiza opciones para resolver algunas actividades que lo requieren. Ante una dificultad no se consterna o asusta. Pide ayuda y apoyo para realizar las actividades de forma guiada, pues no analiza las opciones que se le presentan para desarrollarla.

En relación a lo matemático, para que el estudiante agrupe, clasifique o haga series debe tener un modelo a seguir. Su conteo es hasta el número 10; las operaciones las hace realizando conteo, con la guía y orientación de su acompañante.

6.1.1.2.2. Lo que puede hacer. Es un estudiante que se comunica por medio de señas propias, gestos, sonidos y algunos de ellos monosílabos. En las clases habitualmente se remite a escuchar atentamente y se comunica sólo cuando se le pregunta o necesita algo por medio de la expresión de alguna acción, ej: comer, saltar, escribir etc. Se integra fácilmente a las actividades del grupo, pero rara vez participa de conversaciones con sus compañeros, dado que ellos saben que él no habla por lo tanto no le preguntan, ni lo involucran en las conversaciones, pero este le agrada estar cerca de sus compañeros y se ríe cuando realizan bromas o de palabras de doble sentido así no las comprende; se ríe si los compañeros se ríen. Expresa algo propio, sólo cuando algún compañero cuenta una anécdota, a lo que él se refiere diciendo “yo”, aludiendo a que a él también le pasó o dice “no” para expresar que a él no le ha pasado, pero como tal no sigue una conversación. Los sonidos que produce al comunicarse muestran un tono normal.

En cuanto a las funciones ejecutivas, es un estudiante obediente que tiene interés por aprender y espíritu de superación, no obstante, presenta una gran dependencia de otra persona para que lo guíe y oriente en la realización de sus trabajos de forma correcta. Realizar cambios repentinos en

sus actividades no le genera ningún problema, desde que se le deje terminar con lo que está haciendo y luego si continuar con lo que se le presenta.

Respecto a las habilidades motrices desarrolladas en la primera infancia, puede alternar manos y pies al caminar. Cambia de dirección si tiene a alguien que le sirva de guía. Este tipo de ejercicios los ha hecho siempre en grupo. Al desplazarse saltando a pies juntos se le dificulta mantener el equilibrio, por lo cual debe hacerlo a ritmo más lento; ejecuta desplazamientos laterales. Presenta algunas dificultades en el equilibrio cuando requiere desplazarse saltando en un solo pie o a pies juntos, en actividades que involucren coordinación óculo-pédica y en la coordinación de actividades rítmicas. En actividades que impliquen cambios de dirección, rotaciones, giros o movimientos alternos de manos y pies requiere que alguien más lo oriente y lo guíe; observa a sus compañeros para hacerlo. Las actividades que involucran tener que lanzar algo las realiza sin ningún inconveniente y de acuerdo a las indicaciones dadas por el docente, sin mucha precisión; si, por el contrario, tiene que recibir algún objeto lanzado esta acción la realiza con las dos manos. En las habilidades motrices propias de primaria, al realizar actividades de coordinación de movimientos grupal suele quedarse o adelantarse y en actividades rítmicas tiene dificultad para seguir los tiempos y mantener el equilibrio. Por otra parte, en las actividades de coordinación fina es necesario que se le oriente y se le acompañe para que realice la actividad. Su postura para trabajar en mesa es de atención.

6.1.1.2.3. En lo que requiere apoyo. En cuanto a las barreras que se presentan para la atención del estudiante se puede identificar la principal que es de tipo comunicativo, pues la docente no posee una estrategia que le permita comunicarse de manera efectiva con el estudiante.

Además, la docente no posee una estrategia que le permita comunicarse de forma efectiva con él, para la asimilación de conceptos y su participación en las actividades de clase; tampoco posee conocimiento de la lengua de señas colombiana y su metodología se centra en el trabajo con estudiantes hablantes. En consecuencia, se genera otra barrera que es la que se refiere a los materiales utilizados para el desarrollo de las clases, dado que estos son diseñados con letras, pocas imágenes, lecturas y textos que permiten a los estudiantes hablantes interactuar en las clases y al estudiante no hablante no le permite avanzar en sus procesos lecto-escritor y, de habilidades y razonamiento matemático, debido a que son procesos que el estudiante debe iniciar desde la atención educativa en la primera infancia.

A su vez, también se identifica la barrera actitudinal, que en este caso no se refiere a preconcepciones de la docente sino al poco apoyo que tiene respecto a las capacitaciones y preparación que tienen los docentes por parte de la institución educativa y el ente gubernamental local y regional para la atención de los estudiantes con cualquier tipo de discapacidad y de los apoyos didácticos y tecnológicos requeridos para darle la atención que cada uno de los estudiantes requiere.

A partir de esta caracterización, se obtuvieron los elementos a tener en cuenta para la realización de los ajustes razonables en las áreas que lo requirieron a nivel, curricular, metodológico, didáctico y evaluativo (ver anexo D).

7.1.2. Caracterización de las docentes investigadoras

Para realizar la caracterización de las docentes que participaron en el proceso de diseño e implementación del PIAR del estudiante con discapacidad intelectual, se tuvo en cuenta lo

expuesto por Jara (2018) quien refiere que la característica principal de los protagonistas es que estos participen en la experiencia y a su vez sean los protagonistas de la sistematización. Por lo tanto, en la caracterización de estas, se presenta su profesión, el área en el que se desempeñan, los años de experiencia, las motivaciones de su participación en la presente sistematización y el rol que desempeñó cada una de ellas en este proceso.

Las investigadoras participantes en esta investigación son dos docentes vinculadas en propiedad a la I.E. María Auxiliadora del municipio de Iquira (Huila), que se desempeñan en dos áreas distintas de la misma. La primera, es la docente orientadora de la I.E., psicóloga de profesión, con ocho años de experiencia en el cargo. La motivación de su participación en el desarrollo de esta experiencia se encuentra relacionada en comprender cómo se diseña e implementa esta herramienta, dado que esta debe participar en este proceso y en la I.E. desde el año 2019 se le otorgó la responsabilidad de liderarlo. A partir de esto y teniendo en cuenta la necesidad empezó a autocapacitarse sobre este tema para poder orientar a los docentes. En la investigación, participó en el diseño del anexo 1, 2, y 3 del PIAR del estudiante seleccionado y en la implementación su rol se direccionó en la observación del desarrollo de dicho proceso. Así mismo, colaboró en la elaboración y la aplicación de los instrumentos que se utilizaron en los diferentes momentos de la sistematización de la experiencia.

La segunda, es docente de aula, con título de Administradora educativa, y treinta y seis años de experiencia docente con estudiantes de los diferentes niveles de educación: preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación de adultos. Tiene experiencia trabajando con estudiantes con discapacidad, pero de forma empírica y autodidacta; aunque ha recibido algunas capacitaciones al respecto, no han sido suficientes y claras para prepararla en su trabajo con estudiantes con discapacidad. Se interesa por conocer nuevas formas de trabajo y se preocupa

por el bienestar de los estudiantes, sobre todo cuando pasan de un grado a otro y observa el retroceso que realizan algunos estudiantes frente a los procesos académicos que han llevado. Para esta investigación, es la docente titular del grado al cual pertenece el estudiante seleccionado, coautora del diseño del PIAR para el caso del estudiante con discapacidad intelectual y quien realizó el proceso de implementación del mismo, además de participar en la preparación de los instrumentos para realizar las entrevistas, taller y grupo focal de donde se obtuvieron insumos para realizar las reflexiones de fondo de la experiencia.

7.1.3. Datos demográficos de los docentes de básica primaria, básica secundaria y media vocacional.

Se presenta los datos demográficos de los docentes que participaron en el proceso de las reflexiones de fondo y los puntos de llegada de esta investigación. Estos se presentan a continuación:

Tabla 10.

Datos demográficos de los docentes de básica primaria, básica secundaria y media vocacional

Dimensión	Variable	Total
Genero	Masculino	2
	Femenino	7
Edad	Entre los 30 y 40 años de edad	3
	Entre los 41 y 50 años de edad	4
	Entre los 51 y 60 años de edad	1
	Mas de 60 años de edad	1

Dimensión	Variable	Total
Nivel educativo	Profesional	1
	Especialista	3
	Magister	5
Años de experiencia docente	Entre 1 y 10 años	1
	Entre 11 y 20 años	6
	Entre 21 y 30 años	1
	Entre 31 y 40 años	0
	Mas de 40 años	1
Años en la I.E. María Auxiliadora	Entre 1 y 11 meses	1
	Entre 1 y 10 años.	5
	Entre 11 y 20 años	3

Los aprendizajes que se obtuvieron en este momento de la sistematización, posibilitaron comprender e identificar las acciones y las personas que pueden aportar en este proceso. La caracterización del estudiante con discapacidad, inició con el diligenciamiento del anexo 1 del PIAR el cual indaga en aspectos personales, de salud, hogar y educación. Para obtener esta información, se remitió a la ficha de matrícula de la I.E. que es el documento que contempla la información del estudiante, pero infortunadamente esta revisión permitió evidenciar, que esta no contiene todos los elementos para realizar la identificación de lo que está establecido en este anexo, sobre todo en lo relacionado con el entorno salud, hogar y educación, siendo esta información de gran relevancia dado esta le permite al docente conocer en un primer momento a sus estudiantes en diferentes aspectos que pueden incidir en el proceso educativo. Lo cual coincide con lo expuesto por Calderón (2012), quien precisa que es importante conocer las características personales, familiares y contextuales de los estudiantes debido a que esto posibilita desarrollar estrategias adecuadas de inclusión en el aula de clase; y Jiménez (2018) quien resalta que, además, se deben involucrar aspectos como los socioeconómicos, culturales,

de salud y psicológicos entre otros, que incidan en el desarrollo del estudiante.

La falta de esta información desde el inicio del proceso, hace que los docentes tengan que diseñar y utilizar otros instrumentos o medios para obtener esta información, lo cual puede generar que este proceso les genera más trabajo creando actitudes negativas en torno a este proceso desde el inicio y como Granada, Pómez y Sanhueza (2013) lo exponen, entre más factores inciden negativamente en las prácticas pedagógicas, existe mayor riesgo de generar una actitud negativa. Siendo esta, la barrera más enmarcada en los docentes como lo afirman Beltrán y Gómez, (2016),

La importancia de poseer la información completa de los estudiantes desde el momento de la matrícula, les permite a los docentes agilizar los diferentes procesos que se adelanten en la I.E. no solo los relacionados a los estudiantes con discapacidad. Por el ejemplo, el diligenciamiento de la base de datos y los formatos de la carpeta de las historias de vida, de protocolos de situaciones tipo I, II y III, remisiones a coordinación u orientación escolar etc., sin necesidad de recurrir reiteradamente a los padres de familia para obtenerla. Cabe resaltar, que la participación de la familia es importante, pero esta debería estar direccionada a profundizar sobre algún tema en específico en relación al estudiante y como lo expresa Ordoñez (2020) el apoyo familiar fortalecer los procesos de inclusión, debido a que el proceso educativo del estudiante se desarrolla paralelamente en la escuela y en la casa, motivo por el cual debe existir una comunicación permanente entre la familia y el docente, permitiendo consolidar las prácticas desarrolladas al interior de la institución. Por lo tanto, es importante que la institución educativa actualice el formato de la ficha de matrícula.

Para diligenciar el anexo 1, se realizó una entrevista a los padres de familia teniendo en cuenta los datos que se establecen en él, lo cual permitió obtener toda la información y tener un

primer acercamiento al estado del estudiante.

Luego, en el momento de diligenciar la primera parte del anexo 2 del PIAR en el cual se deben presentar las características del estudiante en relación a lo pedagógico, el proceso fue más largo, pero muy enriquecedor, dado que se estaba prácticamente en cero, pues no se tenía claridad sobre qué elementos se debían tener en cuenta y cómo realizarlo.

Para lograrlo, primero se identificó la necesidad de tener una ficha o un registro de los elementos que se deben observar en el estudiante con discapacidad para el ejercicio pedagógico debido a que la I.E. no cuenta con esta clase de insumos para los docentes y como Bustos et al. (2015) especifican, el rol del maestro debe estar direccionado a ser un mediador y a aplicar herramientas para favorecer el proceso de aprendizaje de sus estudiantes teniendo en cuenta sus características. Y, además, es el encargado de realizar actividades de seguimiento y observación para que se le facilite la identificación y el reconocimiento de estas características y particularidades centradas en sus capacidades, habilidades y aprendizajes. (Amézquita y Cardozo, 2021)

A partir de esto, se diseñó un instrumento en el que se tuvieron en cuenta elementos como los dispositivos básicos del aprendizaje y las habilidades básicas del estudiante. En la aplicación de la prueba piloto de este instrumento, se observó que este ejercicio requiere de una planeación que posibilite obtener la respuesta a todos los ítems de esta ficha. Por lo cual, se elaboró una secuencia didáctica con sus materiales para valorar de todos los aspectos y así poder observar sus desempeños. La obtención de este instrumento, se constituye como un avance en el desarrollo de este proceso.

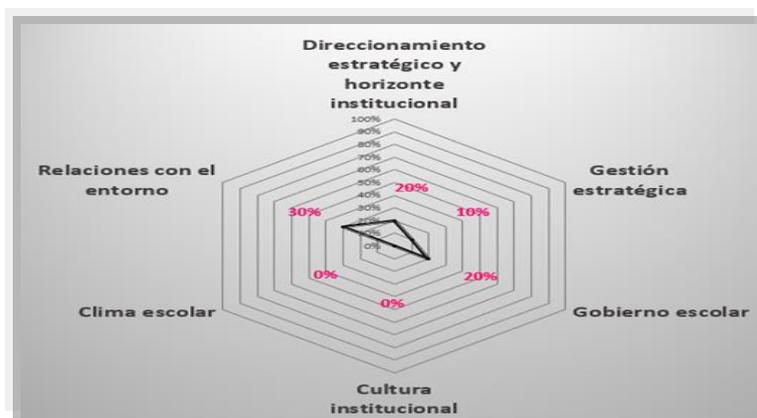
Aunque el proceso para aplicar el instrumento estaba listo, este no se pudo realizar directamente con el estudiante dado que por la pandemia del coronavirus COVID – 19 y el paro

que se presentó en Colombia en los meses de abril, mayo y junio de 2021, el estudiante se trasladó a otra ciudad. Esta dificultad, permitió desarrollar otra forma para obtener la información y así, poder realizar la valoración del estudiante. Por tal motivo, para la presente investigación, la valoración pedagógica del estudiante se realizó por medio de una entrevista a la docente directora de grupo del año anterior. Es valioso destacar, que este proceso evidenció, que en este pueden participar otras personas como docentes, los padres de familia o personas que conozcan el proceso pedagógico del estudiante.

La valoración de cada uno de los dispositivos básicos del aprendizaje y las habilidades básicas posibilitó la realización del concepto de cada una de ella y a partir de estas identificar lo que el estudiante hace, lo que puede hacer y en lo que requiere apoyo, es decir las barreras que este presenta, siendo esta fundamental dado que este es uno de los elementos para comprender la funcionalidad del concepto de educación inclusiva, el cual gira entorno a la identificación y eliminación de barreras, para lo cual es indispensable adelantar estrategias de recopilación y evaluación de datos desde diferentes fuentes, que permitan detectar quienes se encuentran vivenciando estas barreras y en qué planos se presentan, con el fin de realizar acciones para mejorar sus condiciones. (Echeita y Ainscow, 2011)

7.2. Formulación del plan de sistematización: identificación del eje de sistematización

La revisión documental del Marco General del PEI en sus cuatro áreas de gestión: directiva, administrativa y financiera, académica y comunitaria permitió identificar el eje de la sistematización, y a partir de este, se estableció el procedimiento a seguir (fechas, actividades, participantes y responsables). A continuación, se presentan los hallazgos de la revisión:

Figura 7*Área de gestión directiva*

El área de gestión Directiva está conformada por seis procesos; a partir de la revisión realizada, se pudo visualizar que todos presentan una calificación baja, dado que sus porcentajes se encuentran por debajo del 50%. El proceso de relaciones con el entorno obtuvo un 30%; direccionamiento estratégico y horizonte institucional, al igual que gobierno escolar, cada una obtuvo un 20%; gestión estratégica un 10% y clima escolar y cultura institucional, cada una obtuvo un 0%.

Figura 8*Área de gestión académica*

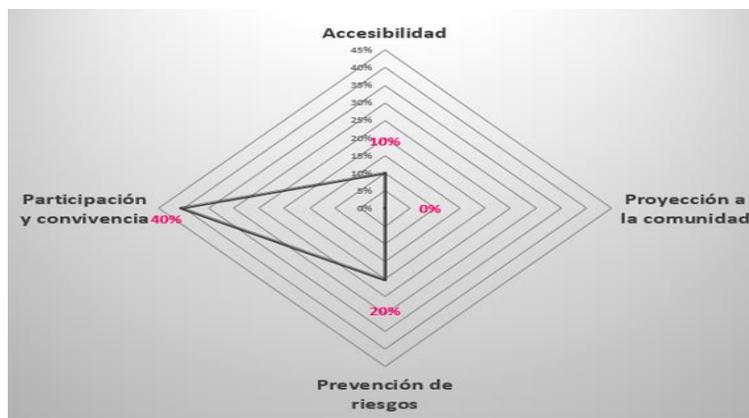
En el área de gestión académica, todas las calificaciones fueron bajas debido a que sus porcentajes están por debajo del 50%. Los procesos de prácticas pedagógicas, seguimiento escolar y gestión de aula no fueron visualizados en el documento, por tal motivo obtuvieron el 0%. Por el contrario, el diseño pedagógico (curricular) obtuvo un 10%.

Figura 9

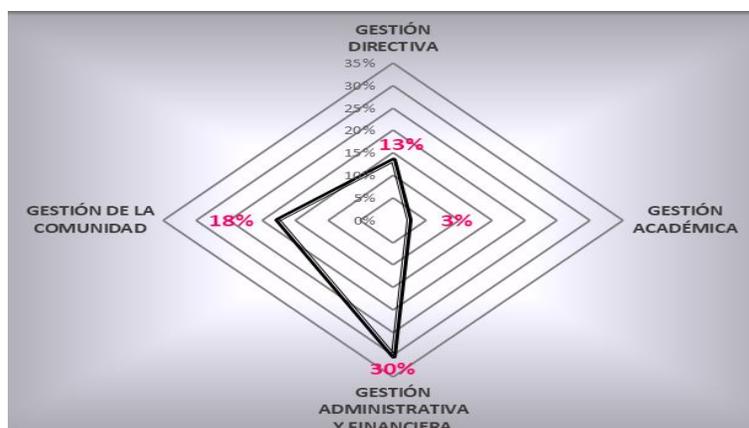
Área de gestión administrativa y financiera



El proceso con mayor puntaje en el área de gestión administrativa y financiera, es el apoyo a la gestión académica, con un 51%; seguido de administración de planta física y recursos con un 30%. Por último, talento humano con un 10%.

Figura 10*Área de gestión comunitaria*

En lo que respecta al área de gestión comunitaria, los procesos han dado como resultado puntajes bajos, por debajo del 50%. El proceso con mayor puntaje es el de participación y convivencia con un 40%; prevención de riesgos presentó un 20%; accesibilidad un 10%; y el puntaje más bajo con un 0% lo obtuvo el proceso de proyección a la comunidad.

Figura 11*Áreas de gestión institucional*

A nivel general todas las áreas de gestión institucional presentaron porcentajes por debajo del 50% obteniendo una calificación baja. La gestión académica mostró el porcentaje más bajo con un 3%. Mientras que, la gestión directiva alcanzó un 30%; la gestión de la comunidad un 18% y la gestión directiva un 13%.

La anterior revisión permitió identificar la gestión Académica como el área con menor puntaje y en ella los procesos de prácticas pedagógicas, gestión en el aula y seguimiento académico con 0%, a partir de esto, se optó por las prácticas pedagógicas como eje para sistematizar el proceso de diseño e implementación del PIAR, dado que estas son las que dinamizan el proceso de atención de los estudiantes con discapacidad y en general en la atención a la diversidad.

Al analizar los resultados de la revisión documental y observar que cada una de las gestiones institucionales obtuvieron tan baja puntuación se puede visualizar en primer momento que el PEI de la institución educativa María Auxiliadora necesita una actualización frente a la legislación educativa de atención a la población diversa, en las políticas institucionales hacia la inclusión. Dentro de las gestiones, la que más baja puntuación obtuvo, fue la gestión académica, dentro de la cual las prácticas pedagógicas se posicionaron con el 0%. Se identifica entonces el eje de sistematización, destacando la importancia de este aspecto en la dinamización del proceso de inclusión en la institución y detallando en ella, la tendencia visualizada por Perdomo et al. (2016) en la cual los docentes generan prácticas pedagógicas tradicionales debido a su actitud recelosa hacia la inclusión, que genera barreras para crear estrategias que atiendan a todos los estudiantes teniendo en cuenta sus diferencias. Y en este punto se nota lo fundamental de la formación, la motivación y la disposición a innovar en el sentido pedagógico del cual nos habla Calderón, Ortiz y Torres (2019), apoyados por la necesidad que tiene el maestro de mostrar un espíritu

innovador y dispuesto al cambio para eliminar las barreras que Angulo (2015) refiere, y que impiden a todos los estudiantes acceder al proceso de aprendizaje. Es por esta razón que Arnaíz (1996) ha insistido en la importancia que tiene el cambio de actitud del maestro para aceptar y valorar a cada uno de sus estudiantes. Una de las acciones que propone Sandoval (2017) es el trabajo colaborativo entre los docentes para generar prácticas pedagógicas dinámicas que surgirían a partir del análisis y la reflexión continua de los aciertos y desaciertos que se vivencian diariamente en el aula de clase. Es así que Muñoz (2016) insiste en la generación de espacios por parte de la institución educativa, para que los docentes intercambien y compartan las buenas prácticas pedagógicas posibilitando un mejor desempeño profesional. Por lo tanto, es indispensable que la I.E. genere espacios en donde los puedan compartir sus experiencias y adquirir conocimientos que les permitan enriquecer su práctica pedagógica.

Para generar cambios en las prácticas pedagógicas de los docentes es importante también la formación y capacitación de los docentes desde la inclusión y el currículo; en este sentido Lira (2014) considera que se debe fortalecer la formación de los docentes en el currículo y su implementación, con el fin de que obtengan herramientas para enfrentar los desafíos pedagógicos que se les presenten. Además, propone que los procesos de capacitación deben ser permanentes y orientados a la educación inclusiva, para transformar las propuestas curriculares desde la práctica pedagógica, con el fin de generar más oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. Y afirma Leal y Urbina (2014) que debe hacerse desde el componente académico y metodológico, con el fin de adquirir herramientas para que sus prácticas sean inclusivas.

En este proceso de generar prácticas educativas inclusivas, es importante la participación de la familia. Por esta razón Diaz (2015) es enfático al afirmar que no solo es necesaria la capacitación de los docentes sino el compromiso de los padres y de los propios estudiantes, pues la

responsabilidad es compartida; y en este sentido es primordial que el docente tenga en cuenta sus perspectivas, mediante procesos de capacitación que los preparen para apoyar el proceso de aprendizaje desde casa.

Lo anterior precisa como lo indica Cruz (2019) frente a los parámetros útiles en la construcción de Políticas Instituciones Inclusivas que detallan la organización de los apoyos institucionales.

“Las normas que aseguran las políticas de inclusión resaltan al docente de aula para liderar y apropiar situaciones de aula en dinámicas institucionales. La institución, la familia y el entorno social de los estudiantes con discapacidad (...) son los responsables del éxito o fracaso escolar; por lo tanto, es necesario visualizar en la organización los apoyos (...): motivación, estructura de contenidos pertinentes para estudiantes con discapacidad (...), enfoques, metodologías y didácticas flexibles que permiten el aprendizaje de todos; los docentes definirán las estrategias pedagógicas (...). Lo anterior debe ser organizado en planeadores, actas de seguimiento, Planes Individuales de Ajustes Razonables PIAR que documenten su trabajo, existencia y gestión institucional; de esta forma se promoverá su evaluación, seguimiento y planes de mejoramiento institucional” (Pág. 122).

En este sentido, la revisión documental, además de dejar ver las practicas pedagógicas como el eje de sistematización, también visualiza un PEI desactualizado con un horizonte institucional que no se enfoca a la educación inclusiva, sin políticas institucionales y cultura institucional que permitan la atención a la diversidad, generando prácticas pedagógicas tradicionales que no tienen en cuenta al estudiante y sus condiciones para el acceso al aprendizaje en forma equitativa.

7.3. Recuperación de lo vivido: Reconstrucción del devenir histórico de la experiencia de diseño e implementación del PIAR

7.3.1. Punto de partida

Esta experiencia inició en el mes de marzo del año 2020 con la presentación de varios macroproyectos que se desarrollarían por la Universidad Surcolombiana. A partir de esto, se realizó un análisis del contexto institucional, teniendo en cuenta las dificultades que se presentan en la atención de los estudiantes con discapacidad y de los docentes para desarrollar procesos de inclusión, entre ellos, se identificó el proceso para diseñar e implementar el PIAR. Teniendo en cuenta lo anterior, el tema que se decidió trabajar ante la necesidad fue el de sistematización del diseño e implementación del PIAR en el caso de un estudiante con discapacidad intelectual. Esta elección fue el punto de partida de la presente sistematización de experiencias como lo propone Jara (2008). Es importante señalar que a finales de este mes se presentó el confinamiento debido a la extensión de la pandemia por el COVID-19 y los escenarios de formación e investigación pasaron de ser presenciales a virtuales.

Luego, en el mes de abril de 2020, se solicitó ante la rectoría de la institución educativa el permiso para desarrollar esta investigación obteniendo de inmediato el apoyo y la aprobación por parte del rector, debido a que es un tema neurálgico en la institución. Otorgado el permiso se procedió a analizar de forma más profunda el contexto el cual les permitió establecer en un primer momento la pregunta que guiaría esta investigación. Así mismo, en este mes se dio inicio a jornadas de capacitación en temas relacionados a la investigación por parte del macroproyecto las cuales se presentaron durante todo el desarrollo de la investigación.

Establecidos estos pasos, en el mes de mayo se procede a la identificación del caso de un estudiante con discapacidad con el cual se trabajaría la investigación. Es importante señalar que el estudiante escogido, el año anterior fue promovido por el comité de evaluación debido a que había estado dos años seguidos en el grado primero y por ende en extra edad. Por lo tanto, el caso escogido se ubica en el grado segundo de primaria de la sede Camilo Torres de la Institución Educativa María Auxiliadora. Para efectos de esta investigación y en concordancia con la protección de la identidad de los participantes de la presente investigación, dicho estudiante se mencionará como ATCQ.E. Acto seguido, se hizo el acercamiento a la familia para darles a conocer el proyecto de investigación, la importancia de su participación y la de su hijo en este proceso y los beneficios para el estudiante en su proceso educativo. Después de analizar la propuesta los padres del estudiante decidieron participar de esta y firmaron el consentimiento informado debido a que quieren que su hijo avance en su proceso enseñanza- aprendizaje.

En el mes de junio de 2020 se desarrolló el estado del arte teniendo en cuenta las cuatro categorías iniciales presentes en la investigación: Ajustes razonables y PIAR, educación inclusiva, prácticas pedagógicas y sistematización. Esta revisión se realizó a nivel internacional, nacional y departamental, lo cual permitió ubicar bases en la conceptualización de estos temas. A partir de ello, en los meses de julio a noviembre de 2020 se inició la estructuración del anteproyecto de la investigación en el cual se hicieron los primeros bosquejos del planteamiento del problema, antecedentes, objetivos, marco referencial y metodología. Este proceso continuó en construcción constante durante el desarrollo de toda la investigación bajo asesorías grupales e individuales en las cuales se generaron aprendizajes valiosos para el desarrollo del trabajo.

En el mes de diciembre de 2020 se realizó la revisión de la ficha de matrícula de ATCQ.E, la cual fue contrastada con el anexo 1 del PIAR información general del estudiante, lo que permitió

visibilizar que a esta ficha le faltan datos de gran relevancia que le permitan al docente tener conocimiento de otros aspectos del estudiante en relación a su salud y su entorno familiar y educativo.

En el mes de enero del 2021 se dio continuidad al proceso investigativo. Este inició con la entrevista (Ver anexo F) realizada a los padres de familia de ATCQ.E, para indagar por los datos generales del estudiante, su atención en la salud, entorno familiar y educativo con los cuales se completó la información general del Anexo 1 del PIAR.

Posteriormente en el mes de febrero 2021, se procedió a realizar la revisión del PIAR 2020 del estudiante, lo cual posibilitó visualizar que la caracterización realizada no identificaba los aspectos pedagógicos relevantes a tenerse en cuenta en la estructuración de los ajustes razonables. Así mismo, se pudo constatar que estos se establecieron a partir de su discapacidad y no desde las barreras existentes en la institución, por lo tanto, estos no estaban respondiendo a las necesidades del estudiante; además, se identificó que estos ajustes no se establecieron a nivel curricular, metodológico, didáctico y evaluativo.

En el mes de marzo de 2021, en coordinación con el macroproyecto se estableció la ficha de caracterización y se realizó la prueba piloto de esta. Para aplicar esta prueba, primero se identificó un estudiante con características similares a ATCQ.E, luego se diseñaron algunas actividades para dar respuesta a las dimensiones establecidas en la ficha y por último esta fue aplicada. Con base en los resultados obtenidos, este instrumento fue ajustado y se dio la aprobación para continuar con el proceso de caracterización del estudiante participante de la investigación. Es importante resaltar que, a partir de la aplicación de esta prueba piloto, se identifica la necesidad e importancia del diseño de una secuencia didáctica que permita

visualizar cada uno de los aspectos planteados en las dimensiones que se tuvieron en cuenta en la ficha de caracterización.

Luego, en el mes de abril de 2021, para realizar la caracterización del estudiante ATCQ.E, se diseñó una secuencia didáctica y se estableció comunicación con la madre del estudiante con el fin de concretar las sesiones necesarias para aplicar dicha secuencia y así realizar la caracterización según la ficha; no obstante, esta actividad no se pudo realizar porque el estudiante se encontraba en otro departamento y por el paro que se presentó a nivel nacional desde el 28 de abril hasta el 18 de junio de 2021, este no pudo retornar para realizar esta actividad de forma presencial y tampoco virtual por la dificultad de conexión donde se encontraba. Por tal motivo, esta ficha de caracterización se diligenció a partir de una entrevista grupal realizada a la docente y a la acompañante del estudiante del año anterior, lo que permitió establecer que, la caracterización de algún estudiante con discapacidad, también se puede realizar con información suministrada por los docentes que han trabajado con él. A partir de la información obtenida, se pudo crear un perfil pedagógico bastante completo del estudiante ATCQ.E,

7.3.2. Plan de sistematización

Finalizada la caracterización del estudiante, se inicia con el proceso de diseño del anexo 2 del PIAR. la caracterización fue el insumo que permitió establecer el primer borrador de los ajustes razonables.

A partir del mes de mayo de 2021, se hizo una reestructuración al estado del arte en relación a las prácticas pedagógicas y junto a la asesora de la investigación se analizó y redefinió para la investigación tres categorías de análisis: educación inclusiva, prácticas pedagógicas y ajustes

razonables y PIAR. La reestructuración de la categoría de prácticas pedagógicas se direccionó a investigaciones que tuvieron como referente teórico la práctica pedagógica desde Gimeno Sacristán. Esta revisión permitió fortalecer las tendencias ya establecidas y además obtener referentes en relación a los instrumentos.

En el mes de junio de 2021 dio continuidad al proceso de diseño del anexo 2 – ajustes razonables. Para este, se plantearon los ajustes razonables basados en las características del estudiante. Estos fueron presentados a la asesora quien los revisó y realizó recomendaciones en torno a los ajustes propuestos a nivel metodológico y didáctico dado que se tenían que realizar teniendo en cuenta el diseño universal para el aprendizaje DUA y se debían especificar las actividades y el material pedagógico que se utilizaría lo cual le permitirá a la docente del siguiente año conocer a detalle el trabajo realizado en cuanto a los ajustes, pero también los recursos y el material didáctico, y así dar continuidad al proceso del estudiante. Una vez realizadas las modificaciones pertinentes este documento fue presentado nuevamente y aprobado por la asesora. Además, se establecieron en el anexo 2 las recomendaciones para el Plan de Mejoramiento Institucional PMI en los diferentes estamentos (Familia, docentes, directivos docentes, administrativos y pares) como también el anexo 3 en el cual se estableció el acta de acuerdo con los padres de familia con las actividades de acompañamiento desde el hogar y su frecuencia.

En el mes de julio de 2021, mientras se preparaba la fase de implementación se realizó el proceso de revisión documental del Marco general del PEI, guiado por una matriz de revisión documental (Ver anexo E) elaborada desde el macroproyecto al cual pertenece este proyecto de investigación y basado en la guía 34 de atención a la diversidad. Esta revisión documental

permitió identificar el eje de sistematización y sus resultados hacen parte de lo descrito en los resultados del segundo objetivo específico del presente trabajo.

Antes de iniciar el proceso de implementación, se realizó el diseño de la ficha de observación participante (Ver anexo G) la cual fue revisada por la asesora y fue aprobada para realizar la prueba piloto y se establece la ficha de recuperación de los aprendizajes vividos (Ver anexo H) como instrumento para recuperar los aprendizajes vividos a partir de la implementación del PIAR. En este mismo mes inició la presencialidad en las instituciones educativas del departamento del Huila lo cual permitió que la prueba piloto de la ficha de observación se realizara de manera presencial. Esta se realizó en una clase de inglés de grado tercero en la sede Daniel Castro, perteneciente a la misma institución educativa. A partir de esta prueba, fueron hechos algunos ajustes que permitieron su aprobación por parte de la asesora. Luego, debido una tutela interpuesta por la Asociación de Instructores del Huila ADIH, se retorna nuevamente a la virtualidad, motivo por el cual se realizó una reunión con el rector de la institución para que se concediera un permiso especial que permitiera realizar la implementación de manera presencial. En esta reunión, el rector solicita establecer el cronograma de las clases con fechas y horario, el protocolo de bioseguridad, un oficio informativo para los padres de familia y el permiso por parte de estos para la participación de los estudiantes. Después de realizadas estas actividades el rector aprueba la realización de la implementación de manera presencial. No obstante, a finales de este mes, salió el fallo del juez el cual establece el retorno a las aulas de clase y por ende se inicia el mes de agosto en presencialidad.

Antes de iniciar la implementación la docente organizó la asistencia de los estudiantes teniendo en cuenta que el aforo del aula fuera de 12 estudiantes; de esta forma, el curso se dividió en dos grupos y estos asistieron día de por medio. El estudiante ATCQ se citó a participar

en los dos grupos, para que en el segundo encuentro se pudieran reforzar los conocimientos. Acto seguido, se elaboró el material didáctico y se prepararon los recursos necesarios para el trabajo en clase. Una vez que se organizó la asistencia y el material, en los meses de agosto y septiembre de 2021 se realizó el proceso de implementación del PIAR de manera presencial con alternancia, teniendo en cuenta los protocolos de bioseguridad. ATCQ.E asistió diariamente participando de los dos grupos de trabajo. Durante todo el proceso de diseño e implementación del PIAR se pudieron concretar muchos aprendizajes debido que ha sido posible triangular la información recolectada de cada uno de los instrumentos analizados, entrevistas realizadas y actividades concretadas con el mismo estudiante. Al realizar la revisión de los ajustes del PIAR 2020 de ATCQ.E se pudo identificar que *“existen muchas falencias en el diseño de este PIAR.*

Al empezar a establecer los ajustes razonables, se pudo constatar lo referido en la Ficha de Recuperación de Aprendizaje 1” (FRA.1) en donde se plantea una comprensión errónea de lo que es el planteamiento del anexo 2 en cuanto a los ajustes y “de que tipo se deben tener en cuenta de acuerdo a las características del estudiante” (FRA.3). De esta forma se logra tener una descripción más detallada de dichos ajustes, recursos y material didáctico a trabajar con el estudiante, que “permita al docente del año siguiente y a quienes vayan a trabajar con ATCQ.E, conocer que es efectivo y que no en el potenciamiento de sus habilidades y capacidades, que le permitan llegar a un aprendizaje efectivo. Esto conlleva a un diseño de material agradable al estudiante basado en sus preferencias de trabajo, técnicas y actividades que le interesen y mantengan su ánimo dispuesto para el aprendizaje” (FRA.4).

Al realizar el proceso de implementación, el encuentro con muchos aprendizajes fue ineludible. *“El estudiante ATCQ.E se muestra muy receptivo y después de solo dos días de asistencia no quiere quedarse en casa por nada del mundo” (FRA.5).* Fue satisfactorio para las

docentes investigadoras ver el grado de aceptación tanto del estudiante participante directo de la investigación como de los estudiantes compañeros de cada una de las sesiones de trabajo. *“Las formas dinámicas de presentación de los temas hacen que el estudiante ATCQ.E participe activamente en las clases y por ningún motivo los compañeros objetan su participación, pues las actividades fluyen de forma normal, que todos se involucran en ellas y no se percatan de ningún tipo de dificultad para interactuar entre ellos y producir trabajos conjuntos”* (FRA.6). La implementación del PIAR al estudiante ATCQ.E ha permitido que *“algunos estudiantes sin discapacidad, que eran tildados de flojos, o que no trabajan en clase, ahora estén motivados y realicen sus trabajos sin ningún tipo de dificultad”* (FRA.6); este trabajo ha hecho aflorar la creatividad de la docente del aula (EMVC.DI1) *“permitiendo devolverles el dinamismo a las clases, haciéndolas cada vez más inclusivas”* (FRA.6).

El trabajo de implementación se desarrolló hasta finales del mes de septiembre con un resultado bastante satisfactorio, donde *“se logra un aprendizaje tanto por parte de los estudiantes, no solo ATCQ.E sino también por parte de todos sus compañeros, generando un ambiente agradable en el aula, y cuestionamientos a la docente de aula EMVC.DII que le permitirán mejorar las practicas pedagógicas que se habían estancado, vuelto monótonas y faltas de creatividad”* (FRA7) y comprender *“que la inclusión en el aula no es solamente tener un niño con discapacidad inmerso en ella, sino el hacer que todos y cada uno de los estudiantes se sientan partícipes del proceso de aprendizaje y que independientemente que presente o no dificultades para el aprendizaje, de carácter permanente o transitoria, se les pueda potenciar”* (FRA.7) haciendo de la escuela un recinto de puertas abiertas al aprendizaje de todos y para todos.

Figura 12*Implementación del PIAR*

7.3.3. Recuperación de lo vivido

En el mes de noviembre de 2021, para realizar la recuperación de lo vivido en la experiencia se desarrolló un taller pedagógico con la participación de nueve docentes de la I.E. María Auxiliadora, quienes se escogieron por sus características, tendientes a su dinamismo e inquietud hacia los procesos de inclusión, nuevas metodologías de trabajo en el aula y la transformación de prácticas pedagógicas tradicionales que se vienen dando en las instituciones del departamento del Huila (Gobernación del Huila, 2012, p. 11). Para hacer más participativo el taller, se invitaron docentes tanto de básica primaria, básica secundaria y media vocacional, de las tres sedes urbanas de la I.E. Para el desarrollo de este taller se realizó la guía del taller pedagógico (Ver anexo I) y para el grupo de discusión la guía del grupo de discusión (Ver anexo J) los cuales

fueron supervisados por la asesora del trabajo y su desarrollo se realizó en un aula de la sede principal.

El trabajo de los nueve docentes se orientó hacia la indagación del conocimiento que tienen acerca de los pasos para el diseño e implementación del PIAR, y cuales podrían ser sus aportes para mejorar dicho proceso. Inicialmente se le entregó al grupo un número determinado de fichas en cada una de las cuales se nombra uno de los pasos que se siguieron en el proceso realizado por las docentes investigadoras para el diseño e implementación del PIAR del estudiante ATCQ.E teniendo en cuenta la matriz de ordenamiento de las actividades desarrolladas en el trabajo de campo (Ver anexo B) y se les solicitó ordenarlas de acuerdo a cuáles serían los pasos que ellos determinarían para dicho proceso. Y se les sugirió que si algún paso o actividad no estaba en ninguna de las fichas lo podrían agregar en una de las fichas en blanco suministradas o, si para su concepto alguna actividad no era pertinente, se podría eliminar. Por más de 25 minutos los docentes discutieron sobre cada uno de los pasos, ubicándolos en la forma que les parecía se debían de ejecutar. El resultado fue algo diferente al proceso que se ejecutó y que se les presentó luego que ellos expusieron su propuesta y la justificaron.

Figura 13

Reconstrucción del proceso vivido con docentes



Los docentes plantean que, en lugar de la revisión de la hoja de matrícula, revisarían la hoja de vida para mirar el comportamiento y el desempeño de este niño durante su vida escolar. Además, plantean que en este proceso se deben crear instrumentos de apoyo para el trabajo PIAR en el aula; entre esos apoyos sería alguna señal en el aula que le recuerde al maestro que en esa aula hay un estudiante con discapacidad, y el proceso terminaría con la implementación de la secuencia didáctica para el desarrollo de los ajustes, pues dicen que la secuencia didáctica debe realizarse solo para la implementación. Además, toman como material de apoyo los módulos que se realizaron para los niños con discapacidad para el trabajo en el aula con el estudiante. (RPV. 11-30-2021)

El mapa que se les presentó fue elaborado por las docentes investigadoras con cada una de las actividades que realizaron a lo largo del planteamiento y ejecución del proyecto de investigación. En el desarrollo de este contraste se pudo evidenciar en algunos docentes la confusión entre DUA y PIAR, pues se han hecho ideas erróneas acerca de lo que son estas dos herramientas, centrándose en la concepción que el primero es un diseño similar al segundo y que para los estudiantes que no requieren el PIAR se le debe diligenciar y desarrollar el DUA y así

individualmente para cada uno. Se ve entonces la importancia de aclarar esta confusión, y motivar su uso como un modelo único para todos los estudiantes que les permite mediante la flexibilización, la participación y el aprendizaje basado en las capacidades y necesidades particulares de cada estudiante. (Alba Pastor, 2012).

Figura 14

Mapeo de la experiencia de diseño e implementación del PIAR.



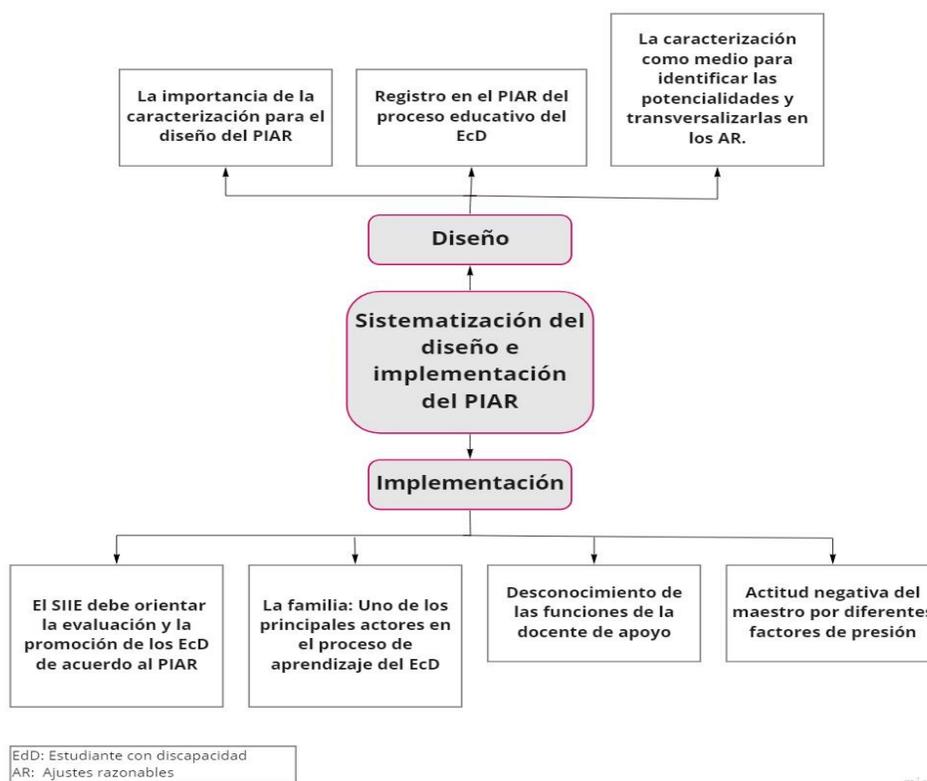
7.3.4. Reflexiones de fondo

En cuanto a las reflexiones de fondo, esta se desarrolló en el mes de noviembre por medio de un taller con nueve docentes de primaria, básica y media, que permitió recoger las apreciaciones de

los docentes respecto al proceso de diseño e implementación del PIAR para ATCQ.E. En este proceso, se intercambiaron ideas y recogieron inquietudes las cuales guiaron las reflexiones de fondo de la presente investigación y son presentados en la discusión de los resultados dando respuesta al cuarto objetivo específico. A continuación, se presentan las tendencias que surgieron respecto al ejercicio del proceso de diseño e implementación del PIAR.

Figura 15

Presentación de categorías de análisis y tendencias del taller pedagógico



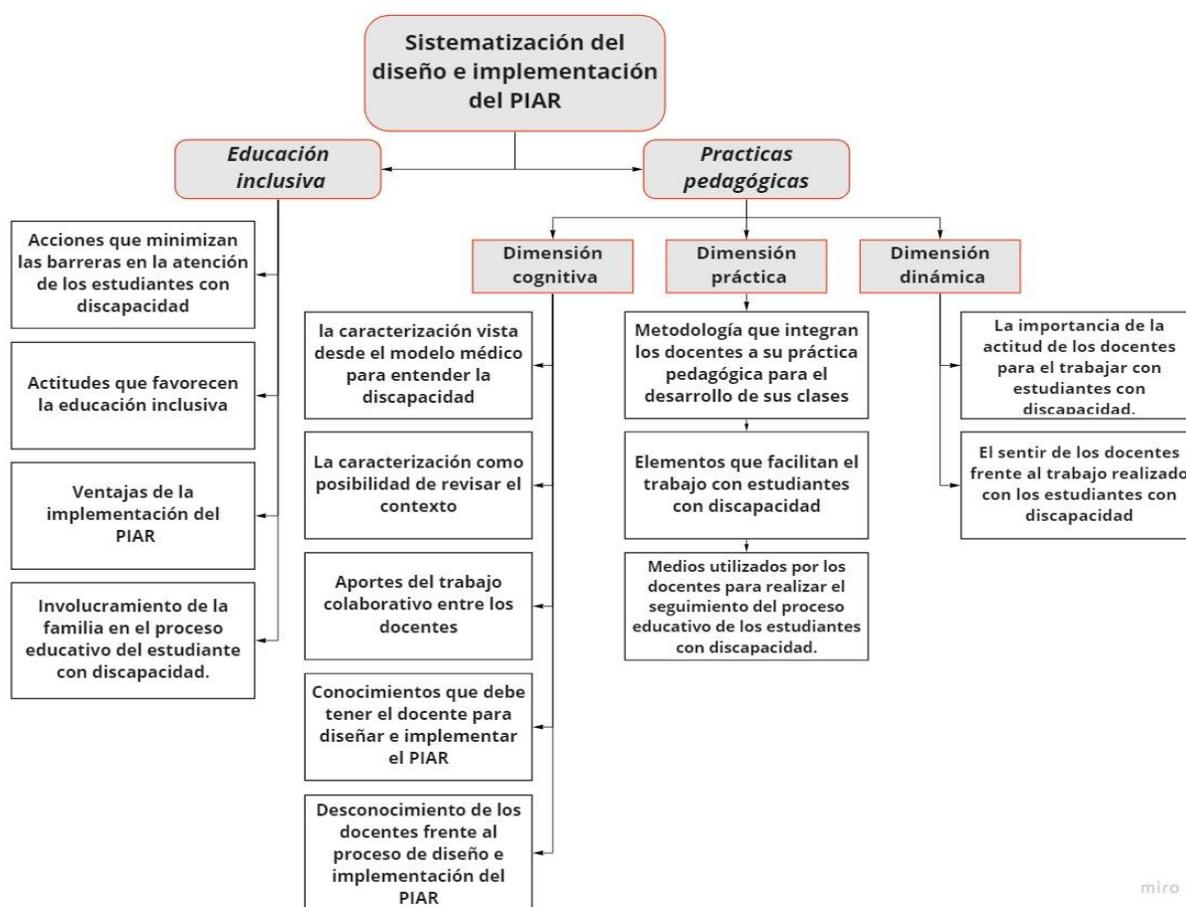
7.3.5. Punto de Llegada

Para finalizar la investigación, en el mes de diciembre se realizó un grupo de discusión con nueve docentes de básica primaria, básica y media vocacional con el objeto de obtener las

apreciaciones de estos sobre las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva de acuerdo con las dimensiones especificadas por Gimeno Sacristán en función del diseño e implementación del PIAR. A partir del análisis de la información obtenida, surgieron tendencias en relación a la categoría de educación inclusiva y prácticas pedagógicas: Como se muestra a continuación:

Figura 16

Presentación de categorías de análisis y tendencias del grupo de discusión



En información permitió generar las conclusiones de la investigación, es decir, los puntos de llegada, dando respuesta al quinto y último objetivo específico. Estos resultados son presentados en el apartado titulado Puntos de llegada: Conclusiones.

7.4. Reflexiones de fondo: Discusión de los resultados

Para recolectar la información que permitiera a las docentes investigadoras realizar un análisis de la situación institucional e interpretar las reflexiones generadas a partir del diseño e implementación del PIAR para ATCQ.E, se realizó un taller pedagógico centrado en recoger las apreciaciones de los docentes frente al proceso y las inquietudes y vacíos que se presentan en lo que al PIAR se refiere. La actividad parte del conocimiento por parte de los maestros invitados del proceso realizado por las docentes investigadoras y el compartir algunos instrumentos utilizados, así como también el PIAR del estudiante. La actividad se planteó identificando tres momentos: caracterización del estudiante, identificación de las necesidades y los ajustes razonables, y la implementación del PIAR.

Respecto al momento de la caracterización se pudo identificar que las reflexiones tienden hacia la importancia de la caracterización para el diseño del PIAR.

En el momento en que los docentes conocieron la ficha de caracterización de ATCQ.E y pudieron leer algunos de sus apartes, opinaron que *“la ficha está muy completa, pero implica mucho trabajo para el docente detallar cada uno de los aspectos de dicha ficha”* (WAGC.D9). Pero son conscientes de que es necesario diligenciarla porque *“la caracterización de un estudiante permite saber hasta donde se puede llegar con ese estudiante en lo que tiene que ver con las evidencias de los DBA propuestos para el área y el grado”* (WAGC.D9), apoyando lo dicho por Calderón (2012) respecto a que, para generar estrategias efectivas de inclusión en sus aulas, es importante tener el conocimiento de las características personales, de la familia y de su contexto, así como aspectos socio económicos, de salud, psicológicos y culturales; todos aquellos aspectos que influyan directamente en el desarrollo del estudiante. Esta valoración debe

identificar aspectos de cada estudiante en cuanto procesos de desarrollo y aprendizaje, información que ayuda al docente a fijar metas y métodos de enseñanza y los ajustes razonables para que cada estudiante pueda desarrollar habilidades para un aprendizaje con calidad (Cubillos, 2019).

Respecto a la aplicación en la institución de este formato de caracterización, los maestros propusieron que *“la caracterización, inicialmente, se realizara con menos ítems, para luego ir complejizando poco a poco, en especial para secundaria”* (SMV.D7), pues consideran que desarrollarla en esta sección es mucho más complejo. Además, surge la opinión *“que para hacer el DUA y el PIAR no basta con el primer mes, tiene que dejar que nosotros lo conozcamos y lo tengamos ahí, y ahí si poder hacer una buena caracterización”* (SCDP.D4). De esta forma se plantea el *“no tener los estudiantes los primeros cuatro meses para poder realizar una buena caracterización”* (SCDP.D4), entendiéndose esta afirmación como el no iniciar la atención del estudiante hasta no tener la caracterización completa y que considera que necesitaría al menos cuatro meses para realizarla. Esta sería una contravención al Decreto 1421 de 2017 en sus artículos 2.3.3.5.1.4. que presenta las definiciones, donde se habla del PIAR como *“herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la participación, permanencia y promoción”* (Decreto de atención educativa a la población con discapacidad, Decreto 1421 de 2017, p.5), y al artículo 2.3.3.5.2.3.2 sobre la oferta educativa pertinente para personas con discapacidad, especifica en el punto 1 referente a la oferta general, que *“conforme a las características del estudiante, contará con los ajustes razonables definidos en el PIAR, dentro de los espacios, ambientes y actividades escolares con los demás estudiantes”* (Decreto de atención educativa a la población con discapacidad, Decreto 1421 de 2017, p.10)

pues se estaría violando el derecho del estudiante a la participación y la permanencia en la institución educativa como cualquier otro estudiante.

Además, para la obtención de información relevante que se registra en el PIAR sugieren que *“se debe mejorar la ficha de matrícula para obtener toda la información necesaria. Este proceso de matrícula se debe mejorar”* (SMV.D7). Este punto se evidencia en la revisión realizada a la ficha de matrícula donde se visualizó la ausencia de información relevante y necesaria para diligenciar el anexo 1 del PIAR. (RD).

Respecto a lo que concierne a la identificación de las necesidades y los ajustes razonables, la discusión y reflexión tiende hacia dos puntos: La caracterización como medio para identificar las potencialidades y transversalizarlas en los Ajustes Razonables, y el Registro del proceso educativo del estudiante con discapacidad en el PIAR.

Respecto a la identificación de capacidades y habilidades que se puedan potencializar, los docentes están de acuerdo con que una buena caracterización puede develar dichas características que les permitan proponer los ajustes necesarios para el trabajo con el estudiante. Por esta razón proponen *“transversalizar objetivos de los ajustes razonables para los estudiantes con discapacidades que no les permiten avanzar como quisiéramos en procesos como la lectoescritura. Entonces en las diferentes áreas se realiza la clase común y corriente y el objetivo que sea identificar la lectura o la escritura de títulos o escritos sobre el tema”* (SMV.D7). En este mismo sentido plantean *“que se planee un objetivo para el estudiante y que todos trabajemos en torno a ese objetivo... A partir de ahí, entonces ver cómo de alguna manera alcanza algo de ese objetivo”* (WAGC.D9). Al respecto Gimeno Sacristán (2010) afirma que son las barreras las que influyen en las prácticas pedagógicas de los docentes, pues con el conocimiento, las habilidades y la actitud pueden transformar el currículo en la herramienta que

le permita estructurar una práctica pedagógica de carácter inclusivo. Es decir, realizar la flexibilización del currículo, de tal forma que puedan los docentes potencializar las habilidades del estudiante. Por esta razón Jiménez (2018) es enfático al afirmar, que a nivel educativo “los ajustes razonables no deben estar enfocados solamente en la accesibilidad de las condiciones de las personas que lo requieren, sino enfocados en la metodología, que permita eliminar las barreras que limitan su aprendizaje. A su vez, Arenas y Sandoval (2014) afirman que:

La diversificación curricular, en el marco de inclusión educativa, se ofrece como alternativa para aquellos escolares cuyas características de estilos y ritmos de aprendizaje requieren de una organización diferente de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, se hace necesario una organización curricular diferente a la establecida en el colegio para todos (p. 152)

La idea de los docentes es que *“si con la caracterización encontramos que la potencialidad de un estudiante es el dibujo, trabajaríamos todos para hacer de él un artista”* (CADR.D7) y él mismo complementa afirmando que *“potenciar las habilidades del estudiante posibilita que salga al mundo laboral a realizar lo que sabe hacer”*. Además, respecto a las estrategias utilizadas para el aprendizaje, afirmaron que *“es importante dejar que el estudiante utilice las herramientas que le permitan realizar su trabajo, así no sean las convencionales generalizadas en el grupo”* (AYAT.D5) y que *“la prioridad es que el estudiante aprenda sea con las ayudas que sea”* (SMV.D7) coincidiendo con Rivera y Ferrer (2019) quienes afirman que es necesario visibilizar sus necesidades, avances y dificultades en un plan individual que permita personalizar todo tipo de apoyos y ayudas que el estudiante requiera; en este sentido los ajustes razonables se convierten en un conjunto de ayudas que posibilita dar respuesta a la necesidades del estudiante visibilizadas en la caracterización. Es así que, para Figueroa, Ospina y Tuberquia (2019), el

PIAR busca la aplicación de estrategias que le permitan al estudiante el desarrollo personal, el fortalecimiento de la autoestima y el desempeño de actividades que le lleven a construir su conocimiento, además de la interacción social con su entorno y el compromiso del estudiante y su familia en el proceso. Por esta razón, una planificación que se base en la persona, su espíritu de superación y el deseo de mejorar su calidad de vida se basa también en la necesidad de obtener apoyos que ayuden tanto a la escuela como a la familia a permitirle al sujeto con discapacidad desenvolverse dentro de la sociedad (Calvo y Verdugo, 2012)

Al referirse las docentes investigadoras a la estrategia de la entrevista grupal como medio para lograr la caracterización en casos de necesidad, precisaron que en este caso *“no se toman en cuenta los cambios que tienen los estudiantes de un año a otro y el grado de empatía que tenga con cada uno de los docentes; en este caso ese grado de empatía les permitirá visualizar o no, habilidades y/o capacidades”* (SCDP.D4). En este sentido se visualiza en la actualidad la transformación del rol del docente, pues para Morgante (2014) el docente debe relacionarse con sus estudiantes de forma que pueda conocerlos a fondo y de esta forma poder estimular y potencializar sus capacidades y habilidades para superar sus debilidades. La caracterización también permitirá identificar el nivel de capacidades que tenga el estudiante y las estrategias que se pueden utilizar para ser más efectivo el trabajo en el aula; *“se debe tener una estrategia para los acompañantes de acuerdo con el tipo de discapacidad”* (MCSB.D1). Este acompañamiento lo identifica Villar (2020) como acompañante pedagógico (Ap), y su apoyo lo puede realizar desde la acción de *“observar de forma participativa en el aula, es decir orientando en la planificación al docente en base a las necesidades que logre identificar”* (p.14). Y añade que: El objetivo claro es que los estudiantes logren desarrollar habilidades con sus pares, que participen, que vayan construyendo su aprendizaje con un apoyo profesional, que identifique

los aspectos que pueden aportar elementos positivos en el proceso, así como también, trabajar sobre los aspectos que lo dificulten. (p.14)

Se entiende entonces que el uso de las diferentes herramientas y metodologías que permitan la atención a la diversidad en el aula es válido en tanto redunde en el éxito del proceso de aprendizaje del estudiante.

La otra tendencia que se observa en el momento de identificación de las necesidades y los ajustes razonables, se refiere al registro del proceso educativo del estudiante con discapacidad en el PIAR, pues lo consideran importante “*para que el próximo docente conozca lo que se hizo, lo que sirvió, lo que no sirvió, en lo que se avanzó, en lo que no se avanzó, para que el proceso continúe*” (DCE.DI2). Además, que “*estas anotaciones permiten que se pueda también conocer al estudiante en término de logros*” (SMV.D7). Además, se anota que “*era el ajuste de él y nos sirvió para implementarlo con todos*” (DCER.DI2), destacando que dichos ajustes no solo son beneficiosos específicamente para los estudiantes con discapacidad, sino que también les permiten a sus compañeros acceder al aprendizaje efectivo. Es necesario entonces que se registren los avances del estudiante, aciertos y desaciertos del proceso, pues según el artículo 2.3.3.5.2.3.5. referente a la *Construcción e implementación de los Planes Individuales de apoyos y ajustes razonables’(PIAR)*, del Decreto 1421 de 2017, se deben “*hacer los seguimientos periódicos que establezca en el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes existente. Incluirá el total de los ajustes razonables de manera individual y progresiva*” (p. 12), y según León (2012) citado por Jaime (2019), se reconoce como

el fin último de la evaluación inclusiva, el alcance de los objetivos de aprendizaje propuestos para los estudiantes, es decir que es necesario valorar en qué medida todos los recursos didácticos y pedagógicos están siendo pertinentes teniendo como característica básica que

estos sean exequibles y funcionales para los estudiantes con discapacidad. (León, 2012 en Jaime, 2019, p. 33)

Se destaca, entonces, que dichos ajustes no solo son beneficiosos específicamente para los estudiantes con discapacidad, sino que también les permiten a sus compañeros acceder al aprendizaje efectivo. Se enfatiza entonces, en la necesidad de realizar una adecuada evaluación de los ajustes realizados en el PIAR donde se especifique los logros y desaciertos y como se han sorteado (DCER.DI2)), como parte de los registros que se lleven del proceso de implementación del PIAR.

En cuanto al proceso de implementación, los docentes se inclinaron hacia cuatro puntos esenciales: El SIIE debe orientar la evaluación y promoción de los estudiantes con discapacidad de acuerdo al PIAR., La familia, uno de los principales actores en el proceso de aprendizaje del estudiante con discapacidad, el Desconocimiento de las funciones del docente de apoyo y la Actitud negativa del maestro por diferentes factores de presión.

Existe una preocupación marcada por el proceso de evaluación de los estudiantes con discapacidad, debido a que no se encuentra en el Marco general de PEI evidencia del proceso que se debe llevar con dichos estudiantes (FRD). Los docentes participantes manifiestan que la promoción es favorable en el sentido de mantener al estudiante con discapacidad en un ambiente familiar en el que se sienta cómodo con los compañeros a quienes conoce y quienes lo conocen al él. *“Permite un contexto agradable y cómodo para el avance en el aprendizaje del estudiante con discapacidad y de sus compañeros”* (SCDP.D4). Además *“El estudiante que alcanza las evidencias planteadas en los ajustes del PIAR, debe ser promovido porque alcanzó la meta”* (DCER. DI2) y *“La promoción del estudiante no se basa en las evidencias planteadas para el grado sino en las que se plantean en los ajustes curriculares realizados para él”* (DCER.DI2).

Es por esto que *“toca hacerle la reforma al SIEE, porque el niño tiene que pasar es dependiendo de lo que alcance en el PIAR, que en el SIEE los estudiantes con discapacidad sean evaluados dependiendo de lo establecido en el PIAR”*. Este aspecto se encuentra reglamentado en el Decreto 1421 de 2017, Artículo 2.3.3.3.1. Evaluación de los estudiantes, donde se establece que *“la evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes”* (p. 16), y en el artículo 2.3.3.3.6. referente a la Promoción Escolar, donde se establece que cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los estudiantes. En consecuencia, la docente DCER.DI2 hace énfasis en la importancia de evaluar trimestralmente los ajustes realizados en el PIAR para reestructurar lo que no está funcionando y de evaluar al estudiante de acuerdo a los ajustes planteados para él. Por esta razón, para Beltrán y Gómez (2016) es importante la evaluación en la gestión curricular para identificar los aciertos y desaciertos en esta. Por esta razón se hace necesario que el SIEE sea reformado para establecer los parámetros para los casos especiales y de esta forma todos los docentes puedan seguir el mismo proceso.

Para hacer más efectiva la evaluación de logros y desaciertos se propone *“volver a los microcentros con el fin de compartir las experiencias entre docentes y evaluar la efectividad de las estrategias y ajustes realizados”* (MCSB.D1). Así mismo se sugiere que *“la institución debe proporcionar espacios de trabajo colaborativo entre los docentes para compartir las experiencias con los estudiantes con discapacidad”* (FTV.D2). En este sentido, Sandoval (2017) manifiesta que por medio del trabajo colaborativo entre los docentes estos podrán generar prácticas pedagógicas activas y divertidas, dado que esto se lograría por medio del análisis y la

reflexión permanente de los aciertos y desaciertos que vivencian en su diario vivir escolar. Esta planificación colaborativa genera ventajas dado que esto le permite innovar en el aula de clase a partir del intercambio de ideas (Valladares y Rivera,2011). Por esta razón, Muñoz (2016) refiere que, para promover el trabajo colaborativo entre los docentes al interior de las instituciones educativas, estas deben generar espacios que les permita intercambiar y compartir las buenas prácticas pedagógicas posibilitando un mejorar el desempeño profesional.

Respecto a la participación de la familia en el proceso de atención a los estudiantes con discapacidad en el aula, algunos docentes compartieron la experiencia que tuvieron en un año, con una profesional de apoyo quien programó una reunión conjunta entre maestros, padres de familia y docente de apoyo donde *“se hacía un acta firmando hasta donde había quedado y que compromisos quedaban para los profes que lo tendrían en el siguiente año y para los papás, y eso fue muy bueno, lo que pasa es que de ahí en adelante se fue la chica que hacía eso y no se siguió el proceso, pero eso de analizar entre todos y decir si alcanzó, no alcanzó... eso se debería hacer”* (SCDP.D4). Destaca entonces la importancia de involucrar a los padres en el proceso y comprometerlos para ayudar en el aprendizaje de sus hijos. En este sentido se presenta el aporte de Ordoñez (2020) quien resalta la importancia del apoyo familiar para fortalecer los procesos de inclusión, debido a que el proceso educativo del estudiante se desarrolla paralelamente en la escuela y en la casa, motivo por el cual debe existir una comunicación permanente entre la familia y el docente. En consecuencia, enfatiza Díaz (2015), la importancia que tiene también el compromiso de los padres de familia y de los propios estudiantes pues la responsabilidad es compartida. Además, los docentes afirmaban la necesidad que se tiene que los padres afronten la realidad de las condiciones de sus hijos, para que puedan apoyarlos pues *“la negación de la familia afecta el futuro aprendizaje del estudiante”* (WAGC.D9).

En cuanto al personal especializado de apoyo, los maestros participantes manifiestan no tener clara cuál es la función del docente de apoyo en las instituciones, debido a que su presencia se hace efectiva solo al finalizar el año lectivo. *“Para el próximo año cuando llegue la profesora de apoyo sería bueno que en una reunión con todos los docentes quede claro cuál es la función de ella, para que todos sepamos que es lo que ella va hacer”* (WAGC.D9), refiriéndose al tipo de trabajo que debe hacer. El inconformismo respecto al trabajo del docente de apoyo que llega a la institución es generalizado pues manifiestan que *“en ocasiones ni las mismas maestras de apoyo saben qué hacer con los estudiantes con discapacidad”* (SMV.D7), debido a que cuando van a trabajar en el aula con estos estudiantes, algunos no atienden a sus indicaciones. Al respecto, la docente DCER. DI2 recuerda que *“tenemos que tener en cuenta el docente de apoyo no es para el trabajo del estudiante en sí. El docente de apoyo es para el acompañamiento al docente”*. En estas apreciaciones, se sigue notando dependencia del maestro de apoyo para la elaboración de los PIAR, porque se tiene la concepción que es él, quien debe encargarse de los estudiantes con discapacidad. Esta misma situación la identificaron Ferrer y Rivera (2019) pues consideran que es una debilidad generalizada el dejar en los maestros de apoyo la responsabilidad de establecer las metodologías y estrategias pedagógicas inclusivas. El recurso de personal calificado se debe enfocar en la asesoría y apoyo en los procesos inclusivos en la institución.

Y en cuanto a la actitud de los docentes frente al trabajo realizado con el Diseño e Implementación del PIAR, tienen una postura en la que manifiestan que es muy bueno. *“... pero se necesita tiempo.... Y está la creatividad del maestro...”* (SCDP.D4) y se reconoce que no se está utilizando el material que se tiene en forma adecuada y esto ayudaría mucho en la atención a los estudiantes con discapacidad. Pero manifiestan que este proceso se puede llevar en colegios donde la educación sea personalizada. *“La cantidad de estudiantes y la presión por resultados en*

el ICFES no permiten que se pueda trabajar.” (SMV.D7). Además, afirma que “No se puede concebir que el maestro pueda aplicar DUA y diseñar e implementar el PIAR en colegios oficiales con tantos estudiantes” (SMV.D7). Esto nos muestra un nivel de inconformismo de los docentes respecto a las condiciones de trabajo y manifiestan que esto no permite que puedan desarrollar las estrategias propuestas por la mucha cantidad de estudiantes que se tiene en sus aulas. Es por esta razón que Chiner (2011), es enfático en reconocer que para mantener en los docentes una actitud positiva y sensible frente a la inclusión es necesario un proceso permanente de formación docente que permita la mejora de su práctica pedagógica; y complementan Ferrer y Rivera (2019) observando que los espacios de capacitación en temas relacionados con la educación inclusiva, la aplicación del DUA y el desarrollo de estrategias pedagógicas para la atención de la diversidad en las aulas, en especial los casos de estudiantes con discapacidad, no se generan a nivel de las instituciones educativas y mucho menos a nivel de los entes gubernamentales, para todos los docentes, y que siempre se focalizan en un tipo de población docente, por ejemplo coordinadores o docentes de apoyo, a quienes se les da la responsabilidad de multiplicar lo aprendido. Esta situación genera en los docentes la sensación que no han hecho lo suficiente, adecuado y nada significativo respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Este sentimiento es generalizado pues ya la UNESCO (2008) identificaba en uno de sus informes el sentimiento de abandono e incompetencia de los docentes para asumir los retos de la educación inclusiva por falta de capacitación, formación, competencias, entre otros aspectos que les proporcionen bastantes elementos para desarrollar prácticas pedagógicas nuevas y dinámicas. Además, para la implementación del PIAR en el aula es necesario haber implementado los principios del DUA, pues este se convierte en herramienta que permite obtener resultados significativos a través de ajustes razonables entre otros, desde la parte curricular,

actitudinal y de infraestructura (Baquero y Sandoval, 2020) para la generalidad de la población escolar en el aula.

7.5. Puntos de llegada: Conclusiones

La investigación posibilitó establecer aspectos importantes en torno a la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas en la institución educativa. Primero, se abordará lo relacionado a la educación inclusiva y luego a las prácticas pedagógicas.

En torno a la educación inclusiva, los docentes que participaron en ella, identificaron aspectos que fortalecen su implementación. En primer lugar, manifestaron diferentes acciones que se pueden adelantar para minimizar las barreras en la atención de los estudiantes con discapacidad, siendo esta muy importante, dado que este es uno de los fundamentos de la educación inclusiva.

En este sentido, los docentes afirman que es relevante realizar ajustes al marco general de PEI y a sus documentos anexos, en donde, además, se establezcan políticas institucionales en relación a la inclusión. Así mismo, establecen los procesos de formación y capacitación como un medio para adquirir conocimientos, estrategias y herramientas para mejorar la atención de la población con discapacidad, implementando acciones de seguimiento en pro de fortalecer este proceso y que responda a las necesidades de los docentes. (Castillo, 2015) manifiesta que construir escenarios de aprendizaje para los docentes desde la educación inclusiva les da la oportunidad de realizar una labor educativa de una manera diferente a la tradicional.

Para atender a los estudiantes con discapacidad, se considera necesario “*contar con el apoyo oficial*” AMCG.D6 de los directivos para la adecuación de la infraestructura y la adquisición de material tecnológico y didáctico, que faciliten el trabajo pedagógico con esta población, como

también, para conceder espacios en donde los docentes puedan conocer, retroalimentar y compartir sus experiencias en inclusión, dado que las instituciones educativas que generan espacios promoviendo el trabajo colaborativo entre los docentes posibilita mejorar el desempeño profesional de estos, debido a que les permite intercambiar y compartir las buenas prácticas pedagógicas (Muñoz, 2016).

Para que este proceso sea exitoso, un aspecto fundamental se relaciona a la actitud del docente, dado que una actitud positiva, les da la oportunidad de mitigar obstáculos y brechas en la atención de cualquier situación en relación a la inclusión (Garzón, 2020). Entre las actitudes que favorecen la educación inclusiva, se identifican aspectos como la importancia de reconocer que todos los estudiantes tienen derecho a ser incluidos y aceptados desde sus diferencias, en donde, además, los estudiantes con discapacidad sientan que son personas importantes y se enorgullecen del trabajo que realizan. Para lograrlo, es indispensable que los docentes sean comprensivos, empáticos y demuestren interés y dedicación para trabajar “*dedicándoles atención y tiempo*” CADR.D8, en donde prevalezca el diálogo constante posibilitando que estos procesos trasciendan a todos los estamentos que conforman la comunidad educativa. Por lo tanto, para fortalecer estas actitudes positivas, se requiere de esfuerzos permanentes para liderar, actualizar, investigar, dinamizar y emplear la creatividad en el mejoramiento de la calidad educativa (Fernández, 2013).

Así mismo, los docentes reconocen las ventajas de la implementación del PIAR tanto en los estudiantes que lo requieren como en los docentes. En los estudiantes, estas ventajas se visualizan en el proceso educativo, debido a que este permite que el estudiante avance y obtenga resultados positivos “*favoreciendo el desarrollo académico del estudiante*” FTV.D2 dado que en el diseño de esta herramienta se definen los apoyos pedagógicos que el estudiante requiere de

acuerdo a la caracterización realizada, con el fin de asegurar el éxito escolar del proceso de aprendizaje (Figueroa, Ospina y Tuberquia, 2019). En los docentes, la implementación de esta herramienta facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y con el resto de estudiantes, obligándolos a ser más creativos dentro del aula de clase y haciendo que el proceso que se adelante con el estudiante con discapacidad “*no se convierta en su distractor, situación que entorpecería el proceso de los demás*” SMV.D7 transformando sus prácticas pedagógicas y haciendo que los docentes sean “*más inclusivos*” CADR.D8.

Ahora bien, como en todo proceso al interior de las instituciones educativas, el involucramiento de la familia del estudiante con discapacidad es fundamental, en vista que estos son los que apoyan al estudiante en el hogar, “*refuerzan el trabajo que se realice en el aula de clase*” SMV.D7 y ayudan al afianzamiento de algunos conocimientos, con el objetivo de obtener resultados positivos en torno al desarrollo académico de este. El apoyo brindado por la familia es importante dado que este fortalece los procesos de inclusión, debido a que el proceso educativo del estudiante se desarrolla paralelamente en la escuela y en la casa, motivo por el cual debe existir una comunicación permanente entre la familia y el docente (Ordoñez, 2020). Por tal motivo, se deben ceder espacios para el seguimiento a los acuerdos establecidos con la familia en el anexo 3 del PIAR.

Respecto a las prácticas pedagógicas, estas se presentan teniendo en cuenta las tres dimensiones que la componen. En la dimensión cognitiva, que es en donde prima la conciencia y el conocimiento personal (Gimeno Sacristán 1998) la gran mayoría de los docentes enmarcan la caracterización del estudiante desde el modelo médico para entender la discapacidad, es decir, desde las limitaciones de los estudiantes, “*la situación problemática de los estudiantes*” SMV.D7; las necesidades, debilidades y dificultades que presenta en el aprendizaje, resaltando la

importancia del diagnóstico médico para conocer *“la situación de cada estudiante”* MCSB.D1 con el fin de poder identificar y *“generar una estructura de base que permite indagar, comparar y planear, en torno a las necesidades educativas del estudiante”* AMCG.D6 obteniendo como resultado el insumo para conocer que estrategias pedagógicas se pueden implementar para *“poder trabajar con el estudiante”* SCDP.D4, pero al enmarcar la discapacidad desde este modelo, genera que no se le suministren los apoyos desde el contexto que le permitan y faciliten al estudiante la participación y su aprendizaje.

Muy pocos docentes relacionan la caracterización desde el modelo social como una posibilidad de revisar el contexto y *“desarrollo social donde el individuo se mueve o interactúa”* RYMP.D3 permitiendo conocer el entorno del estudiante para ofrecerle un *“ambiente paralelo o mucho mejor para que su proceso de aprendizaje sea exitoso”* AMCG.D6, siendo este el punto de partida para la realización de la adecuación curricular, metodológica, didáctica y evaluativa. Por lo tanto, como lo expone Victoria (2013) es importante identificar las barreras que la sociedad le pone a dichas personas y es indispensable eliminarlas para permitirle su interacción dentro de ella.

De igual forma, se pudo establecer en esta investigación que los docentes identifican los aportes que les genera el trabajo colaborativo. Estos espacios, les permiten la articulación de los procesos educativos que se adelantan en la institución educativa con los estudiantes con discapacidad, posibilitándoles *“conocer las características del estudiante, así como diferentes metodologías que se pueden implementar para trabajar con el estudiante”* WAGC.D9, en donde se dialoga, reflexiona y comparten experiencias, estrategias y actividades didácticas que les han dado buenos resultados para cumplir con los objetivos que se han propuesto y como lo exponen Valladares y Rivera (2011) la planificación colaborativa les genera ventajas dado que esto le

permite innovar en el aula de clase a partir del intercambio de ideas. Por lo tanto, permite la transformación de sus prácticas pedagógicas.

Como se había mencionado anteriormente en la categoría de educación inclusiva, algunos docentes reconocen las ventajas de la aplicación del PIAR. Pero, para su diseño e implementación, se hace necesario que los docentes tengan los conocimientos que le permitan para adelantar este proceso. En este sentido, refirieron que es indispensable conocer y tener claridad de qué es el DUA y el PIAR, como también, en cómo se debe realizar la caracterización del estudiante para permitirles *“conocer al máximo las características del estudiante”* WAGC.D9 posibilitándoles la identificación de los diferentes aspectos que den cuenta a lo que se establecen en el anexo 2 del PIAR. Así mismo, para realizar los ajustes razonables del estudiante con discapacidad, expresan que es indispensable que el docente conozca el área en el que trabaja, así como los estándares, competencias y contenidos, con el fin de facilitar el proceso de realización de los ajustes razonables de tipo curricular. Además, de poseer conocimientos en relación a la pedagogía y didáctica para construir los ajustes razonables de tipo evaluativo y didáctico. Ninguno hizo referencia a el conocimiento que debe tener el docente para realizar los ajustes de tipo metodológico y como Jiménez (2018) lo expone, los ajustes razonables también deben estar enfocados en la metodología dado que esta permite eliminar las barreras que presenta el estudiante en el aprendizaje.

Aunque los docentes manifiestan identificar algunos procedimientos para diseñar e implementar el PIAR, consideran que aún tienen mucho desconocimiento de cómo hacerlo correctamente, motivo por el cual, expresan que no poseen las herramientas necesarias para desarrollar estrategias y para orientar, motivar, y poder *“apoyar al estudiante como debe ser”* FTV.D2, *“poder servirle adecuadamente”* WAGC.D9 en su proceso de enseñanza – aprendizaje

y *“No lograr impactar en su vida con algún conocimiento profundo”* AMCG.D6 lo cual puede generar *“exclusión, marginación o fracaso escolar”* (Echeita y Ainscow, 2011, p. 33). Por lo tanto, es necesario realizar capacitaciones de acuerdo a las necesidades de los docentes, que les permita a los docentes adquirir los conocimientos necesarios para que estos puedan diseñar e implementar el PIAR.

La dimensión práctica, se relaciona a la experiencia del saber hacer personal (Gimeno Sacristán 1998), en esta, dos docentes hicieron mención específica de la metodología que integran a su práctica pedagógica para el desarrollo de sus clases. Por una parte, se integra *“la resolución de situaciones problematizadoras, que permiten desarrollar habilidades y competencias de pensamiento científico”* WAGC.D9 y por otra, el *“método de la autogestión para que el estudiante se sienta motivado a gestionar con acciones y a la vez obtenga conocimientos”* AMCG.D6. El resto de docentes manifestaron no utilizar una metodología específica, sino que en su práctica pedagógica *“se integran varias metodologías, sacando provecho de lo mejor de ellas”* FTV.D2 de acuerdo al contexto, al área y a los temas para lograr sus objetivos. En la institución educativa aún no se visualiza la utilización de la metodología DUA en la cual se integran *“estrategias que se pueden utilizar en la práctica docente para lograr que los currículos sean accesibles a todos los estudiantes y para eliminar las barreras que generan la mayoría de ellos”* (Alba Pastor, Sánchez, Zubillaga, 2011, p.19).

Para el seguimiento del proceso educativo de los estudiantes con discapacidad, los docentes en su gran mayoría se remiten a la utilización de las hojas de vida del estudiante como medio en el cual registran *“los avances y dificultades que va presentando”* FTV.D2, solo un docente refirió que no utiliza ningún medio para registrar este proceso. Lo cual visualiza que los docentes desconocen que el PIAR es el medio que evidencia el proceso y el seguimiento que se ha

adelantado con el estudiante en relación a lo académico teniendo en cuenta los ajustes razonables realizados.

Así mismo, en esta dimensión, consideran que hay elementos que les facilita el trabajo con los estudiantes con discapacidad, siendo esencial contar con la infraestructura adecuada y el material didáctico, como también, la elaboración propia de medios didácticos y guías de trabajo de acuerdo a las condiciones del estudiante. Algunos docentes, consideran importante contar desde el inicio de año con el docente de apoyo. Según Ainscow (2011) es indispensable la adecuada utilización de este apoyo pedagógico adicional en las I.E. dado que este está direccionado para el acompañamiento pedagógico de los docentes que tienen en el aula de clase estudiantes con discapacidad. Contar con elementos y utilizarlos adecuadamente en el trabajo con estos estudiantes, garantiza su presencia en el sistema educativos, al igual que su participación y aprendizaje (Echeita y Ainscow, 2011)

Finalmente, en la dimensión dinámica se relacionan los motivos y las intenciones que el docente presenta (Gimeno Sacristán 1998). En esta, se evidencia lo importante que es la motivación del docente para trabajar con los estudiantes con discapacidad, el cual *“está determinado por el apoyo de los directivos y el consejo directivo, brindando espacios y recursos”* SMV.D7. Lo anterior, según los docentes posibilita que estos realicen un buen trabajo del cual *“depende gran parte de los resultados”* AYAT.D5 y en el estudiante, permite que este *“aprenda con mayor ahínco y asertividad dentro y fuera del aula de clase”*. SMV.D7

Por otra parte, algunos docentes, sienten que el trabajo que han realizado con los estudiantes con discapacidad no ha sido el más idóneo, debido a que a estos no les han dedicado el tiempo suficiente, sintiendo que *“no he hecho nada significativo”* AYAT.D5 con esta población, lo cual los ha llevado a reflexionar sobre cómo ha sido su actuar, obteniendo como resultado el

comprometerse a mejorar en su trabajo en relación a estos estudiantes, evidenciando que los docentes no están trabajando para estos estudiantes, generando más barreras en su contexto.

Es importante señalar que las motivaciones pueden variar en el transcurso del desarrollo de las prácticas terminando con otra motivación muy distinta a la inicial (Sacristán, 2007)

Lo anterior, deja en evidencia que, aunque los docentes identifican y tienen conocimientos sobre algunas prácticas pedagógicas que responden a lo que se establece en la educación inclusiva, estas no se visualizan claramente desde lo práctico y por ende en lo dinámico. La importancia de adelantar practicas pedagógicas desde la educación inclusiva, radica en que estas permean todas las áreas de gestión institucional posibilitando la transformación de los diferentes procesos que se adelanten en la Institución Educativa.

8. Recomendaciones

A partir de la presente investigación, se realizan las siguientes recomendaciones a la Institución Educativa María Auxiliadora de Iquira – Huila para mejorar y fortalecer proceso de

diseño e implementación del plan individual de ajustes razonables PIAR y por ende los procesos de inclusión y las prácticas pedagógicas de los docentes que pertenecen a esta. A continuación, se relacionan por áreas de gestión:

Gestión Directiva: Es indispensable la actualización del Proyecto Educativo Institucional PEI en sus cuatro áreas de gestión: directiva, administrativa y financiera, académica, comunitaria, como también, en sus documentos anexos (Manual de Convivencia, SIEE, Proyectos Pedagógicos Transversales, entre otros) integrando en ellos lo estipulado en el Decreto 1421 en el cual se reglamenta la atención de los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

Gestión Académica: Se recomienda que el PIAR sea el documento que establezca los parámetros para la promoción o reprobación de los estudiantes con discapacidad, pues son los ajustes razonables contenidos en él, quienes establecen las competencias mínimas que debe alcanzar el estudiante de acuerdo a la potencialización de sus capacidades. De igual forma, es necesario que la institución educativa brinde los espacios para que los docentes realicen encuentros con los padres de familia y de esta forma realizar el seguimiento del acompañamiento que realiza la familia al estudiante con discapacidad teniendo en cuenta los acuerdos, que se establecieron con ellos, en el anexo 3 del PIAR. Además, se le sugiere entonces a la institución educativa la adopción del instrumento diseñado dentro en este proceso investigativo, para realizar la evaluación pedagógica del estudiante, facilitando así la realización de la caracterización del estudiante según el anexo 2 del PIAR.

Gestión Administrativa y financiera: En esta área, se le recomienda a la institución educativa la actualización del formato de matrícula integrando información relevante del estudiante en relación a los aspectos educativos, familiares y de salud que den respuesta a la

información que se requiere en el anexo 1 del PIAR logrando que este proceso sea fácil y ágil para los docentes. También, se considera indispensable que la institución educativa establezca un plan de capacitación docente continuo, que integre temas que apoyen el desarrollo de la metodología DUA en el aula y del diseño e implementación del PIAR como herramientas inclusivas, respondiendo a sus necesidades y permita la atención con calidad de los estudiantes con discapacidad y en general desde la diversidad, en donde además, se establezca el seguimiento y acompañamiento de este proceso para evaluar su alcance y permita la transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales en inclusivas.

Además, la institución debe abrir espacios que fomenten el trabajo colaborativo entre los docentes para que analicen, compartan y adopten experiencias que les permitan reevaluar y transformar sus prácticas pedagógicas y las orienten hacia la inclusión.

Gestión a la comunidad: En cuanto a la gestión comunitaria, es necesario que los procesos de accesibilidad, proyección a la comunidad, prevención de riesgos y participación y convivencia, estén bien definidos respecto a la atención a la diversidad y específicamente de los estudiantes con discapacidad.

9. Referencias Bibliográficas

- AAIDD. (2011). Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Alianza editorial.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del

análisis de la investigación internacional. *Educación inclusiva*. 5(1), 39-49.

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/220>

Alba Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 7(9), 45-49

<http://hdl.handle.net/11162/190783>

Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55488276/dua_pautas_intro_cv-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1643515346&Signature=NdybrZ4-Ctj-Lsx7neGiYMtAjxkZ-m3HLxjRH9RSwEchuTFSmHtJQsvNe13v-2oDQyK0HMS-NXGvGOhoYmegnvEfS8exnSS2S-SozV4vnfAwpQKEKF-xEaKwPxfMgv4yr90cGipzjuLHZV3kmDUzj3NMw~oh~n28N6SUnKWtWzsqq8IXMHXTUsKEiUxIjUvaXFNWPR7CK6a2L3eNYgVIp4wIXxsLJ1KGQWmTv1GqeW5whmyJ-rbsqjd7hSruL4j7TXCIsyz0Gul21Mx42r3U3RNu-MyZqHLZQCURh3AmOkIT5fNpKhmF7iJanCxR3liHCY0C4K6SJkYfbXHU-3Q_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Alba Pastor, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje

(DUA). http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.Pdf.

Aldana Huependo, A. Y. y Zamudio Trujillo, D. C. (2019). *Prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes de bajo rendimiento escolar en una sede educativa oficial de Neiva* [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana] Archivo digital.

<https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2020/03/Pr%C3%A1cticas-pedag%C3%B3gicas->

desarrolladas-con-estudiantes-de-Bajo-Rendimiento-Escolar-en-una-sede-educativa-oficial-de-Neiva.pdf

- Alzate Salazar, M. (2015). *Prácticas de aula que aportan a la educación inclusiva en una Institución Educativa de Pereira* [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Archivo digital. <https://core.ac.uk/download/pdf/71399111.pdf>
- Amézquita Cardozo, L. P. (2021). *La educación inclusiva en la educación inicial en el jardín Minuto de Dios en la localidad de Engativá* [Tesis de Especialización, Universidad Pedagógica Nacional]
- [http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13611/Inclusi%
3n%20primera%20infancia%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13611/Inclusi%c3%b3n%20primera%20infancia%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Angulo Martin, N. (2015) *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Archivo digital.
- [https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/56511/tesis%20nayibe%20sustenta.
pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/56511/tesis%20nayibe%20sustenta.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Araújo Ruiz, Juan A, y Arencibia Jorge, Ricardo. (2002). Informetría, bibliometría y cienciometría: aspectos teórico-prácticos. *ACIMED*, 10(4), 5-6.
- [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-
94352002000400004&lng=es&tlng=pt.](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352002000400004&lng=es&tlng=pt)
- Ardila Gutierrez, C. y Vázquez Casallas, L. K. (2018). *Creencias de maestros, padres de familia i niños sobre educación inclusiva en dos instituciones educativas del distrito capital* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Archivo digital.
- <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35283/Tesis%20carolina%20y>

[%20lizeth.pdf?sequence=4&isAllowed=y](#)

Arenas, F. y Sandoval Saenz, M. (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular:

Nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Horizontes Pedagógicos*, 15(1), 147-157.

<https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/421/386>

Arias Beltrán, L.T., Bedoya Agudelo, K., Benítez Pérez, C., Carmona Cortés, J. L., Castaño

Úsuga, J. C., Castro Garavito, L. M... Villa Betancur, L. M. (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Educación y Pedagogía*, 19(47), 153-162.

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3012/1/VillaLuz_formaciondocentepropuestapara_promoverpracticaspedagogicasinclusivas.pdf

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Revista*

Educativo siglo XXI. 30(1), 25-44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>

Asociación de Padres de Niños y Adolescentes Excepcionales (ASPANAEX). Plena Inclusión-

Galicia. (7 de diciembre de 2022) ¿Qué son los Apoyos?

http://aspanaex.org/index.php?V_dir=MSC&V_mod=showart&id=164

Basto Medina, C. y Hernández Lozano, M. I. (2020). *Creencias sobre discapacidad en el marco de la educación inclusiva de maestros de educación inicial, básica y media vocacional de colegios de Bogotá* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Archivo digital.

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/51999/CREENCIAS%20SOBRE%20DISCAPACIDAD%20EN%20EL%20MARCO%20DE%20LA%20EDUCACION%20INCLUSIVA%20DE%20MAESTROS%20DE%20EDUCACION%20CC%2081>

N% 20INICIAL% 2c% 20BA% cc% 81SICA% 20Y% 20MEDIA% 20VOCACIONAL% 20D
E% 20COLEGIOS% 20DE% 20BOGOTA% cc% 81.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Barrera Carreño, C. A. (2014). *Ruta metodológica para el fortalecimiento del proceso de educación inclusiva del colegio Juana Escobar IED, mediante la aplicación del índice de inclusión* [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes]. Archivo digital.

<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/12690/u686813.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Baquero Torres, Z. y Sandoval Moreno, S. (2020). *Sistematización de una experiencia de implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <https://grupoimpulso.edu.co/project/44-sistematizacion-de-una-experiencia-de-implementacion-del-plan-individual-de-ajustes-razonables-piar/>

Beltrán, N E. y Gomez Cárdenas, L. D. (2016). *La gestión curricular para la educación inclusiva de dos instituciones educativas distritales IED de Bogotá: Un caso de estudio* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Archivo digital.

[https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19474/BeltranHernandezNubi aEsperanza2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19474/BeltranHernandezNubi%20aEsperanza2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Bonilla, M. A. y López, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Universidad Autónoma de Madrid.

http://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf

- Bustos Mozo, O. J., Fonseca Herrera, L. F., Luque García, M., Quiroz Jiménez, C. A., Ramirez Cárdenas, N. L. y Rodriguez Montiel, D. P. (2015). *Una mirada a la educación inclusiva en los niveles de transición y primero de básica primaria, desde la perspectiva de seis instituciones educativas del distrito capital* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Archivo digital.
- <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17133/BustosMozoOlgaJannette2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Bucheli, C. L. (2019). *Prácticas de enseñanza ante la diversidad en el contexto universitario* [Tesis de maestría, Universidad Javeriana]. Archivo digital.
- <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/43701/Trabajo%20de%20Grado%20Bucheli%2cC.pdf?sequence=8&isAllowed=y>
- Caballero Marín, L. F., Ocampo Roldan, K. V. (2018). *Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa de la institución educativa finca la mesa* [Maestría en Educación con profundización con poblaciones vulnerables, Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria]. Archivo digital.
- <https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tda/339/PRACTICAS%20PEDAGOGICAS%20DE%20LAS%20MAESTRAS%20DE%20EDUCACION%20PREESCOLAR.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Calderon, M. (2012). La Educación inclusiva es nuestra tarea. *Revista Educación*. 21(40), 43-58.
- https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1791/2012_Calder%c3%b3n_La%20educaci%c3%b3n%20inclusiva%20es%20nuestra%20tarea.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Calderón Puentes, M. A., Ortiz García, D. C. y Torres Quintero, K. Y. (2019). *Prácticas pedagógicas de inclusión en una institución educativa rural de Neiva* [Tesis de Maestría,

- Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2020/02/Practicas-pedag%C3%B3gicas-de-inclusi%C3%B3n-en-una-instituci%C3%B3n-educativa-rural-de-Neiva.pdf>
- Calvo Álvarez, M. I. y Verdugo Alonso, M. Á. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?. *Edetania*, (41), 17-30 <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/742/252-Texto%20del%20art%20c3%adculo-671-1-10-20171126.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Canales Núñez, P., Aravena Kenigs, O., Carcamo Oyarzun, J., Lorca Tapia, J., & Martínez Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado (Students' and teachers' perspective on pedagogical practices promoting or holding up educational incl. *Revista Retos*, 34, 212-217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>
- Castillo Briceño, C. (2015) Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Educación* 39(2), 123-152. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n2/a02v15n2.pdf>
- Castro Rojas, J. F., Betancourt Clavijo, G. L. y Castro Dussan, O. L. (2019). *TIC para la educación inclusiva* [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2020/03/TIC-PARA-LA-EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf>
- Cipollone, M. D. (2021). Los procesos de inclusión educativa en la pandemia ¿son posibles?. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (4), 86-94 <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/4946/3249>
- Correa Alzate, J. I. y Restrepo Restrepo, N. (2017). Modelo para la atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia centrado en la justicia educativa y la equiparación de oportunidades. Sello Editorial TdeA.

<https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tda/338/LIBRO%20Modelo%20para%20la%20atencion%20a%20la%20Diversidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Correa Montoya, L., Rúa Serna, J. C. y Valencia Ibáñez, M. (2018). *Escuela para todos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia*. DescLAB: Bogotá.90p <https://reeducacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2019/02/EscuelaParaTodos-LAB-Monitor.pdf>

Corbin, J. y Strauss, A. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Cubillos Valderrama, Z. J. (2019). Caracterización de estudiantes de inclusión del plan individual de ajustes razonables de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Gracia de Bojaca: Proyecto de pasantía [Programa de Psicología, Universidad de Cundinamarca]. Archivo digital.
<https://repositorio.ucundinamarca.edu.co/bitstream/handle/20.500.12558/1648/CARACTERIZACION%20DE%20ESTUDIANTES%20DE%20INCLUSION%20INDIVIDUAL%20DE%20AJUSTES%20RAZONABLES%20DE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cuesta, J. L., De la Fuente, R. y Ortega, T. (2019). Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(8), 85-106.
<https://ojs.sociologiaalas.org/index.php/CyC/article/view/93/94>

Chiner Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas*

- educativas inclusivas en el aula* [Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante]. Archivo digital. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf
- Cross, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 79-95. http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/413/Art_CrossoC_DerechoEducacionPersonas_2010.pdf?sequence=1
- Cruz Rivera, D. C. (2019). Parámetros útiles para la clasificación de instituciones educativas según sus condiciones de inclusión. Estudio de cinco casos en el Huila - Colombia. *Revista Paca*, (9), 111-127. <https://doi.org/10.25054/2027257X.2477>
- Dalton, EM, Mckenzie, JA y Kahonde, C. (2012). La implementación de la educación inclusiva en Sudáfrica: Reflexiones derivadas de un taller para profesores y terapeutas para presentar el Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista africana de discapacidad*, 1 (1), 13. <https://hdl.handle.net/10520/EJC131478>
- De Asís (6 y 7 de mayo de 2013) Accesibilidad Universal [Ponencia]. Conferencia Internacional 2008-2013: Cinco años de Vigencia de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, Madrid, España.
- Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Delgado Valdivieso, K.E. (2017). *Propuesta de aplicación del enfoque de educación inclusiva en instituciones educativas pertenecientes al distrito metropolitano de Quito* [Tesis de

- Maestría, Universidad Autónoma de Barcelona]. Archivo digital.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/459079/kedv1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz Orozco, S. P. (2015). *Análisis de prácticas pedagógicas y educativas de docentes que forman a estudiantes con discapacidad sensorial en dos universidades de Bucaramanga* [Tesis de maestría, Universidad de Bucaramanga]. Archivo digital.
<http://hdl.handle.net/20.500.12749/2307>.
- Domínguez, S. A. (2015) Propiedades psicométricas de una escala de calidad de vida para personas adultas con discapacidad intelectual. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 9(1), 29-43. <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297233780002.pdf>
- Dueñas Buey, M. L. (2014). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP*, 21(2), 358–366.
<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11538/11014>
- Echeita Sarrionandía, G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*. 12(2011), 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Un avance en medición, 6, 27-36.
- Fernández Batanero, J. (2013) Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 15(2), 82-99.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v15n2/v15n2a6.pdf>
- Fernández, C. y Smith Castro, P. (2019) *El derecho a la educación inclusiva en América Latina*. Red Regional por la Educación Inclusiva RREI <https://rededucacioninclusiva.org/wp->

<content/uploads/2020/07/El-derecho-a-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>

Ferrer Ferrer, F. y Rivera Salas M. (2019). *Percepción de los docentes sobre la aplicación del Plan Individual de Ajustes Razonables, en Educación Básica* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Archivo digital.

<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/6004/Percepci%c3%b3n%20de%20los%20docentes%20sobre%20la%20aplicaci%c3%b3n%20del%20plan%20individual%20de%20ajustes%20razonables%2c%20en%20educaci%c3%b3n%20b%c3%a1sica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Figueroa Zapata, L. A., Ospina García, M. S. y Tuberquia Tabera, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *IyD*, 6(2), 4–14.

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/1945/1766>

Flores Barrera, V., García Cedillo, I. y Romero Contreras, S. (2017), Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*. 23(1), 39-56.

<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v23n1/a04v23n1.pdf>

Garzón Chávez, V. (2020). *Representaciones sociales de docentes de primera infancia sobre la educación inclusiva* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Archivo digital.

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25158/Garz%c3%b3nChavezValentina2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Editorial Morata, S. L.

Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. (9ª ed.). Editorial Morata, S. L.

Gobernación del Huila, Universidad Surcolombiana. (2011). Plan decenal de mejoramiento de la calidad de la educación en el departamento del Huila 2012-2021.

Gómez Castañeda, M. J. (2017). *Factores que inciden en las prácticas pedagógicas inclusivas, para estudiantes con discapacidad intelectual estudio de caso del Colegio Carlos Pizarro León Gómez IED (Bosa-Bogotá)* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Archivo digital. https://1library.co/document/q5mlkjry-factores-practicas-pedagogicas-inclusivas-estudiantes-discapacidad-intelectual-pizarro.html?utm_source=related_list

Gómez Novoa, C. M. y Sarmiento Guzmán, H. E. (2011). *Prácticas institucionales para la gestión de un currículo inclusivo* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Archivo digital. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1435>

Gomez. Vaca. S. P. y Zambrano Soacha. J. R. (2017). *Colegio Nuevo Gimnasio y Colegio Agustín Fernández IED por una educación para todos. Cultura, políticas y prácticas educativas; una sistematización de experiencias en educación inclusiva* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Archivo digital. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/38090/ZambranoSoachaJeannethRocio2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

González Collazos, A. y Pérez Ramos, A. M. (2020). *Actitudes de los Docentes de inglés hacia la Educación Inclusiva en el Colegio Columbus American School de Rivera* [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2021/03/63..pdf>

González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia*

de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 (pp. 429-440). Universidad Pública de Navarra.

Guzmán Lazala, T. (2015). *Desafíos de la educación inclusiva en la republica dominicana*.

[Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. Archivo digital.

https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/47096/1/Completa_Tesis_Teresa_Guzman.pdf

Granada Azcágarra, M., Pómes Correa, M. P. y Sanhueza Henríquez, S. (2013) Actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*. 51-59

<http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/3301/n25a03.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003, 2008). *Metodología de la investigación* (3ª ed. y 6ª ed.). Mc Graw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación Hernández Sampieri* (6a ed.). McGraw Hill Education

Institución Educativa María Auxiliadora- Iquira (2018). Marco general del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Jaime Martínez, É. (2019.). Evaluación de los procesos y factores relacionados con el desarrollo de la evaluación inclusiva en la Institución Educativa Distrital Nuevo Chile. Bogotá : Universidad Externado de Colombia, 2019.

<https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/1580/CCA-spa-2019->

Evaluación de los procesos y factores relacionados con el desarrollo de la evaluación inclusiva?sequence=1&isAllowed=y

- Jansen Rodriguez, M. y Ollarves. E. (2016). Formación docente: discapacidad e inclusión educativa. *Revista interdisciplinaria de humanidades, educación, ciencia y tecnología*. 2(3), 122-133. <https://dialnet.unirioja.es>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. (1ª ed.). Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Jiménez, C. (2018). implementación de ajustes razonables curriculares para minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los alumnos. *Anuario digital de investigación educativa*, 1(17), 700-716.
<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3264/1976>
- Jiménez, P. J. (2019). Lineamientos para el desarrollo de recursos educativos digitales inclusivos desde la perspectiva del diseño universal de aprendizaje (REDDUA) [Tesis de maestría, Universidad EAN]. Archivo digital.
<https://repository.ean.edu.co/bitstream/handle/10882/9997/JimenezPaola2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Jociles Rubio, M. I. (2016). La observación participante: ¿consiste en hablar con “informantes”? *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 21(1), 113-124.
<https://raco.cat/index.php/QuadernseICA/article/view/317138/407207>
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004, October). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
<http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14>

- Larrotha Orduz, C., Rojas Arias, L., Sierra Ortiz, L. (2017). *Orientaciones para la Construcción de un Currículo Flexible Mediado por las TIC y el Arte que Tenga en Cuenta los Retos de Aprendizaje en las Aulas de Preescolar, Primero y Tercero para la Inclusión y Permanencia en el Sistema Educativo* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Archivo digital. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2348>
- Leal Leal, K. L. y Urbina Cárdenas, J. E. (2014). Las practicas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. 2(10), 11-33.
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144225002.pdf>
- Leiva Ramirez, A. (2018). *La educación inclusiva de los niños con ceguera o baja visión en el preescolar. Un estudio de caso* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Archivo digital. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/3448826>
- León, M.J. (2012). *Educación inclusiva, evaluación e intervención didáctica para la diversidad*
- Lira, S. (2014). *Práctica pedagógica: un tren en marcha hacia la transformación* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. Archivo digital.
<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/131408/Tesis%20final-Stephanie%20Lira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lopez, A. B., Restrepo Bustamante, F. A., y Preciado, Y. P. (2015). Accesibilidad académica: un concepto en construcción. [Conferencia]. En *VI Congreso Internacional sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual (CAFVIR)*, 59-66.
<http://nulan.mdp.edu.ar/2532/1/lopez.etal.2015.pdf>
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, WHE, Coulter, DL, Craig, EM (P.), Reeve, A., Schalock, RL, Snell, ME, Spitalnik, DM, Spreat, S., Tassé, MJ y el Comité AD HOC de la AAMR sobre terminología y clasificación. (2002). Retraso mental: definición,

- clasificación y sistemas de apoyo (10^a ed.). Asociación Americana sobre Retraso Mental.
- Lugo Martínez, J. (2019). *Resignificando la educación inclusiva y la multiculturalidad en el Colegio Helvetia* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Archivo digital. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46028/Tesis%20Jos%c3%a9%20Lugo%20Martinez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Manchego Bonilla, N. I. (2017). Ajustes razonables y derechos humanos: una perspectiva de equidad, dignidad y trascendentalidad en la inclusión educativa. *Heurística- Revista Digital de Historia de La Educación.*, 20(13), 28-40
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/44995/art2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Márquez Cabellos, N. G. y Andrade Sánchez, A. I. (2020). Prácticas inclusivas de estudiantes en formación docente. *Educación Física y Ciencia*, 22(1), 1-10.
<https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe109/12368>
- Medina García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas* [Tesis Doctoral, Universidad de Jaen]. Archivo digital. <http://ruja.ujaen.es/jspui/bitstream/10953/896/3/9788491590743.pdf>
- Medina y Virginia, G. (2019). Reflexiones sobre las practicas docentes en la inclusión de estudiantes con discapacidad. [Conferencia] *In 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
<https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/59.pdf>
- Mertens, D. (2007). Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice [Paradigma

- transformativo métodos mixtos y justicia social]. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212- 225. doi: 10.1177/1558689807302811
- Morgante, B. (2014). La pedagogía musical como integrador social para la discapacidad. *Pensamiento, palabra y obra*, 11(9), 78-86.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17227/2011804X.11PPO78.86>
- Municipio de Iquira (2020). Plan de desarrollo del Municipio de Iquira.
- Muntaner Guasp, J. J., Rosselló Ramón, M. R., y De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31–50.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/252521/191611>
- Muñoz Hernández, M. L. y Quijano Homez, J. S. (2019). *Estrategia pedagógica para atender los trastornos de atención dispersa en la escuela primaria rural* [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Archivo digital. <https://1library.co/document/nq78worz-estrategia-pedagogica-atender-trastornos-atencion-dispersa-escuela-primaria.html>
- Muñoz Mella, F. (2017). Educación Inclusiva: una mirada a las estrategias desarrolladas por las Técnicas en Educación Parvularia de un Jardín Infantil. *Educación Inclusiva*. 2(1), 75-97. <http://www.revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/245/187>
- Muñoz Morán, C. A. (2016). Prácticas pedagógicas en el proceso de transición hacia la escuela inclusiva. Seis Experiencias en El Salvad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 12(1), 95-110. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00095.pdf>
- Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M y Assael, J. (2015) Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?. *Revista psicoperspectivas individuo y sociedad*. 14(3), 68 - 79.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v14n3/art07.pdf>

Murillo Hoyos, C. A. (2020). *Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas en atención a estudiantes con discapacidad: ¿Proceso que tensiona la convivencia escolar?* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Archivo digital.

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/17969/5/MurilloCesar_2020_CulturasPoliticPracticas.pdf

ONU (2006). Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York. EE.UU.

<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Operti, R., y Guillinta, Y. (25 - 28 de noviembre de 2008). La educación inclusiva: 48ª Conferencia Internacional de educación [Conferencia]. 48ª reunión de la conferencia internacional de educación, Ginebra, Suiza.

<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/706/697>

Ordoñez Andrade, C. E. (2020). *Prácticas pedagógicas de inclusión en una institución educativa rural del municipio de Garzón - Huila* [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana].

Archivo digital. <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2020/09/53.pdf>

Paba Segovia, Y. E. y Sanchez Sanchez J. L. (2018). *La evaluación inclusiva en las aulas de la Institución Educativa San Sebastián del municipio de la Plata Huila* [Tesis de Maestría.

Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2019/08/10.pdf>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. (1ª ed.). CINCA.

- Paz Maldonado, E. (2020). Una Aproximación Teórica sobre la Educación Inclusiva en Honduras: Avances, Obstáculos y Desafíos. *Bras. Ed. Esp., Bauru*, 26(3), 371-386.
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/yrqCxjkdjxLLdKs4bdJ59ZK/?format=pdf&lang=es>
- Parra Salcedo, E. F. y Galindo Moreno, D. C. (2016). Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19490/ParraSalcedoEdwinFabian2016.pdf>
- Peña Loaiza, G., Peñaloza Peñaloza, W. y Carrillo Minchalo, M. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Conrado*, 14(65), 194-200.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14s1/1990-8644-rc-14-s1-194.pdf>
- Perdomo Mosquera, Á. G., Herrera Cabrera, N., Virgüez Rodríguez, R. F. y Garzón Quino, Z. B. (2016). *Prácticas pedagógicas a la luz de las políticas de inclusión educativa* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Archivo digital.
<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2793>
- Ramos Obregón, V.(2019). La representación de las personas con discapacidad en cuatro periódicos de Lima: El Comercio, La República, El Peruano y Trome. Lima, Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú,2019.
https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14570/RAMOS_OBREGON_LA_REPRESENTACION_DE_LAS_PERSONAS_CON_DISCAPACIDAD_EN_CUATRO_PERIODICOS_DE_LIMA.pdf?isAllowed=y&sequence=1
- Real Decreto Legislativo 1/2013 [Ministerio de sanidad, servicios sociales e igualdad]. Por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con

discapacidad y de su inclusión social. 29 de noviembre DE 2013.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12632-consolidado.pdf>

Reina Ávila, K. G. y Lara Buitrago, P. A. (2020). Reflexiones en torno a la educación inclusiva en Colombia: estado de la cuestión. *Educación y Ciencia*, (24), 1 - 16.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/11381/9818

Rojas Cely, R. y Quintero Peñaranda, O. (2013). Diversidad y educación inclusiva para la formación de docentes. *Hojas y Hablas*. (10), 119 - 127.

<http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/17/40>

Rodriguez. I. (2015). *Una mirada a las practicas pedagógicas en la educación inclusiva* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital.

<http://upnbilib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/879/TO->

[18095.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://upnbilib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/879/TO-18095.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Romero Gaviria, P. L. (2016). *Las prácticas pedagógicas: eje primordial en la inclusión educativa* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Archivo digital.

<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/411/RomeroGaviriaPaulaL>

[orena2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/411/RomeroGaviriaPaulaLorena2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ruiz, C. (s. f.) *Enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. <http://www.scribd.com/doc/2726742/>

Sánchez Morales, C.E. (2007). *El taller pedagógico una alternativa de actualización* [Trabajo final de grado, Universidad Pedagógica Nacional] Archivo digital.

<http://200.23.113.51/pdf/25229.pdf>

Sanchez. Sanchez. J. (2015) *La transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Archivo digital.

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/672303>

Sandoval Obando, E. E. (2017). *El docente como mediador emocional y cognitivo de jóvenes en contextos vulnerados: tensiones y desafíos para la transformación de la práctica pedagógica* [Tesis doctoral, Universidad Austral de Chile]. Archivo digital.

<http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2017/egs218d/doc/egs218d.pdf>

Sentencia C-293/10 (2010, 21 de abril). Corte Constitucional Sentencia (Nilson Pinilla Pinilla, M.P.) <https://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2010/C-293-10.htm>

Sistema Integral de Información de la Protección Social SISPRO Sistema de Gestión de Datos para el Registro de Localización y Caracterización de la Población con Discapacidad RLCPCD - Corte abril de 2021.

Suárez González, J. M. (2019). *Transformaciones educativas desde la aplicación de los ajustes razonables en una institución de primera infancia* [Tesis de Licenciatura en Educación Especial, Universidad los libertadores]. Archivo digital.

[https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2202/Su%
c3%a1rez_Jenny_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2202/Su%c3%a1rez_Jenny_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Schalock, R. L., Luckasson, R. A., Shogren K. A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., Coulter D. L., Craig E. M., Gómez, S. C., Lachapelle, Y., Reeve, A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo, M A., Wehmeyer, M. L. y Yeager, M. H. (2007). El nuevo nombre del retraso mental: comprendiendo el cambio al termino discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4) 1-19

[https://www.academia.edu/32760234/EL_NUEVO_NOMBRE_DEL_RETRASO_MEN
TAL_COMPRENDIENDO_EL_CAMBIO_AL_T%
C3%89RMINO_DISCAPACIDAD_INTELECTUAL](https://www.academia.edu/32760234/EL_NUEVO_NOMBRE_DEL_RETRASO_MENTAL_COMPRENDIENDO_EL_CAMBIO_AL_T%
C3%89RMINO_DISCAPACIDAD_INTELECTUAL)

Tashakkori, A. y Teddlie, C. [Eds.]. (2003). Handbook of Mixed Methods in Social &

Behavioral Research [Manual de métodos mixtos en investigación social y del comportamiento]. Thousand Oaks: Sage Publications.

http://books.google.co.cr/books?hl=es&lr=&id=F8BFOM8DCKoC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Handbook+of+mixed+methods+in+social+%26+behavioral+research&ots=gSiQBBqzNk&sig=nFDTw4B3zKb-_kP56vBzwZEEvC8 - v=onepage&q&f=false

Tovar Díaz, M. (2021). Educación en derechos humanos y educación inclusiva: Una mirada desde un colegio de la ciudad de Bogotá. *Inclusión y desarrollo*, 8(1), 48-68.

<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/2464/2082>

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusión: ensuring Access to education for oll.*

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf

UNESCO. (25 - 28 de noviembre de 2008). “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro [Presentación]. Conferencia Internacional de educación 48ª reunión, Ginebra, Suiza.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

UNESCO (2016). Educación 2030. Declaración de Icheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Cali. Colombia.

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

UNESCO (20 de septiembre de 2019). Conclusiones del Foro Internacional de Cali sobre Inclusión y Equidad en la Educación. Unesco. Recuperado 26 de marzo de 2022.

<https://world-education-blog.org/es/2019/09/20/conclusiones-del-foro-internacional-de-cali-sobre-inclusion-y-equidad-en-la-educacion/>

UNESCO. (2020). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020:

Inclusión y educación: todos sin excepción. París, UNESCO.

<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Informe%20de%20seguimiento%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20mundo%2C%202020%20-%20Inclusi%C3%B3n%20y%20educaci%C3%B3n%20-%20todos%20y%20todas%20sin%20excepci%C3%B3n.pdf>

Valladares, Ma. A., y Rivera, P. (2012). Tensiones entre las prácticas pedagógicas y los desafíos de la formación inicial docente desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1),153-175.

<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art9.pdf>.

Velarde Lizama, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Empresa y Humanismo*, 15(1), 115–136.

<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29153/1/REYH%2015-1-12Velarde%20Lizama.pdf>

Verdugo, M.A. y Schalock, R. L. (2010). últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo cero*. 41(4), 7-21.

https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf

Verdugo, M.A., Schalock, R.L., Arias, B., Gómez, E. y Jordán de Urrés, J. (2013) Calidad de Vida. En M. A. Verdugo y R. L. Shalock., *Discapacidad e Inclusión* (pp.443-461). Amarú.

Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*. 46(138), 1093-1109.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&tlng=es.

Villar P, E. (2020). *Las figuras de Asistente personal, Acompañante terapéutico y Acompañante pedagógico en el trabajo con niñas y niños con TEA: análisis de experiencias de educación inclusiva a partir de la Clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y de la salud*. Universidad de la República-Uruguay.

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/29342>

10. Anexos

Anexo A: Consentimiento informado para participantes en la investigación

(Docentes, madres, padres de familia y estudiante)

Prácticas pedagógicas desde la educación inclusiva a partir de la sistematización de la experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR en un caso de discapacidad intelectual en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Iquira – Huila.

Agradecemos su disposición para participar en esta investigación que pretende, a través de la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), realizar un aporte al proceso pedagógico del estudiante, así como también, promover procesos de inclusión en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Iquira – Huila.

Su participación en este estudio es voluntaria; la información que brinde durante el proceso solo será usada para fines de la investigación. Usted es libre de retirarse del estudio cuando lo considere, sin que esto le perjudique en ninguna forma. Si usted acepta la participación en la investigación, se le invitará a espacios individuales y grupales en los cuales se desarrollarán diversas actividades, entre ellas, una encuesta y algunas entrevistas, en un tiempo acordado previamente con usted. En las entrevistas los encuentros serán grabados en audio, de modo que los investigadores puedan transcribir lo allí narrado y proceder así con el análisis para los fines de la investigación. Las entrevistas serán codificadas con unas letras y números, para salvaguardar su identificación y la del estudiante. Dentro del proceso de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), se realizarán algunos ejercicios de observación de sus prácticas pedagógicas, con el ánimo de contribuir al diseño e implementación de la herramienta pedagógica.

Yo _____, identificada (o) con cédula de ciudadanía número _____, de _____, en calidad de docente: __, madre de familia: __, padre de familia: __ acepto participar voluntariamente en esta investigación. Manifiesto que he sido informada (o) con relación al objetivo de la investigación y las actividades que allí se van a desarrollar. Entiendo que me puedo retirar de la investigación cuando lo considere, sin que esto me perjudique de alguna manera.

Además, yo, _____ identificada (o) con cédula de ciudadanía número _____, de _____, en calidad de madre __, padre __, acudiente __, del estudiante _____, en representación de mi hijo (a) doy consentimiento para su participación en la misma.

De tener dudas con respecto al estudio puedo comunicarme con las investigadoras:

Nombre: Diana Carolina España Restrepo, celular: 315 821 09 86

Nombre. Edna Margarita Varón Charris, celular 320 918 78 19

Nombre del participante (letra de imprenta).

Firma del participante

Fecha: _____ Ciudad: _____

Anexo B. Matriz de ordenamiento de las actividades propuestas para el trabajo de campo

Objetivo específico	Momento de la sistematización	Fecha	Actividad	Participantes	Objetivo	Método	Resultado	Contexto
Caracterizar a los protagonistas/actores que participan en la experiencia de diseño e implementación del PIAR	Punto de partida	02//12/20	Revisión de la ficha de matrícula del estudiante	EMVC.DI1 DCER.DI2	Obtener la información para el diligenciamiento del anexo 1.	Revisión Documental	Se obtuvo en gran parte la información personal del estudiante y del hogar.	Secretaría institucional
		22/01/21	Entrevista a la familia	EMVC.DI1 DCER.DI2 CLQ.ME	Obtener la información para el diligenciamiento del anexo 1.	Guía de entrevista	Información personal, de salud, hogar y educación	Virtual por medio de la plataforma Meet.
		01/02/21	Revisión del PIAR del año 2020 del estudiante ATQC.E	EMVC.DI1 DCER.DI2 Docente asesora	Revisar los ajustes del PIAR del estudiante ATQC.E	Ficha de recuperación de aprendizaje. FRA.1	Recomendaciones para la metodología de los ajustes	Virtual por medio de la plataforma Meet.
		22-25/02/21 01-03/03/21	Prueba piloto de la ficha de caracterización	EMVC.DI1 DCER.DI2 estudiante de grado primero	Poner en práctica el instrumento de la ficha de caracterización	Ficha de recuperación de aprendizaje. FRA.2	Ajustes para el proceso de caracterización del estudiante	Virtual por medio de la plataforma Meet.
		05-09/04/21	Elaboración de secuencia didáctica y materiales	EMVC.DI1 DCER.DI2	Diseñar la secuencia didáctica que permita observar los diferentes aspectos de la caracterización del estudiante.	Plan de Aula - Secuencia Didáctica.	Secuencia de actividades para desarrollar con el estudiante para visualizar los diferentes aspectos de la caracterización.	En cooperación entre las docentes investigadoras vía Drive y WhatsApp.
		16/04/21	Entrevista grupal para caracterización del estudiante.	MCSB.D1 SLP.A1 EMVC.DI1 DCER.DI2	Realizar la entrevista para la caracterización del estudiante ATQC.E	Guía de entrevista grupal	Elementos para realizar la caracterización del estudiante.	Virtual por medio de la plataforma Skype.

Estructurar el plan de sistematización de la experiencia de diseño e implementación del PIAR	Formulación del plan de sistematización	02/06/21	Revisión de los ajustes razonables del estudiante	EMVC.DI1 DCER.DI2 Docente asesora	Revisión del apartado del anexo 2 de ajustes razonables	Ficha de recuperación de aprendizaje. FRA.3	Recomendaciones estructurar el apartado de los ajustes razonables	Virtual por medio de la plataforma Skype.
		Julio de 2021	Revisión documental marco general del PEI	EMVC.DI1 DCER.DI2	Realizar la revisión documental del marco general del PEI en sus cuatro áreas de gestión.	Ficha de revisión documental	Identificación del eje de sistematización	En cooperación de las docentes investigadoras Vía Drive y WhatsApp
		19 al 29 de julio	Elaboración de material didáctico para la implementación de los ajustes razonables	EMVC.DI1	Elaborar el material didáctico para la implementación de los ajustes razonables para el estudiante ATQC.E	Ficha de recuperación de aprendizaje FRA.4	Elaboración del material	Casa de la docente EMVC.DI1
		Agosto y septiembre de 2021	Implementación de los ajustes razonables	EMVC.DI1 DCER.DI2	Implementar los ajustes razonables en el aula de clase con el estudiante	Ficha de recuperación de aprendizaje. FRA.5 FRA.6 FRA.7	Identificación de los aprendizajes alcanzados con el estudiante.	Aula escolar - grado 202, sede Camilo Torres
Reconstruir el devenir histórico de la experiencia de diseño e implementación del PIAR.	Recuperación de lo vivido	30/11/21	Taller pedagógico	EMVC.DI1 DCER.DI2 MCSB.D1 FTV.D2 RYMP.D3 SCDP.D4 AYAT.D5 AMCG.D6 SMV.D7 CADR.D8 WAGC.D9	Reconstruir el devenir histórico de la experiencia con un grupo de docentes.	Guía del taller pedagógico	Análisis del proceso vivido en el diseño e implementación del PIAR con un grupo de docentes.	Aula escolar - grado 1101, sede María Auxiliadora

Interpretar las reflexiones de fondo que emergen de la experiencia de diseño e implementación del PIAR	Reflexiones de fondo	30/11/21	Taller pedagógico	EMVC.DI1 DCER.DI2 MCSB.D1 FTV.D2 RYMP.D3 SCDP.D4 AYAT.D5 AMCG.D6 SMV.D7 CADR.D8 WAGC.D9	Realizar el análisis sobre el proceso realizado para el proceso de Diseño e Implementación del PIAR.	Guía del taller pedagógico	Reflexiones con un grupo de docentes en torno al proceso adelantado en el diseño e implementación del PIAR.	Aula escolar - grado 1101, sede María Auxiliadora
Indagar por las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva.	Puntos de llegada	01/12/21	Grupo de discusión	EMVC.DI1 DCER.DI2 MCSB.D1 FTV.D2 RYMP.D3 SCDP.D4 AYAT.D5 AMCG.D6 SMV.D7 CADR.D8 WAGC.D9	Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en torno al Diseño e Implementación del PIAR.	Guía del grupo de discusión	Apreciaciones de los docentes, resultado de las reflexiones acerca de las prácticas pedagógicas en torno al diseño e implementación del PIAR.	Aula escolar - grado 1101, sede María Auxiliadora

Anexo C. Ficha de caracterización del estudiante ATCQ.E

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES (PIAR) Y EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA) EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DEL DEPARTAMENTO DEL HUILA

FICHA DE CARACTERIZACIÓN

INTRODUCCIÓN. La Maestría en Educación para la Inclusión de la facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, desde la Línea de investigación “Currículos para la Inclusión” adelanta el Macro-Proyecto denominado “Sistematización del diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en Instituciones Educativas Públicas del departamento del Huila”.

Esta ficha propone una ruta a manera de guía para la observación a realizar en los encuentros presenciales y/o virtuales con los estudiantes protagonistas de la investigación para el diseño e implementación del PIAR y el DUA; así mismo, la ficha permite registrar las anotaciones pertinentes que respondan a cada uno de los ítems, a partir de las cuales, los (as) investigadores (as) contarán con los insumos suficientes para realizar la Caracterización Pedagógica que se describe en el Anexo 2 del PIAR y el apartado inicial del DUA.

A continuación, se detallan algunos ítems en cada uno de los dispositivos y las habilidades básicas para el aprendizaje que guiarán el proceso de caracterización necesario tanto para el PIAR como para el DUA.

NOTA: Tenga en cuenta realizar los encuentros que sean necesarios para planear la aplicación de esta ficha. Lo anterior dado que, una misma actividad puede permitirle evaluar más que un ítem y/o dispositivo-habilidad. Finalmente se sugiere que, al finalizar cada apartado, elabore un concepto en donde proponga las conclusiones de lo evaluado.

Observador (es): Diana Carolina España Restrepo y Edna Margarita Varón Charris

Fecha (s) de observación: 04-05-2021; 05-05-2021

Tipo de discapacidad: Déficit cognitivo grado leve-coeficiente intelectual de 53-retardo global del desarrollo **Edad:** 10 años **Grado:** Segundo E. B.

DISPOSITIVOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE		
ATENCIÓN		OBSERVACIÓN
Atención Alternativa	1. Si el estudiante se encuentra en una actividad y el docente o cuidador le solicita realizar otra, ¿qué sucede?	El estudiante lo realiza sin ningún inconveniente, el acata las ordenes con facilidad.
	2. ¿Cómo responde a una indicación de alguien, aunque en ese momento se encuentre desarrollando una actividad?	Si no ha terminado lo que está realizando solicita tiempo y lo hace más rápido para finalizar la actividad y realizar la indicación de la docente.
	3. ¿Cómo retoma una actividad después de una interrupción?	Para retomar la actividad es la docente lo tiene que orientar nuevamente para que continúe con la actividad que estaba realizando.
Atención selectiva	1. ¿De qué manera el estudiante logra centrarse de forma específica en aquellos elementos del ambiente que son relevantes para la tarea que debe desarrollar?	Se centra de forma específica en los elementos del ambiente mediante las indicaciones que le dé la docente.
	2. ¿Cómo consigue el estudiante ignorar aquella información del contexto que no le es útil para lograr el desarrollo de la actividad propuesta?	No ignora la información que se presente a su alrededor. Se distrae con facilidad.
	3. Cuando se distrae, ¿de qué manera logra reorientar la atención a la meta que debe cumplir y retoma la tarea con facilidad?	Es necesario que la docente lo reoriente nuevamente y lo hace sin ningún inconveniente dado que por sí solo no lo realiza.
Atención sostenida	1. ¿Cómo logra el estudiante mantenerse concentrado en clase, por lapsos de 40 a 45 minutos?	Puede durar en actividades por 40 o 45 minutos, pero requiere que la docente u otra persona se encuentren cerca para orientarlo constantemente.
	2. A pesar de que en el ambiente haya estímulos que pueden dispersar al estudiante, ¿cómo observa al estudiante?	Si se presentan otros estímulos el estudiante se dispersa con facilidad.
	3. Si la tarea o actividad lo demanda, el estudiante cambia de foco de atención, ¿cómo actúa, deja el anterior con facilidad?	El estudiante se limita a hacer lo que se le dice que haga. Sigue instrucciones. Puede cambiar de foco fácilmente pero no se centra en ninguno. Espera a que se le diga que hacer.
Atención dividida	1. ¿Cómo (qué estrategias usa el estudiante para lograr) el estudiante logra mantenerse atento a varias fuentes de estímulos sin perder el hilo de la clase o de la actividad?	Para mantener el hilo de la actividad o clase es necesario que el docente este cerca de él. Por si solo no lo realiza. Pierde el hilo de la actividad o clase.
	2. ¿Cuáles son las estrategias que usa el estudiante para registrar de buena calidad la información de la clase, sin extraviarse del tema que se está tratando?	No registra información. El estudiante es práctico, o sea que su trabajo no implica retener información. Se limita a realizar las actividades que se le presentan, pero no registra conocimiento conceptual de ninguna forma.
	3. ¿De qué manera el estudiante sigue una instrucción cuando contiene varios comandos?	No sigue al pie de la letra las instrucciones que contengan varios comandos.
Concepto (dar cuenta de todas, pero decir también, cuál prevalece)	El estudiante requiere de acompañamiento y orientación constante para poder centrar su atención en el desarrollo de cualquier actividad. La atención que más prevalece es su atención alterna, el sigue una indicación sin ningún inconveniente, pero si no ha terminado algo que se encuentra realizando pide tiempo y agiliza su trabajo y es necesario orientarlo nuevamente para que retome o continúe con otra actividad En su atención selectiva, el estudiante se dispersa con facilidad ante cualquier estímulo, se necesita de orientación para que el centre su atención en una actividad específica y al momento de dirigirlo de nuevo retoma su actividad sin ningún problema. En su atención sostenida, para que el estudiante se mantenga concentrado por lapsos de tiempo de 40 a 45 minutos requiere que el docente se encuentre cerca y orientándolo constantemente y en su atención dividida, es importante darle instrucciones una por una para que él la vaya realizando la actividad y no se desoriente dado que el pierde el hilo de la actividad cuando se presentan varias fuentes de estímulos.	

MEMORIA		OBSERVACIÓN
Memoria episódica	1. ¿Qué experiencias de la vida cotidiana en diversos espacios y contextos comenta el estudiante?	Si otros compañeros hablan de alguna experiencia y él la ha vivenciado hace señas que él también le ha pasado o si alguien le pregunta.
	2. ¿De qué manera el estudiante vincula diversas emociones con sus experiencias, y puede narrar con detalle experiencias significativas con sus seres queridos?	Si se le pregunta él puede expresar por medio de señas sobre algo, pero no en detalle.
	3. ¿Cuál es la proyección que el estudiante tiene de sí mismo y de qué manera habla de sí?	Él se reconoce así mismo como un estudiante juicioso, pero no habla de sí mismo.
Memoria semántica	1. Indicar red de conceptos y/o vocabulario enriquecido que utiliza el estudiante	Realiza señas que son propias de él acompañado de sonidos guturales. No articula palabras. Los conceptos que maneja se relacionan a acciones que realiza.
	2. Describir si el estudiante precisa conocimiento especializado sobre un tema en particular	Su desempeño es práctico, no se evidencia un conocimiento especializado sobre algún tema en particular pues su desempeño no es conceptual.
	3. Describir el vocabulario que el estudiante utiliza y resulta ser poco frecuente comparado con el de sus compañeros o con personas de su edad y medio cultural.	No articula palabras, se hace entender por señas que son propias de él y que utiliza de diversas formas hasta hacerse entender. Su vocabulario comparado con el de sus compañeros se encuentra por debajo.
Memoria de trabajo	1. ¿Cuáles son las estrategias del estudiante para recordar los conocimientos aprendidos previamente? Si se presenta alguna dificultad, favor descríbala.	La estrategia del estudiante para recordar algún conocimiento o si le presenta alguna dificultad es preguntarle a la docente.
	2. ¿Cómo enfrenta el estudiante la tarea de hacer una lista de 10 personas conocidas y luego identificarlas rápidamente?	No realiza una lista. Pero si se le solicita entregarle un cuaderno a un compañero él lo identifica y se lo entrega.
	3. Describa lo que ocurre con el estudiante, al reproducir una figura respondiendo a tres instrucciones simultáneas.	Si se le dan tres instrucciones simultáneas no las sigue, realiza lo que el alcanza a captar de estas y solicita nuevamente orientación.
Memoria corto plazo	1. Describa la situación, al indicar al estudiante que repita palabras (15) que se acaban de nombrar.	Puede recordar hasta unas 5 palabras
	2. Describa la situación, al indicar al estudiante que muestre figuras (15) que se acaban de mostrar.	Puede lograr identificar unas 5 imágenes con indicaciones, por ejemplo: tomé las imágenes que no le mostré.
	3. Describa la situación, al indicar al estudiante que reproduzca con errores menores trazos presentados	Lo puede realizar solo si tiene a alguien al lado que le indique cada uno de los detalles del trazo o la figura. Solo no lo puede hacer.
Concepto (dar cuenta de todas, pero decir también, cuál prevalece)	La memoria que más prevalece en el estudiante es su memoria episódica y de trabajo. En su memoria episódica, es un estudiante que se reconoce así mismo como juicioso, aunque no habla o se expresa de sí mismo, si se le pregunta algo lo expresa por señas, aunque no da detalle y si se está hablando de experiencias de la vida cotidiana y él lo ha vivenciado hace algunas señas para expresar que él también lo ha vivido. En su memoria de trabajo, la estrategia para recordar conocimientos o si se le presenta alguna dificultad es dirigirse hacia su docente, se debe dar instrucciones una a una para que él pueda realizar alguna actividad y aunque no puede hacer una lista de 10 personas con orientación si puede identificarlas sin ningún inconveniente. Por otra parte, en donde presenta mayor dificultad es en su memoria semántica y a corto plazo. En su memoria semántica, maneja conceptos y vocabulario muy básicos en comparación con sus compañeros y estos están relacionados a acciones de su diario vivir y no precisa un conocimiento especializado sobre algún tema específico. Su memoria es a corto plazo, puede repetir o recordar máximo hasta 5 palabras y figuras con orientación y se debe dar una a una las indicaciones para que pueda realizar una actividad.	

MOTIVACIÓN		OBSERVACIÓN
Extrínseca	1. ¿A qué o a quién atribuye el estudiante su falta de rendimiento?	No atribuye a nadie su falta de rendimiento académico. No es consciente de sus dificultades.
	2. Describa las situaciones en las que el estudiante busca ser reconocido	Le encanta que se le felicite por su trabajo y que se le destaque en el grupo por su forma de ser: su comportamiento y su dedicación.
	3. ¿De qué manera reacciona el estudiante, si las tareas no son revisadas?	Si sus tareas no son revisadas se dirige hasta la docente y no se va de su lado hasta que le revise su tarea. Se propone ir de primero para que la docente alcance a revisarle sus tareas.
	4. ¿Qué ocurre con el estudiante cuando se enfrenta a actividades que le suponen un grado de dificultad?	Como siempre necesita de alguien a su lado para realizar las actividades, se va donde su profesora y le pregunta con señas como hacer el trabajo y se muestra insistente para que le ayuden a hacerlo, indicándole como. En ocasiones permite que le dirijan cogiéndole la mano otras veces no. Si no tiene el apoyo en ese instante de su maestra, mira a su compañero para guiarse como hacerlo. Él se autocrítica y dice que “feo”, la maestra lo motiva a hacerlo mejor y él insiste en tratar de mejorar su trabajo. De todas formas, él se propone siempre realizar la actividad, así sea como él cree que es.
Intrínseca	1. De qué manera reacciona el estudiante al realizar actividades nuevas, aunque presenten alguna dificultad	El estudiante siempre está dispuesto a realizar las actividades que se le propongan siempre y cuando sean las mismas que realizan los demás compañeros. Ya no le gustan mucho las actividades de coloreado, pero las hace a pesar de ello. Como se ha reiterado, siempre tiene el apoyo de una persona para realizar las actividades. Siempre las realiza así sea garabateando. Se siente inconforme cuando en casa no le pueden colaborar para hacer los compromisos como debe hacerse y siente que no está correcta.
	2. ¿De qué manera intenta no ausentarse de las actividades?	El siempre permanece atento a las actividades que se desarrollan en la clase y debido a su carácter obediente y sus ganas de hacer las cosas permanece en las actividades dirigidas a nivel general.
	3. ¿Cuál es el interés del estudiante al realizar las actividades (le interesa aprender)?	Su interés se centra en “hacer lo mismo que hacen los otros niños. Podría decirse que su motivación es ser igual que los otros niños. Quiere aprender.
	4. ¿A que le atribuye valor el estudiante al terminar una tarea (esfuerzo)?	Su esfuerzo se traduce en querer poder hacer las cosas igual que los demás.
Concepto (dar cuenta de todas, pero decir también, cuál prevalece)	La motivación del estudiante es tanto intrínseca como extrínseca. Es un estudiante que realiza todas sus actividades sin importar si son nuevas o si tienen algún grado de dificultad. Le gusta realizar las mismas actividades que todos sus compañeros y exige que estas sean iguales cuando se da cuenta que son diferentes y si se le presenta alguna dificultad insiste para lo ayuden hacerlo. Además, le gusta que sus tareas sean revisadas así la docente no realice esta actividad y que reconozca su trabajo. Por otra parte, él sabe que es reconocido por su comportamiento y le gusta cuando su profesora y sus compañeros le resaltan esta cualidad y su trabajo.	

HABILIDADES BÁSICAS

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN		OBSERVACIÓN
	1. Describa la manera o vía con la que se comunica el estudiante	Generalmente se comunica por medio de señas propias de él. se expresa con monosílabos y muy pocas veces se comunica,
	2. Describa la manera en la que el estudiante sigue el hilo en las conversaciones	El escucha atentamente y por medio de señas comunica lo que él quiere decir. Siempre se comunica por medio de gestos. “El hecho de trabajar ya tres años con el estudiante nos permite conocer el lenguaje de señas y gestos que él tiene”.
	3. Describa la gramática que caracteriza las frases expresadas por el estudiante	Por medio de señas, gestos representando las acciones que quiere manifestar.
	4. ¿De qué manera el estudiante busca hacerse entender cuando expresa lo que requiere o necesita?	Él se acerca a la docente y por medio de señas expresa lo que requiere o necesita
	5. ¿Qué acontecimientos familiares o experiencias cotidianas comenta el estudiante en relación con lo que se está hablando?	Solo comenta algo si se le pregunta.
	6. ¿De qué manera actúa el estudiante cuando otros le hablan?	El escucha, pero como los niños saben que no habla, no le preguntan nada. El solo se limita a escuchar y a asentir o negar con gestos y sonidos.
	7. Describa la interpretación que hace el estudiante de frases con doble sentido.	Si las otras personas se ríen pues él también se ríe, pero no es cuestión de entenderlas.
	8. Describa las bromas que el estudiante realiza, la comprensión que hace de las bromas de sus compañeros y si su sentido del humor es acorde a su edad.	No realiza bromas, peros si la escucha se ríe de ellas. Se necesita hacerle gestos.
	9. Describa los intercambios comunicativos que el estudiante hace con otras personas.	Los intercambios se realizan solo cuando él requiere algo lo expresa, si le preguntan algo responde, pero con sus compañeros solo los escucha. Expresa algo suyo siempre cuando otra persona o compañero diga algo y el con gestos y sonidos afirma que a él también le pasó.
	10. Describa el estilo de conversación que usa el estudiante.	Seguir como tal una conversación no. Afirma o niega algo que alguien más comunica, diciendo que a él también o que a él no.
	11. Describa el tono de voz que el estudiante usa al expresarse y si éste tiene correspondencia.	Cuando produce sus sonidos de comunicación lo hace con un tono de vos es normal.
Concepto (elaborar acorde con los elementos desarrollados en cada uno de los ítems)	El estudiante generalmente se comunica por medio de señas propias de él, gestos, sonidos y de monosílabos. Habitualmente solo se remite a escuchar atentamente y se comunica solo cuando se le pregunta, necesita algo y rara vez participa de conversaciones con sus compañeros, dado que ellos saben que él no habla por lo tanto no le preguntan, ni lo involucran en las conversaciones, pero este se ríe si realizan bromas o de palabras de doble sentido así no las comprenda. La gramática que utiliza para comunicarse es por medio de la expresión de alguna acción ej.: comer, saltar, escribir etc.	

PROCESOS DE RAZONAMIENTO		OBSERVACIÓN
Concepto (elaborar acorde con los elementos desarrollados en cada uno de los ítems)	1. Describa la forma cómo el estudiante plantea hipótesis o explicaciones frente a determinados fenómenos o situaciones que se exponen en clase.	Dice a su manera lo que pasa. No genera hipótesis; solo se basa en la vivencia que tenga en el momento del fenómeno o situación. No realiza predicciones.
	2. Describa cómo plantea estas hipótesis o explicaciones, hace un uso adecuado de sus conocimientos previos (p. ej.: selecciona información relevante de lo que sabe para proponer la explicación)	Da muestras de conocimientos previos elementales de su cotidianidad; estos los expresa a partir de las preguntas que le haga la docente, pero no plantea hipótesis.
	3. Cuando se enfrenta el estudiante a un problema, cómo realiza las siguientes situaciones: a) Describa, cómo identifica fácilmente el punto de partida (qué información tiene y cuál es relevante) y el punto de llegada (qué debe contestar). b) Describa si, sabe qué procedimientos de los que ha aprendido le sirven para solucionarlo. c) Describa si, genera un plan o una alternativa de solución adecuada para enfrentar el problema. d) Describa si, busca documentarse en torno a aquellos conocimientos o procedimientos que no conoce o no domina. e) Describa si, mientras soluciona el problema, si reconoce dónde se equivoca y se autocorrige. f) Describa si, verifica si su solución es correcta. g) Describa si, n caso de que no lo sea, reconoce dónde se equivocó y redirecciona el proceso.	Él ve las cosas de forma muy concreta. Busca ayuda cuando tiene dificultades, pero no se consterna ni se asusta frente a la dificultad. En el caso de desarrollo de laberintos, no analiza las opciones que se le presentan para desarrollar la actividad, solo. Necesita que alguien lo esté guiando y orientando para darle a conocer las posibles opciones y solucionar la actividad.
	4. Cómo transfiere un conocimiento que le es familiar y domina muy bien, para explicar un fenómeno o una situación poco conocida.	No manifiesta conocimientos a menos que se le pregunte y responde afirmando o negando. Tampoco da explicaciones de fenómenos.
	5. En una discusión o debate, cómo presenta su argumento, es claro, describa cómo cuenta su opinión o posición al respecto	No lo hace. Necesita que se le pregunte si le gusta o no y él afirma o niega, pero no explica nada.
	6. Describa cómo en los debates, tiende a “irse por las ramas”, comenta detalles superficiales o irrelevantes, o no presenta un argumento claramente definido.	No lo hace
	7. Describa cómo defiende sus argumentos haciendo uso de lo que sabe sobre el tema	No lo hace
	8. Describa si reconoce los argumentos a favor y en contra de los suyos.	Explica a su manera lo que le ha sucedido, cuando lo empujan o lo acusan de algo.
	9. Describa si las definiciones tienden a aludir a categorías supra ordenadas o a rasgos generales del término, y no a ejemplos o anécdotas.	No lo hace.
	10. Describa cómo organiza y relaciona los conceptos de un tema dado, de modo adecuado (sabe cuál es el de mayor jerarquía y cuáles le siguen).	No lo hace.
	11. Describa cómo establece semejanzas entre conceptos aparentemente disímiles o que no tienen nada en común (p. ej.: un caballo y un avión, un premio y un castigo).	No relaciona
	Cuenta a su manera lo que pasa, pero no formula hipótesis. Sus conocimientos previos son aquellos adquiridos de su cotidianidad y solo se refiere a ellos cuando se le hacen preguntas muy específicas sobre el tema, a lo que responde con afirmaciones o negaciones. Ve las cosas de forma muy concreta y no analiza opciones para resolver algunas actividades que lo requieren. Ante una dificultad no se consterna o asusta. Pide ayuda y apoyo para realizar las actividades. No participa de debates o discusiones, no argumenta, ni clasifica u ordena conceptos.	

HABILIDADES SOCIALES, AFECTIVAS Y DE AUTOCUIDADO		OBSERVACIÓN
	1. Describa la coherencia que hay entre la situación y las emociones – sentimientos que el estudiante expresa	Manifiesta lo que siente mediante su expresión gestual y corporal. El expresa cuando llega aburrido, porque no durmió bien o porque está inconforme con la tarea que hizo, porque no le parece que está bien.
	2. Describa la forma en la que el estudiante se relaciona con los sentimientos y emociones de las demás personas	El reconoce cuando alguien está triste o enojado, etc.
	3. Describa en que situaciones el estudiante expresa seguridad y aceptación de sí mismo	A él le gusta realizar sus actividades solo así requiera de ayuda externa y se preocupa por integrarse a sus compañeros.
	4. ¿En qué situaciones el estudiante refiere que requiere apoyo?	Cuando va a hacer sus trabajos académicos pide el apoyo de la maestra o la asistente.
	5. Describa las situaciones en las que usted observa que el estudiante valora su trabajo y el de los demás	Él se siente satisfecho cuando cree que su trabajo está bien hecho y también valora el trabajo de sus compañeros con gestos diciendo que quedó bien.
	6. Describa el proceso de adaptación de estudiante a situaciones y contextos nuevos	Él siempre se adapta a situaciones y contextos nuevos pues siempre tiene disposición para trabajar y hacer los trabajos de clase.
	7. ¿De qué manera agencia (maneja) las emociones el estudiante en situaciones de estrés?	Es un niño muy tranquilo y nunca se muestra estresado o enojado por algo.
	8. Describa la participación del estudiante en las actividades colectivas y su forma de asumir las reglas establecidas	El sigue las reglas de clase. Siempre sigue las normas como cualquier otro estudiante y participa a su manera.
	9. Describa las situaciones en las que usted observa que el estudiante manifiesta actitudes solidaridad y cooperadoras con sus compañeros	Generalmente es muy afectivo y solidario.
	10. Describa las metas de cambio que el estudiante se plantea al identificar las consecuencias de sus actos	Conoce las consecuencias de sus actos.
	11. Describa las prácticas de cuidado del estudiante con sus pertenencias y en general con todo lo que hay en su entorno	Es cuidadosos con sus materiales.
	12. De qué manera el estudiante evita las acciones que ponen en riesgo su integridad física	Si lo hace
	13. Describa la manera en que el estudiante decide o elige la opción que más le conviene (al tener dos o más opciones)	Toma decisiones en situaciones sencillas.
	14. Describa el uso que el estudiante hace de los materiales y entornos donde se encuentra	Es muy cuidadoso con sus materiales y los del aula de clase.
Concepto (elaborar acorde con los elementos desarrollados en cada uno de los ítems)	Es un estudiante muy expresivo, que, a falta de la comunicación oral, se hace entender por medio del lenguaje gestual y corporal, además de algunos sonidos que logra articular. Por esta razón siempre muestra coherencia entre lo que siente y lo que expresa. Identifica también las expresiones y emociones de los demás. Es una persona de una gran empatía por lo tanto los compañeros gustan de interactuar con él. Se integra fácilmente a las actividades del grupo. Identifica las situaciones que le pueden poner en peligro y las evita, así como también conoce las consecuencias de sus actos y al respecto actúa de forma cuidadosa para no realizar acciones que dañen objetos a su alrededor. Es cuidadoso con sus materiales y cuida los de la escuela y los de sus compañeros. Sus decisiones son de corte práctico y no analítico.	

HABILIDADES MOTRICES		OBSERVACIÓN
Primera infancia	1. Describa el patrón de la marcha, si el estudiante camina alternando el movimiento de manos y pies.	Alterna movimientos de manos y pies al caminar.
	2. Describa si al correr el estudiante puede cambiar de dirección mostrando coordinación y equilibrio	Lo puede hacer si tiene a alguien que le sirva de guía. Siempre lo ha trabajado en grupo.
	3. Describa el movimiento del estudiante al saltar con pies juntos y al desplazarse utilizando estos saltos	Puede realizarlo, pero se le dificulta el equilibrio.
	4. Describa el movimiento del estudiante al saltar en un solo pie y al realizar desplazamientos.	Puede hacerlo, pero muy poco, porque le falta el equilibrio.
	5. Describa cómo el estudiante realiza movimientos alternos de manos y pies, en simultáneo.	Si lo hace, en grupo, viendo a los demás hacerlo.
	6. Cómo ejecuta los desplazamientos laterales, según orden dada	Si lo realiza.
	7. Describa cómo el estudiante realiza rotaciones o giros con coordinación y equilibrio	Si lo realiza con el ejemplo de alguien que lo guíe.
	8. De qué forma mantiene la postura, de acuerdo con la actividad que realiza	Su postura es de atención.
	9. Cómo es el movimiento del estudiante al lanzar objetos con sus manos apuntando a un lugar determinado (precisar si con ambas o con una)	De acuerdo como se le ordene: si se le dice que, con una mano, lo hace o con las dos, lo hace. La precisión no es buena.
	10. Describa la forma cómo recibe los objetos que le son lanzados, con precisión (precisar si con ambas o con una)	Las recibe con las dos manos.
	11. Describa los movimientos que realiza el estudiante en actividades que involucra la coordinación óculo pédicas (precisión y equilibrio)	El equilibrio le falla en el momento de realizar los ejercicios, los puede hacer con alguna dificultad, lo haría más despacio y con varios intentos.
Primaria	1. Describa la coordinación de los movimientos en la ejecución de actividades grupales	Puede que se quede o se adelante del grupo al realizar la actividad.
	2. De qué manera realiza actividades de coordinación fina para el trabajo específico en mesa	Es necesario orientarlo y estar ahí con él para que lo realice. Su trazo
	3. De qué forma expresa el ritmo y coordinación en actividades rítmicas (bailes, aeróbicos, etc.)	Tiene dificultad con los tiempos y el equilibrio.
Concepto (elaborar acorde con los elementos desarrollados en cada uno de los ítems)	En las habilidades motrices de primera infancia, él puede caminar alternando pies y manos y ejecuta desplazamientos laterales. Presenta algunas dificultades en el equilibrio cuando se le requiere saltar en un solo pie, con los pies juntos desplazándose, en actividades que involucren coordinación óculo pédicas y en la coordinación de actividades rítmicas. En actividades que impliquen cambios de dirección, rotaciones, giros o movimientos alternos de manos y pies requiere que alguien más lo oriente y lo guíe como sus compañeros. En actividades que involucren tener que lanzar algo este lo realiza sin ningún inconveniente y de acuerdo a las indicaciones dadas por el docente y si por el contrario tiene que recibir algún objeto lanzado este lo realiza con las dos manos. En las habilidades motrices de primaria. En actividades de coordinación de movimientos grupal suele quedarse o adelantarse y en actividades rítmicas tiene dificultad para seguir los tiempos y mantener el equilibrio. Por otra parte, en las actividades de coordinación fina es necesario que a este se le orienta y se le acompañe para que realice la actividad.	

COMPETENCIAS LECTORAS Y ESCRITURALES		OBSERVACIÓN
Primera infancia	1. Describa la escritura de la etapa presilábica (no estable diferencia entre letras y dibujos) que el estudiante expresa en sus actividades escritas	No establece diferencia entre letras y dibujos.
	2. Describa la escritura de la etapa diferenciada (diferencia entre letras y dibujo) que el estudiante expresa en sus actividades escritas	No lo hace
	3. Describa la escritura de la etapa vocálica (noción de vocales al intentar escribir una palabra sin consonantes) que el estudiante expresa en sus actividades escritas	No lo hace
	4. Describa la escritura de la etapa alfabética (combina vocales y consonantes omitiendo algunas) que el estudiante expresa en sus actividades escritas	No lo hace
Primaria	1. Describa la situación en la escritura de vocales y consonantes por nombre y sonido	No identifica ni vocales ni consonantes.
	2. Describa de qué forma el estudiante reconoce en cada palabra los fonemas y grafemas que la componen	No lo hace
	3. Describa de qué manera el estudiante completa palabras con letras omitidas	No lo hace
	4. Describa la situación donde el estudiante identifica y escribe palabras que correspondan a la imagen propuesta	No lo hace
	5. De qué forma el estudiante arma palabras con grafemas presentados	No lo hace
	6. Describa la forma cómo el estudiante elabora oraciones completas	No lo hace
	7. Describa la situación en la que el estudiante organiza palabras para elaborar una oración con sentido	No lo hace
	8. De qué forma, el estudiante toma dictado sin hacer omisiones, sustituciones o rotaciones	No lo hace
	9. Describa si el estudiante tiene coherencia y cohesión al realizar un texto	No lo hace
	10. Describa si la lectura se realiza con fluidez y precisión	No lo hace
	11. ¿A partir de la lectura, el estudiante de qué forma realiza comprensión literal?	Si se le hace una pregunta concreta el responde con señas, si o no,
	12. A partir de la lectura, es estudiante realiza predicción de lo que va a suceder en la escriba	No hace predicciones.
Concepto (elaborar acorde con los elementos desarrollados en cada uno de los ítems)	Su proceso lector y escritor no se ha desarrollado debido a que el estudiante no reconoce los fonemas y los grafemas. Sus competencias lectoras se exploran de forma oral, pues el atentamente escucha la historia y luego para retroalimentar la comprensión literal, se le hacen preguntas puntuales que él pueda responder en forma afirmativa, negativa o con su expresión corporal. No es posible que el estudiante realice una narración, explicación, argumento o defensa de su punto de vista. El estudiante en ocasiones prácticas manifiesta por gestos o señas sucesos que le ocurren y en los que requiere ayuda o defensa de su maestra, y se defiende de señalamientos por medio de señas afirmando o negando, pero no le es posible explicar su respuesta.	

HABILIDADES BÁSICAS DE MATEMÁTICAS		OBSERVACIÓN
Primera infancia	1. Clasificación: describir de qué forma el estudiante realiza clasificación teniendo en cuenta de una a dos características en los elementos (forma, color, función y tamaño...)	No lo hace con ese tipo de orden. Se le debe mostrar por ejemplo un cuadrado grande rojo y decirle que agrupe ahí todos los iguales a estos.
	2. Seriación: describir de qué forma el estudiante completa seriación de una a dos características	No deduce la continuidad de secuencia ni con formas ni con números. En los números no reconoce que después del 2 sigue el 3.
	3. Noción de número: describir de qué forma el estudiante realiza correspondencia entre elementos	No hace correspondencia de cantidad con el número que lo representa.
Primaria	1. Describir de qué manera el estudiante se ubica espacialmente	Se ubica espacialmente
	2. Describa cómo reconoce las figuras geométricas y los sólidos	No tiene noción de conceptos de figuras geométricas.
	3. Describa de qué forma realiza conteos secuenciales de forma ascendente y descendente	No los realiza porque no tiene noción del concepto ascendente, descendente y secuencia.
	4. Describa cómo discrimina el símbolo y su correspondiente cantidad numérica	No lo hace. Hace el conteo de los números hasta 10 pero no tiene la noción del concepto de la cantidad que representan.
	5. Describa de qué forma ordena series numéricas	No lo hace... no tiene el concepto de serie.
	6. Describa de qué forma clasifica números según características (pares, impares...)	No lo hace. No tiene el concepto de número par e impar.
	7. Describa de qué forma reconoce el valor posicional de los números	No identifica el valor posicional. No tiene el concepto.
	8. Describa de qué forma realiza operaciones	No realiza operaciones por sí mismo dado que todavía no maneja el concepto de suma y resta. Puede desarrollarlas si esta actividad es dirigida orientándola paso a paso y lo hace como juego.
Concepto (elaborar acorde con los elementos desarrollados en cada uno de los ítems)	El estudiante no posee todavía varias las habilidades de tipo matemático tanto de primera infancia como de primaria. No ha adquirido conceptos de serie, ascendente, descendente, secuencia, clasificación, valor posicional, numeración par o impar, la relación de número y cantidad que representa, suma y resta. Para que el estudiante agrupe, clasifique o haga series debe tener un modelo a seguir. Su conteo es hasta el número 10 pero no relaciona el número con la cantidad de elementos que debe tener y su valor posicional. En lo que respecta a diferenciar conceptos no lo realiza, a menos que se le dé una guía para que él se oriente y las operaciones las hace realizando conteo con la guía y orientación de su acompañante.	

FUNCIONES EJECUTIVAS (planificación, organización, flexibilidad o cambio de criterio, anticipación, monitoreo y seguimiento)		OBSERVACIÓN
	1. De qué manera el estudiante organiza su tiempo para cumplir con las tareas académicas.	No organiza su tiempo para realizar sus actividades.
	2. Describa las situaciones en las que el estudiante se muestra flexible ante los cambios y los imprevistos	El estudiante se adapta a cada situación y acepta de buena manera los cambios que se realicen.
	3. Describa las formas que tiene el estudiante para planificar sus actividades y para ajustarse a lo programado	Por sí solo no planifica sus actividades requiere que alguien lo oriente y le dé indicaciones para realizar sus actividades.
	4. De qué manera el estudiante elige, entre diversas rutas, la más adecuada para él	No discrimina cual puede ser la más adecuada solo escoge una así no sea la correcta. Por ejemplo, en los laberintos el sale por donde quiere.
	5. Describa las situaciones en las que el estudiante logra contemplar diversas posibilidades para enfrentar una actividad y se acomoda a cualquiera, si la que quiere poner en práctica no se puede implementar.	Siempre está atento a las órdenes e indicaciones que se le dan. No toma decisiones por sí mismo.
	6. Describa las estrategias de monitoreo y seguimiento de acciones que tiene el estudiante y su habilidad para reconocer cuándo debe modificar lo planeado sino está alcanzando la meta propuesta.	No tomar decisiones por sí mismo. Él espera las orientaciones que se le den, en ocasiones si considera que su trabajo lo está realizando mal busca a la docente para que lo oriente nuevamente.
Concepto (elaborar acorde con los elementos desarrollados en cada uno de los ítems)	En cuanto a las funciones ejecutivas, el estudiante a pesar que tiene interés por aprender y espíritu de superación, manifiesta una gran dependencia de otra persona que le guíe y oriente para realizar sus trabajos de forma correcta, por lo cual no toma iniciativa para organizarse, planificar y tomar decisiones respecto a las diferentes situaciones que se le puedan presentar. Su carácter obediente y de dependencia hace que no represente para él problema realizar cambios repentinos en sus actividades, desde que se le deje terminar con lo que está haciendo y luego si continuar con lo que le presentan.	

Anexo D. Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR del estudiante ATCQ.E

INFORMACIÓN GENERAL DEL ESTUDIANTE (Información para la matrícula – ANEXO 1 PIAR)	
Lugar de Diligenciamiento: IQUIRA	Fecha de diligenciamiento: 08/01/2021
Nombre de la Persona que diligencia: DIANA CAROLINA ESPAÑA RESTREPO EDNA MARGARITA VARÓN CHARRIS	Rol que desempeña en la SE o la IE: DOCENTE ORIENTADORA DOCENTE DE AULA GRADO 202

1) Información general del estudiante

Nombres AT		Apellidos CQ	
Lugar de nacimiento: Iquira		Edad 10	Fecha de nacimiento 12/12/2012
Tipo: TI. X CC RC otro: ¿cuál?	No de identificación: XXX		
Departamento donde vive	HUILA	Municipio IQUIRA	
Dirección de vivienda	XXX	Barrio/vereda: FATIMA	
Teléfono	XXX	Correo electrónico: XXX	
¿Está en centro de protección? Si No X ¿dónde?		Grado al que aspira ingresar: Segundo	
Si el estudiante no tiene registro civil debe iniciarse la gestión con la familia y la Registraduría			
¿Se reconoce o pertenece a un grupo étnico? Si No X ¿Cuál?			
¿Se reconoce como víctima del conflicto armado? Si X No			
¿Cuenta con el respectivo registro? Si X No			

2) Entorno Salud:

Afiliación al sistema de salud Si X No	EPS	ECOPSOS	Contributivo	Subsidiado X
Lugar donde le atienden en caso de emergencia: E.S.E. María Auxiliadora – Iquira				
¿El niño está siendo atendido por el sector salud?	Si X	No	Frecuencia: citas esporádicas a solicitud de los padres de familia	
Tiene diagnóstico médico:	Si X	No	Cuál: DÉFICIT COGNITIVO GRADO LEVE-COEICIENTE INTELECTUAL DE 53-RETARDO GLOBAL DEL DESARROLLO.	
¿El niño está asistiendo a terapias?	Si X	No	¿Cuál? LENGUAJE	Frecuencia 1 VEZ A SEMANA
			¿Cuál? EDUCACIÓN ESPECIAL	Frecuencia 1 VEZ A SEMANA
¿Actualmente recibe tratamiento médico por alguna enfermedad en particular? Si No x			¿Cuál?	
¿Consumo medicamentos? Si No x Frecuencia y horario				
¿Cuenta con productos de apoyo para favorecer su movilidad, comunicación e independencia? Si No X			¿Cuáles? NINGUNO	

3) Entorno Hogar:

Nombre de la madre	CLQ.ME	Nombre del padre	LECR.PE
Ocupación de la madre	Ama de casa	Ocupación del padre	Independiente
Nivel educativo alcanzado	Bachiller	Nivel educativo alcanzado	Básica primaria – 5 primaria
Nombre Cuidador CLQ.ME	Parentesco con el estudiante: Madre	Nivel educativo cuidador: Bachiller	Teléfono xxx
			Correo electrónico: Xxx
No. Hermanos	1	Lugar que ocupa: 2	¿Quiénes apoyan la crianza del estudiante: Padre, madre, hermano
Personas con quien vive:	Papá, mamá, hermano.		
¿Está bajo protección?	Si No X		
La familia recibe algún subsidio de alguna entidad o institución: Si X No ¿Cuál? Familias en acción			

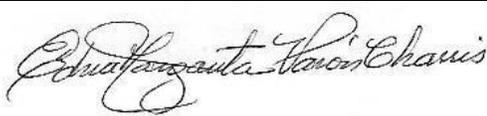
4) Entorno Educativo:**Información de la Trayectoria Educativa**

¿Ha estado vinculado en otra institución educativa, fundación o modalidad de educación inicial?	Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Por qué? ¿Cuáles? Hogar de bienestar Mis Angelitos- de la señora Noheli en el barrio Aránzazu.
Ultimo grado cursado: Primero	¿Aprobó? Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Observaciones:
¿Se recibe informe pedagógico cualitativo que describa el proceso de desarrollo y aprendizaje del estudiante y/o PIAR? Si <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	¿De qué institución o modalidad proviene el informe? N. A.
¿Está asistiendo en la actualidad a programas complementarios? Si <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	¿Cuáles? NINGUNO

Información de la institución educativa en la que se matricula:

Nombre de la Institución educativa a la que se matricula: INSTITUCION EDUCATIVA MARIA AUXILIADORA	Sede: CAMILO TORRES
Medio que usará el estudiante para transportarse a la institución educativa. CAMINANDO	Distancia entre la institución educativa o sede y el hogar del estudiante (Tiempo) 10 MINUTOS

(FIRMADO EN DOCUMENTO ORIGINAL) CLQ.ME Nombre y firma	(FIRMADO EN DOCUMENTO ORIGINAL) LECR.PE Nombre y firma
Madre de Familia	Padre de Familia

Diana Carolina España R.	
DIANA CAROLINA ESPAÑA RESTREPO Nombre y firma	EDNA MARGARITA VARÓN CHARRIS Nombre y firma
Área: Orientación escolar Investigadora	Área: Docente de Aula grado 202 Investigadora.

Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – ANEXO 2			
Fecha de elaboración: 08/01/2021	Institución educativa: MARÍA AUXILIADORA	Sede: CAMILO TORRES	Jornada: COMPLETA
Docentes que elaboran y cargo: DIANA CAROLINA ESPAÑA RESTREPO - DOCENTE ORIENTADORA EDNA MARGARITA VARÓN CHARRIS - DOCENTE DE AULA GRADO 202			

DATOS DEL ESTUDIANTE	
Nombre del estudiante: ATCQ.E	Documento de Identificación: xxx
Edad: 10 AÑOS	Grado: SEGUNDO

1. Características del Estudiante:

<p>Descripción general del estudiante con énfasis en gustos e intereses o aspectos que le desagradan, expectativas del estudiante y la familia.</p> <p>Es un estudiante muy tranquilo y expresivo, que, a falta de la comunicación oral, se hace entender por medio del lenguaje gestual y corporal, además de algunos sonidos que logra articular. Sus decisiones son de corte práctico y no analítico. Muestra coherencia entre lo que siente y lo que expresa. Identifica expresiones y emociones de los demás. Es una persona de una gran empatía, le gusta ser solidario y afectivo con sus compañeros y docentes. Se integra fácilmente a las actividades del grupo. Identifica las situaciones que le pueden poner en peligro y las evita, así como también conoce las consecuencias de sus actos y al respecto, actúa de forma cuidadosa para no realizar acciones que lastimen a alguna persona o cause daño a algún objeto. Cuida de sus materiales, los materiales de sus compañeros y de los que pertenecen a la escuela.</p> <p>La motivación del estudiante es tanto intrínseca como extrínseca. Es un estudiante que realiza todas sus actividades sin importar si son nuevas o si tienen algún grado de dificultad, él sabe que es reconocido por su buen comportamiento y le gusta cuando su profesora y sus compañeros le resaltan esta cualidad y elogian su trabajo. Le gusta realizar las mismas actividades que desarrollan todos sus compañeros y exige que estas sean iguales; no permiten que sean diferentes. Si se le presenta alguna dificultad al desarrollar alguna actividad, insiste para que lo ayuden. Además, le gusta que sus tareas sean revisadas - así la docente no realice esta actividad- y que reconozca su trabajo. Cuando siente que su trabajo no lo ha realizado correctamente se molesta y lo expresa diciendo “feo”; algunas veces permite que lo dirijan cogiéndole la mano, otras veces no. Poco le agradan las actividades que impliquen realizar coloreado, debido a que en grados anteriores le asignaban tareas de coloreado.</p> <p>Es un estudiante que requiere de acompañamiento y orientación constante para poder centrar su atención en el desarrollo de cualquier actividad. La atención que más prevalece es la alterna, dado que él sigue una indicación sin ningún inconveniente y si no ha terminado la actividad que está realizando, pide tiempo y agiliza su trabajo para pasar al siguiente; es necesario reorientarle para que retome o continúe con otra actividad. Se dispersa con facilidad ante cualquier estímulo, motivo por el cual necesita que se le centre en una actividad específica y al momento de redirigirlo retoma su actividad sin ningún problema. Puede llegar a mantenerse concentrado por lapsos de tiempo de entre 40 a 45 minutos si el docente se encuentra cerca de él y lo guía constantemente, dando instrucciones una por una para que él las vaya realizando y no se desoriente, dado que él pierde el hilo de la actividad cuando se presentan varias fuentes de estímulos.</p> <p>La expectativa del estudiante y de su familia respecto a la escuela, es que éste logre completar su proceso lecto-escritor y pueda llegar a leer y escribir como sus compañeros.</p> <p>Descripción en términos de lo que hace, puede hacer o requiere apoyo el estudiante para favorecer su proceso educativo. Indique las habilidades, competencias, cualidades, aprendizajes con las que cuenta el estudiante para el grado en el que fue matriculado.</p> <p>Lo que hace: La memoria que más prevalece es la episódica y la de trabajo. Es un estudiante que se reconoce así mismo como juicioso, aunque no habla; se expresa de sí mismo y responde, si se le pregunta algo, por medio de señas, aunque no da detalles sobre el tema. Si alguien habla de experiencias de la vida cotidiana y él lo ha vivenciado, hace algunas señas para expresar que él también lo ha vivido. Aunque no puede hacer una lista de 10 personas, con orientación de la docente las identifica sin ningún inconveniente. Maneja conceptos y vocabulario de señas muy elementales en comparación con sus compañeros y estos están</p>

relacionados a acciones de su diario vivir. Además, no precisa un conocimiento especializado sobre algún tema específico. Puede repetir o recordar máximo hasta 5 palabras y figuras con orientación y dando indicaciones. La estrategia para recordar conocimientos o si se le presenta alguna dificultad es dirigirse hacia su docente.

Sus competencias lectoras se exploran de forma oral, pues el atentamente escucha la historia y luego para retroalimentar la comprensión literal, se le hacen preguntas puntuales que él pueda responder en forma afirmativa, negativa o con su expresión corporal. Cuando requiere ayuda o defensa de su maestra, o defenderse de señalamientos lo hace por medio de señas afirmando o negando, pero no le es posible explicar su respuesta.

Cuenta a su manera lo que pasa, pero no formula hipótesis y predicciones, pues su conocimiento se basa en la vivencia que tenga en el momento, del fenómeno o situación. Sus conocimientos previos son aquellos adquiridos de su cotidianidad y solo se refiere a ellos cuando se le hacen preguntas muy específicas sobre el tema, a lo que responde con afirmaciones o negaciones. Ve las cosas de forma muy concreta y no analiza opciones para resolver algunas actividades que lo requieren. Ante una dificultad no se consterna o asusta. Pide ayuda y apoyo para realizar las actividades de forma guiada, pues no analiza las opciones que se le presentan para desarrollarla.

En relación a lo matemático, para que el estudiante agrupe, clasifique o haga series debe tener un modelo a seguir. Su conteo es hasta el número 10; las operaciones las hace realizando conteo, con la guía y orientación de su acompañante.

Lo que puede hacer: Es un estudiante que se comunica por medio de señas propias, gestos, sonidos y algunos de ellos monosílabos. En las clases habitualmente se remite a escuchar atentamente y se comunica sólo cuando se le pregunta o necesita algo por medio de la expresión de alguna acción, ej: comer, saltar, escribir etc. Se integra fácilmente a las actividades del grupo, pero rara vez participa de conversaciones con sus compañeros, dado que ellos saben que él no habla por lo tanto no le preguntan, ni lo involucran en las conversaciones, pero este le agrada estar cerca de sus compañeros y se ríe cuando realizan bromas o de palabras de doble sentido así no las comprenda; se ríe si los compañeros se ríen. Expresa algo propio, sólo cuando algún compañero cuenta una anécdota, a lo que él se refiere diciendo “yo”, aludiendo a que a él también le pasó o dice “no” para expresar que a él no le ha pasado, pero como tal no sigue una conversación. Los sonidos que produce al comunicarse muestran un tono normal.

En cuanto a las funciones ejecutivas, es un estudiante obediente que tiene interés por aprender y espíritu de superación, no obstante, presenta una gran dependencia de otra persona para que lo guíe y oriente en la realización de sus trabajos de forma correcta. Realizar cambios repentinos en sus actividades no le genera ningún problema, desde que se le deje terminar con lo que está haciendo y luego si continuar con lo que se le presenta.

Respecto a las habilidades motrices desarrolladas en la primera infancia, puede alternar manos y pies al caminar. Cambia de dirección si tiene a alguien que le sirva de guía. Este tipo de ejercicios los ha hecho siempre en grupo. Al desplazarse saltando a pies juntos se le dificulta mantener el equilibrio, por lo cual debe hacerlo a ritmo más lento; ejecuta desplazamientos laterales. Presenta algunas dificultades en el equilibrio cuando requiere desplazarse saltando en un solo pie o a pies juntos, en actividades que involucren coordinación óculo pédica y en la coordinación de actividades rítmicas. En actividades que impliquen cambios de dirección, rotaciones, giros o movimientos alternos de manos y pies requiere que alguien más lo oriente y lo guíe; observa a sus compañeros para hacerlo. Las actividades que involucran tener que lanzar algo las realiza sin ningún inconveniente y de acuerdo a las indicaciones dadas por el docente, sin mucha precisión; si, por el contrario, tiene que recibir algún objeto lanzado esta acción la realiza con las dos manos. En las habilidades motrices propias de primaria, al realizar actividades de coordinación de movimientos grupal suele quedarse o adelantarse y en actividades rítmicas tiene dificultad para seguir los tiempos y mantener el equilibrio. Por otra parte, en las actividades de coordinación fina es necesario que se le oriente y se le acompañe para que realice la actividad. Su postura para trabajar en mesa es de atención.

Apoyo que requiere: En cuanto a las barreras que se presentan para la atención del estudiante se puede identificar la principal que es de tipo comunicativo, pues el estudiante no habla, no se expresa en forma oral y no existe un lenguaje de tipo estandarizado que él utilice para su comunicación. Además, la docente no posee una estrategia que le permita comunicarse de forma efectiva con él, para la asimilación de conceptos y su participación en las actividades de clase; tampoco posee conocimiento del lenguaje de señas colombiano y su metodología se centra en el trabajo con estudiantes hablantes. En consecuencia, se genera otra barrera que es la que se refiere a los materiales utilizados para el desarrollo de las clases, dado que estos son diseñados con letras, pocas imágenes, lecturas y textos que permiten a los estudiantes hablantes interactuar en las clases y al estudiante no hablante no le permite avanzar en sus procesos lecto-escritor y, de habilidades y razonamiento matemático, debido a que son procesos que el estudiante debe iniciar desde la atención educativa en la primera infancia.

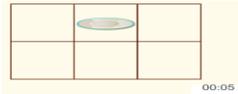
A su vez, también se identifica la barrera actitudinal, que en este caso no se refiere a preconcepciones de la docente sino al poco apoyo que tiene respecto a las capacitaciones y preparación que tienen los docentes por parte de la institución educativa y el ente gubernamental local y regional para la atención de los estudiantes con cualquier tipo de discapacidad y de los apoyos didácticos y tecnológicos requeridos para darle la atención que cada uno de los estudiantes requiere.

2. Ajustes Razonables:

ÁREAS / APRENDIZAJES		OBJETIVOS/PROPÓSITOS (Estas son para todo el grado, de acuerdo con los EBC y los DBA)	BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR	AJUSTES RAZONABLES (Apoyos/estrategias)	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES (Dejar espacio para observaciones. Realizar seguimiento 3 veces en el año como mínimo de acuerdo con la periodicidad establecida en el SIEE)
SEGUNDO TRIMESTRE					
Matemáticas	Matemáticas	DBA#3 Utiliza el Sistema de Numeración Decimal para comparar, ordenar y establecer diferentes relaciones entre dos o más secuencias de números con ayuda de diferentes recursos.	Barreras de prácticas (acceso, metodología, evaluación y didácticos)	<p>Ajustes: Curricular, Metodológico, didáctico y evaluativo.</p> <p>Ajuste curricular: Evidencias del DBA#3 grado Primero. *Realiza composiciones y descomposiciones de números de dos dígitos en términos de la cantidad de “dieces” y de “unos” que los conforman. *Encuentra parejas de números que al adicionarse dan como resultado otro número dado. *Halla los números correspondientes a tener “diez más” o “diez menos” que una cantidad determinada.</p> <p>Ajuste metodológico: *Metodología DUA. Proporcionar:</p> <p>Múltiples formas para presentar la información:</p> <p>*Realizar un video donde se le explique al estudiante como componer y descomponer números de dos cifras (unidades y decenas) utilizando la máquina de descomposición y composición. Es importante iniciar con los números dígitos y luego seguir con las decenas y unidades.</p> <p>https://www.actiludis.com/2015/09/01/composicion-y-la-descomposicion-de-los-numeros/</p> <p>*Es necesario que se le proporcione al estudiante el material para que cada vez que esté en clase lo utilice.</p>	<p>Durante el desarrollo curricular del presente periodo, se pudo constatar que el estudiante en efecto necesita reforzar mucho en cuanto al aprendizaje e identificación de los números del 0 al 10, para lo cual se emplearon las ayudas visuales y las máquinas de suma y resta que se propusieron, obteniendo un buen resultado en cuanto a motivación por el aprendizaje y por el trabajo de clase, facilitando cada vez más la independencia en el trabajo, pues no es total, pero ya toma la iniciativa para desarrollarlos. El estudiante ha mostrado avances, pero se necesita que en el tercer trimestre se refuerce estos procesos.</p> <p>La metodología ha sido favorable tanto para el estudiante como para el resto del grupo. La motivación del estudiante es muy buena. Se ha favorecido con ello el recibimiento de la información, el trabajo individual del estudiante y también en el grupo y la adaptación al aula.</p> <p>El material facilitado al estudiante ha sido agradable, cómodo y fácil de manejar por el estudiante.</p>

Matemáticas	Matemáticas			 <p>A medida que el estudiante va avanzando en el conteo y el conocimiento de los números se puede utilizar las máquinas de la suma y la resta.</p>  <p>https://es.paperblog.com/la-maquina-de-sumar-3067360/</p>  <p>https://www.facebook.com/321down/posts/2529645423721712</p> <p>Múltiples formas de expresión y acción: *El estudiante deberá utilizar la máquina de composición y descomposición para realizar ejercicios de aplicación, donde identifique cuantos diez y cuantos unos tienen la cantidad.</p> <p>*Utilizará también el cuaderno de ejercicios, dispuesto solo para desarrollar los ejercicios de aplicación. Puede escogerse tipo libreta y decorarlo con un motivo que represente el triunfo como un niño con una copa de premio o algo así para que relacione las actividades con logros.</p> <p>*Tendrá a mano también las hojas guía en la que se le presentan los ejercicios.</p> <p>Múltiples formas de motivación.</p> <p>*Tarjeta de estrellas: Cada actividad bien realizada gana tres estrellas de color verde. Si la actividad está regular 2 de color anaranjado y si tiene deficiencias solo 1 de color rojo. Los colores indican</p>	El ajuste evaluativo ha permitido que el estudiante se sienta satisfecho con su trabajo y mejora su autoestima.
-------------	-------------	--	--	---	---

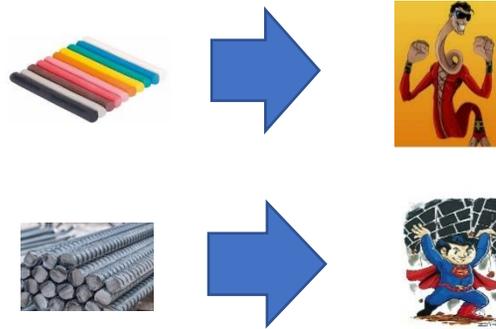
Matemáticas	Matemáticas			<p>como en el semáforo verde que todo va bien; naranja que hay peligro y rojo que debemos mejorar.</p> <ul style="list-style-type: none"> *Hacer pausas activas cada determinado tiempo que favorezcan su atención y movimiento. *El estudiante trabajará con guías de trabajo que le indicarán como aplicar el conocimiento adquirido. *Tendrá siempre con él la máquina de composición y descomposición de números para su trabajo. *El estudiante siempre tendrá a mano su cuaderno o libreta de trabajo. *Se reforzará el conocimiento con el trabajo en las siguientes páginas interactivas: <div data-bbox="1045 548 1360 841" style="text-align: center;"> </div> <p>https://wordwall.net/es-cl/community/composici%C3%B3n-y-descomposici%C3%B3n-de-n%C3%BAmeros</p> <p>Desarrollo de trabajos de aplicación en wordwall. Allí se encuentran varias opciones de ejercicios que se pueden aplicar según el avance del estudiante sobre el tema.</p> <p>Ajuste evaluativo</p> <ul style="list-style-type: none"> *Proporcionar mayor tiempo de respuesta. *Utilizar menor número de ejercicios en el proceso evaluativo. *Utilizar las estrategias empleadas en clase para el desarrollo de los ejercicios. *Permitir el apoyo de alguien que le guíe en el proceso evaluativo. 	
-------------	-------------	--	--	---	--

<p>Matemáticas</p>	<p>Geometría</p>	<p>DBA#7 Describe desplazamientos y referencias la posición de un objeto mediante nociones de horizontalidad, verticalidad, paralelismo y perpendicularidad en la solución de problemas.</p>	<p>Barreras de prácticas (acceso, metodología, didáctico y evaluativo).</p>	<p>Ajustes: Curricular, metodológico, didáctico y evaluativo.</p> <p>Ajuste curricular:</p> <p>Evidencias DBA#7 *Utiliza representaciones como planos para ubicarse en el espacio. *Toma decisiones a partir de la ubicación espacial. *Dibuja recorridos, para ello considera los ángulos y la lateralidad. *Compara distancias a partir de la observación del plano al estimar con pasos, baldosas, etc.</p> <p>Ajuste metodológico: * Metodología DUA.</p> <p>Múltiples formas para presentar la información: *Mediante un video o si es posible presencial, hacer un juego de cuadrícula sobre el tablero, colocando objetos en distintos lugares de la cuadrícula y explicándole al estudiante de las diferentes formas que se puede llegar al objeto con instrucciones: en línea vertical, horizontal, diagonal, a la derecha, a la izquierda, hacia arriba o hacia abajo. Se le puede indicar el número de cuadros que debe contar para llegar a determinado punto, para seguir afianzando el conteo. *Proporcionar mayor tiempo de respuesta.</p> <p>Múltiples formas de expresión y acción</p> <p>El estudiante realizará los ejercicios propuestos tanto en las guías de trabajo, como en el patio de juegos con cuadrículas presentadas en la clase de educación física usando su propio desplazamiento.</p> <p>Con el juego interactivo se favorece el afianzamiento de los conceptos, arriba, abajo, derecha e izquierda, además que se si se le indica al estudiante donde puede estar la entrada, el puede hacer una ruta para recordar dónde se debe ubicar el objeto sugerido.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>	<p>En geometría se ha logrado alcanzar en forma elemental las evidencias planteadas para este trimestre, con la salvedad de que, en la parte de estimación de pasos o baldosas, no logra proyectarse y debe hacerlo físicamente para poder mediante el conteo de 1 a 10, que es lo que él maneja, pueda responder a las mediciones que se le piden.</p> <p>Se debe continuar en el tercer trimestre afianzando lo relacionado con la identificación de los ángulos de una figura, aunque él con la canción nombra las clases de ángulos según su abertura.</p> <p>La metodología ha sido favorable tanto para el estudiante como para el resto del grupo. La motivación del estudiante es muy buena. Se ha favorecido con ello el recibimiento de la información, el trabajo individual del estudiante y también en el grupo y la adaptación al aula.</p> <p>El material facilitado al estudiante ha sido agradable, cómodo y fácil de manejar por el estudiante.</p> <p>El ajuste evaluativo ha permitido que el estudiante se sienta satisfecho con su trabajo y mejora su autoestima.</p>
--------------------	------------------	--	---	---	--

<p>Matemáticas</p>	<p>Geometría</p>		<p>https://www.mundoprimeria.com/juegos-educativos/juegos-de-memoria-infantiles/juegos-de-ordenar/ponlos-orden-04</p> <p>Con más nivel de complejidad:</p> <div data-bbox="957 321 1446 412" style="text-align: center;"> </div> <p>https://www.mundoprimeria.com/juegos-educativos/juegos-de-memoria-infantiles/juegos-de-ordenar/ponlos-orden-06</p> <p>En esta misma página se pueden encontrar otros con más complejidad, utilizando más objetos. Además de ejercitarle en el alcance de DBA, se le ejercita la memoria y la capacidad de solución.</p> <p>Múltiples formas de motivación.</p> <p>*Tarjeta de estrellas: Cada actividad bien realizada gana tres estrellas de color verde. Si la actividad está regular 2 de color anaranjado y si tiene deficiencias solo 1 de color rojo. Los colores indican como en el semáforo verde que todo va bien; naranja que hay peligro y rojo que debemos mejorar.</p> <p>Ajuste didáctico:</p> <p>*Elaborar cuadrículas de diferentes tamaños y diferentes materiales, para que el estudiante pueda jugar usando su cuerpo, o trabajando sobre la mesa, en el tablero o sobre una pared.</p> <p>*Utilizar las páginas interactivas de mundo primaria para que el estudiante identifique las diferentes posiciones y desplazamientos.</p> <p>*Permitir que alguien le acompañe en el desarrollo de las actividades interactivas, para preguntarle por la posición del objeto.</p> <p>*Hacer pausas activas cada determinado tiempo que favorezcan su atención y movimiento.</p> <p>Ajuste evaluativo:</p> <p>*Utilizar menor número de ejercicios en el proceso evaluativo.</p> <p>*Utilizar las estrategias empleadas en clase para el desarrollo de los ejercicios.</p> <p>*Permitir el apoyo de alguien que le guíe en el proceso evaluativo.</p>	
--------------------	------------------	--	--	--

<p>Biología</p>	<p>DBA #1 Comprende que una acción mecánica (fuerza) puede producir distintas deformaciones en un objeto, y que este resiste a las fuerzas de diferente modo, de acuerdo con el material del que está hecho.</p> <p>DBA #2 Comprende que las sustancias pueden encontrarse en distintos estados (sólido, líquido y gaseoso).</p>	<p>Barreras de prácticas (acceso, metodología, didáctico y evaluativo)</p>	<p>Ajustes: Curricular, metodológico, didáctico y evaluativo.</p> <p>Ajuste curricular:</p> <p>Evidencias DBA#1 *Compara los cambios de forma que se generan sobre objetos constituidos por distintos materiales (madera, hierro, plástico, plastilina, resortes, papel, entre otros), cuando se someten a diferentes acciones relacionadas con la aplicación de fuerzas (estirar, comprimir, torcer, aplastar, abrir, partir, doblar, arrugar). *Clasifica los materiales según su resistencia a ser deformados cuando se les aplica una fuerza. *Predice el tipo de acción requerida para producir una deformación determinada en un cierto material y las comunica haciendo uso de diferentes formatos (oral, escrito, <u>gráfico</u>).</p> <p>Evidencias DBA#2 *Clasifica materiales de su entorno según su estado (sólidos, líquidos o gases) a partir de sus propiedades básicas (si tienen forma propia o adoptan la del recipiente que los contiene, si fluyen, entre otros). *Compara las características físicas observables (fluidez, viscosidad, transparencia) de un conjunto de líquidos (agua, aceite, miel). *Reconoce el aire como un material a partir de evidencias de su presencia, aunque no se pueda ver, en el marco de distintas experiencias (abanicar, soplar, entre otros).</p> <p>Ajuste metodológico: * Metodología DUA. Proporcionar</p> <p>Múltiples formas para presentar la información *Este trabajo deberá hacerse mediante experimentación con material concreto que el estudiante pueda tocar y manejar para que pueda comparar y describir gráficamente sus características.</p> <p>Múltiples formas de expresión y acción *El estudiante podrá expresar las características de los materiales presentados mediante tarjetas que tengan dibujos que representen las cualidades o características del material.</p>	<p>El desempeño del estudiante en ciencias naturales ha sido bastante satisfactorio y las evidencias de aprendizaje han sido alcanzadas en forma elemental de acuerdo a las habilidades y capacidades del estudiante.</p> <p>En cuanto a la parte de predicción, necesita un poco más de ayuda porque el estudiante es mucho más práctico que analítico y solo con la práctica puede responder a los requerimientos experimentales que se realizan, en forma solo oral y en su lenguaje propio.</p> <p>La metodología ha sido favorable tanto para el estudiante como para el resto del grupo. La motivación del estudiante es muy buena. Se ha favorecido con ello el recibimiento de la información, el trabajo individual del estudiante y también en el grupo y la adaptación al aula.</p> <p>El material facilitado al estudiante ha sido agradable, cómodo y fácil de manejar por el estudiante.</p> <p>El ajuste evaluativo ha permitido que el estudiante se sienta satisfecho con su trabajo y mejora su autoestima.</p>
------------------------	--	--	---	---

*Así mismo puede agrupar los materiales que tengan las mismas características.



Múltiples formas de motivación.

Caras felices:

*Motivar al estudiante para que por cada actividad que realice tenga una carita feliz. Si por alguna razón no quiere realizarla, asignar una carita triste.

Ajuste didáctico:

*Utilizar material concreto y una ficha con la imagen que represente la característica principal del material presentado.

*Permitir que el estudiante manipule los materiales utilizados para que perciba sus características.

*Presentación de la información y práctica de la actividad por medio de la utilización de diferentes materiales sometiéndolos a diferentes acciones de fuerza.

* Presentación de la información y práctica de la actividad por medio de la utilización de diferentes materiales en sus diferentes estados.

Ajuste evaluativo:

*Utilizar menor número de preguntas en la prueba.

*Realizar la prueba de tipo gráfico utilizando imágenes de causa efecto.

*Evaluar de forma práctica.

<p>Sociales</p>	<p>Reconoce la organización territorial en su municipio, desde: comunas, corregimientos, veredas, localidades y territorios indígenas.</p>	<p>Barreras de prácticas (acceso, metodología, didáctico y evaluativo)</p>	<p>Ajustes: curricular, metodológico, didáctico y evaluativo.</p> <p>Ajuste curricular:</p> <p>Evidencias *Identifica el croquis de su municipio y lo diferencia entre los demás municipios del departamento. *Ubica las comunas, corregimientos, localidades y/o territorios indígenas en los que está organizado el territorio de su municipio, teniendo en cuenta los puntos cardinales. *Diferencia la organización de grupos pequeños como la familia, salón de clase, colegio con las de los grupos más grandes como resguardo, territorios afrocolombianos y municipio.</p> <p>Ajuste metodológico: * Metodología DUA. Proporcionar</p> <p>Múltiples formas para presentar la información *Realizar video presentando al municipio de Iquira dentro del mapa del Huila, diferenciándolo de los otros municipios. *Identificar los centros poblados y las veredas más cercanas y más nombradas. *Presentar video explicando las características de grupos pequeños como la familia, salón de clases, colegio; luego las características de un municipio y un resguardo.</p> <p>Múltiples formas de expresión y acción *Identificar la ficha del municipio de Iquira y ubicarla dentro de un mapa del Huila que tenga la división política. *Identificar y clasificar entre algunas fotografías las que representen familias, salones de clase, colegio, resguardos, ciudades y veredas. *Reconocer imágenes de personas y ubicarlas en los contextos trabajados en clase.</p> <p>Múltiples formas de motivación. *Caras felices: Motivar al estudiante para que por cada actividad que realice tenga una carita feliz. Si por alguna razón no quiere realizarla, asignar una carita triste.</p> <p>Ajuste didáctico: *Presentar la información a través de video y usando mapas, fotografías, gráficos.</p>	<p>El ajuste curricular fue pertinente y las evidencias adecuadas para las habilidades del estudiante, pero hay que buscar una estrategia para mejorar su atención a los detalles para que logre diferenciar un mapa de otro. En lo demás se pudo alcanzar en forma elemental las evidencias planteadas. Se siente motivado a colorear las guías y busca la perfección en cada cosa que hace.</p> <p>La metodología ha sido favorable tanto para el estudiante como para el resto del grupo. La motivación del estudiante es muy buena. Se ha favorecido con ello el recibimiento de la información, el trabajo individual del estudiante y también en el grupo y la adaptación al aula.</p> <p>El material facilitado al estudiante ha sido agradable, cómodo y fácil de manejar por el estudiante. Tiene buen manejo de las herramientas que se le facilitaron para su trabajo.</p> <p>El ajuste evaluativo ha permitido que el estudiante se sienta satisfecho con su trabajo y mejora su autoestima.</p>
------------------------	--	--	---	--

Sociales			<p>*Utilizar un mapa del Huila a modo de rompecabezas solo con la pieza del municipio de Iquira.</p> <p>*Presentar un juego de apareamiento tipo concétrese en Power Point con gráficas de familia, colegio, salón de clase, resguardo, vereda, población y las personas que corresponden a cada contexto.</p> <p>*Hacer pausas activas cada determinado tiempo que favorezcan su atención y movimiento.</p> <p>Ajuste evaluativo:</p> <p>*Utilizar menor número de preguntas en la prueba.</p> <p>*Realizar la prueba de tipo gráfico utilizando imágenes.</p> <p>*Evaluar de forma práctica.</p> <p>*Proporcionar mayor tiempo de respuesta.</p>	
Lengua Castellana	<p>DBA#8 Produce diferentes tipos de textos para atender a un propósito comunicativo particular.</p> <p>DBA# 5 Identifica las palabras relevantes de un mensaje y las agrupa en unidades significativas: sonidos en palabras y palabras en oraciones.</p>	<p>Barreras de prácticas (acceso, metodología, didáctico y evaluación)</p>	<p>Ajuste: curricular, metodológico</p> <p>Ajuste curricular:</p> <p>Acudir a las evidencias del DBA #8 para el grado Primero.</p> <p>*Escribe oraciones en las que emplea palabras sencillas y palabras con estructuras silábicas complejas.</p> <p>*Organiza grupos de palabras atendiendo a diversos criterios de carácter sonoro.</p> <p>*Hacer pausas activas cada determinado tiempo que favorezcan su atención y movimiento.</p> <p>Acudir a las evidencias del DBA #5 para el grado Primero.</p> <p>*Extrae información del contexto comunicativo que le permite identificar quién lo produce y en dónde.</p> <p>*Comprende las temáticas tratadas en diferentes textos que escucha.</p> <p>*Segmenta los discursos que escucha en unidades significativas como las palabras.</p> <p>*Identifica los sonidos presentes en las palabras, oraciones y discursos que escucha para comprender el sentido de lo que oye.</p> <p>Ajuste metodológico:</p> <p>*Metodología DUA. Proporcionar</p>	<p>En cuanto a la parte de lenguaje oral o escrito no se han podido alcanzar en su totalidad las evidencias planteadas, porque se logró que asimilara los temas planteados, pero a través de imágenes con las que representa palabras, pero poco se ha podido que las pronuncie en forma oral y que él mismo las pueda escribir. En cuanto a la comprensión, se hace entender en su lenguaje y ademanes respecto a preguntas que se le hacen de algún tema, lectura o video que se les ha presentado. Aunque el proceso lectoescritor no está desarrollado en él, se pueden trabajar conceptos gramaticales que él puede trabajar a través de imágenes y sonidos emitidos por audios o su maestra.</p> <p>La metodología ha sido favorable tanto para el estudiante como para el resto del grupo. La motivación del estudiante es muy buena. Se ha favorecido con ello el recibimiento de la información, el trabajo individual del estudiante y también en el grupo y la adaptación al aula.</p>

<p>Lengua Castellana</p>		<p>Múltiples formas para presentar la información *Trabajar la lectoescritura bajo la técnica visual de palabra, imagen y sonido, tratando que el estudiante asocie las tres. Si se presenta la imagen identifique la grafía. Si se le pronuncia la palabra identifique la grafía y la imagen. *Construcción de sencillas oraciones con imágenes, y grafías. *Realizar lectura oral con pictogramas y hacer predicciones escogiendo la adecuada de un grupo de sugerencias hechas en forma gráfica. *Realizar lectura oral y luego hacer preguntas proponiéndole al estudiante respuestas gráficas que él pueda señalar.</p> <p>Múltiples formas de expresión y acción *El estudiante deberá relacionar la grafía con la gráfica o el sonido. *El estudiante deberá utilizar las opciones gráficas que se le presenten para responder a preguntas sobre predicción o interpretación de las lecturas realizadas. *El estudiante deberá manipular y trabajar con el material gráfico concreto que se le facilite para el proceso lectoescritor.</p> <p>Múltiples formas de motivación. *Hacer pausas activas cada determinado tiempo que favorezcan su atención y movimiento. *Proporcionar mayor tiempo de respuesta.</p> <p>Ajuste didáctico: *Usar específicamente material visual para el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora.</p> <p>Ajuste evaluativo: *Permitir relacionar lo que oye con la palabra y la imagen. *Valorar la cantidad de vocabulario que pueda aplicar con el sistema propuesto. *Participación activa en las actividades de comprensión lectora. *Utilizar el material gráfico de manejo cotidiano para evaluar el avance. *Valorar el trabajo cotidiano de clase que permita evidenciar avance. *Proporcionar mayor tiempo de respuesta</p>	<p>El material facilitado al estudiante ha sido agradable, cómodo y fácil de manejar por el estudiante. Tiene buen manejo de las herramientas que se le facilitaron para su trabajo.</p> <p>El ajuste evaluativo ha permitido que el estudiante se sienta satisfecho con su trabajo y mejora su autoestima.</p>
--------------------------	--	--	---

<p>Inglés</p>	<p>Intercambia información personal como su nombre, edad y procedencia de compañeros y profesores, usando frases sencillas siguiendo modelos provistos por el docente.</p>	<p>Barreras de prácticas (acceso, metodología, didáctico y evaluación)</p>	<p>Ajustes: curricular, metodológico, didáctico y evaluativo.</p> <p>Ajuste curricular: *Reconoce vocabulario en inglés relacionado con la cotidianidad de su entorno.</p> <p>Evidencias *Memoriza el vocabulario visto en clase. *Diferencia los miembros de la familia en una imagen. *Representa algunas partes de la casa e identifica su nombre en inglés.</p> <p>Ajuste metodológico: *Metodología DUA. Proporcionar</p> <p>Múltiples formas para presentar la información *Hacer la presentación del vocabulario en forma visual concreta y mediante video. *Las gráficas deben llevar el nombre en inglés. *Intentar llevar el proceso paralelamente con las palabras en español. *El proceso debe centrarse en la escucha.</p> <p>Múltiples formas de expresión y acción *El estudiante deberá relacionar la palabra con la gráfica. *El estudiante deberá recordar la mayor cantidad de vocabulario que pueda. *El estudiante afianzará el conocimiento mediante juegos interactivos de apareamiento palabra gráfica.</p> <p>Múltiples formas de motivación. *Hacer pausas activas cada determinado tiempo que favorezcan su atención y movimiento. *Proporcionar mayor tiempo de respuesta.</p> <p>Ajuste didáctico: *Presentación de la información por medio de apoyos gráficos.</p> <p>Ajuste evaluativo: *Valorar el grado de identificación auditiva de las palabras en inglés del vocabulario trabajado utilizando material concreto o imágenes.</p>	<p>Se ha logrado que identifique algunas palabras de los vocabularios presentados combinando imágenes con sonidos o audios. Se le han proporcionado señales que se asimilan a ciertas palabras y esto le hace recordar el significado para que memorice el vocabulario proporcionado. Se le facilita conectar lo visual con lo auditivo y las señales. Alcanzó las evidencias propuestas en forma elemental.</p> <p>La metodología ha sido favorable tanto para el estudiante como para el resto del grupo. La motivación del estudiante es muy buena. Se ha favorecido con ello el recibimiento de la información, el trabajo individual del estudiante y también en el grupo y la adaptación al aula.</p> <p>El material facilitado al estudiante ha sido agradable, cómodo y fácil de manejar por el estudiante. Tiene buen manejo de las herramientas que se le facilitaron para su trabajo.</p> <p>El ajuste evaluativo ha permitido que el estudiante se sienta satisfecho con su trabajo y mejora su autoestima.</p>
----------------------	--	--	--	---

<p style="text-align: center;">Educación Ética y Valores</p>	<p>Descubre formas diversas para manifestar la vivencia del amor en su cotidianidad y valora la necesidad de amar y ser amado.</p>	<p>Barreras de prácticas (acceso, metodología y evaluación)</p>	<p>Ajustes: Metodológico y evaluativo.</p> <p>Evidencias D.C.A. Manifiesta con sus actos su amor a los demás y lo cultiva para su formación como persona.</p> <p>Ajuste metodológico: *Metodología DUA. Proporcionar múltiples formas para presentar la información, múltiples formas de expresión y acción y múltiples formas de motivación.</p> <p>Ajuste didáctico: *Utilizar material visual y auditivo para presentar las temáticas. *Aplicar las temáticas a las vivencias diarias de los estudiantes.</p> <p>Ajuste evaluativo: Valorar su actuar en el grupo con relación a las temáticas tratadas.</p>	<p>Gusta mucho de las historias que se narran y se colocan en video. No le gustan mucho las de audio. Se distrae con facilidad porque no le encuentra agrado. Responde a las preguntas que se le hacen respecto al tema y participa con mucho agrado. Sus compañeros respetan su palabra y le apoyan siempre. Alcanzó las evidencias propuestas.</p> <p>La metodología ha sido favorable tanto para el estudiante como para el resto del grupo. La motivación del estudiante es muy buena. Se ha favorecido con ello el recibimiento de la información, el trabajo individual del estudiante y también en el grupo y la adaptación al aula.</p> <p>El material facilitado al estudiante ha sido agradable, cómodo y fácil de manejar por el estudiante. Tiene buen manejo de las herramientas que se le facilitaron para su trabajo.</p> <p>El ajuste evaluativo ha permitido que el estudiante se sienta satisfecho con su trabajo y mejora su autoestima.</p>
<p style="text-align: center;">Educación Religiosa</p>	<p>Descubre que la vida tiene múltiples manifestaciones que exigen de toda persona actitudes de amor, cuidado y respeto.</p>	<p>Barreras de prácticas (acceso, metodología, evaluación y didácticos)</p>	<p>Ajustes: Metodológico y pedagógico.</p> <p>Evidencias *Distingue y valora las distintas manifestaciones de vida. *Comprende que las actitudes de amor, respeto y cuidado hacen de la vida más agradable.</p> <p>Ajuste metodológico: *Metodología DUA. Proporcionar múltiples formas para presentar la información, múltiples formas de expresión y acción y múltiples formas de motivación.</p>	<p>Gusta mucho de las historias que se narran y se colocan en video. No le gustan mucho las de audio. Se distrae con facilidad porque no le encuentra agrado. Responde a las preguntas que se le hacen respecto al tema y participa con mucho agrado. Sus compañeros respetan su palabra y le apoyan siempre. Alcanzó las evidencias propuestas.</p> <p>La metodología ha sido favorable para el estudiante como para el resto del grupo. La motivación del</p>

			<p>Ajuste didáctico: *Utilizar método visual y auditivo para presentar las temáticas. *Aplicar las temáticas a las vivencias diarias de los estudiantes.</p> <p>Ajuste evaluativo: Valorar su actuar en el grupo con relación a las temáticas tratadas.</p>	<p>estudiante es muy buena. Se ha favorecido con ello el recibimiento de la información, el trabajo individual del estudiante y también en el grupo y la adaptación al aula.</p> <p>El material facilitado al estudiante ha sido agradable, cómodo y fácil de manejar por el estudiante. Tiene buen manejo de las herramientas que se le facilitaron para su trabajo.</p> <p>El ajuste evaluativo ha permitido que el estudiante se sienta satisfecho con su trabajo y mejora su autoestima</p>
Tecnología e Informática	<p>Identifica cada uno de los periféricos del computador.</p> <p>Identifica y compara fuentes de luz y calor.</p>	<p>Barreras de prácticas (acceso, metodología, evaluación y didácticos)</p>	<p>Ajustes: Metodológico y didáctico</p> <p>Evidencias Identifica el servicio que presta, cada uno de los sistemas periféricos del computador.</p> <p>Ajuste metodológico:</p> <p>*Metodología DUA. Proporcionar múltiples formas para presentar la información, múltiples formas de expresión y acción y múltiples formas de motivación. *Hacer pausas activas cada determinado tiempo, que favorezcan su atención y movimiento. *Proporcionar mayor tiempo de respuesta.</p>	<p>Identifica las partes del computador asociándolas con la utilidad que presta. Así ha podido realizar el trabajo presentado. Utiliza el computador y el celular con actividades sencillas que se le han asignado en la clase.</p> <p>La metodología ha sido favorable tanto para el estudiante como para el resto del grupo. La motivación del estudiante es muy buena. Se ha favorecido con ello el recibimiento de la información, el trabajo individual del estudiante y también en el grupo y la adaptación al aula.</p> <p>El material facilitado al estudiante ha sido agradable, cómodo y fácil de manejar por el estudiante. Tiene buen manejo de las herramientas que se le facilitaron para su trabajo.</p> <p>El ajuste evaluativo ha permitido que el estudiante se sienta satisfecho con su trabajo y mejora su autoestima.</p>

Nota: Para educación inicial y Preescolar, los propósitos se orientarán de acuerdo con las bases curriculares para la educación inicial y los DBA de transición, que no son por áreas ni asignaturas.

7). RECOMENDACIONES PARA EL PLAN DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL PARA LA ELIMINACIÓN DE BARRERAS Y LA CREACIÓN DE PROCESOS PARA LA PARTICIPACIÓN, EL APRENDIZAJE Y EL PROGRESO DE LOS ESTUDIANTES

ACTORES	ACCIONES	ESTRATEGIAS A IMPLEMENTAR
FAMILIA, CUIDADORES O CON QUIENES VIVE	<ul style="list-style-type: none"> -Acompañamiento al estudiante en el proceso de aprendizaje. -Apoyo de otros profesionales de la salud. -Crear hábitos de estudio y disciplina en casa. -Establecer comunicación continua con los docentes. -Repaso de las temáticas vistas en clases con el estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar un informe semanal sobre el acompañamiento al estudiante - Asistir y acompañar al estudiante periódicamente a las terapias con los profesionales de la salud. - Establecer en el hogar el horario de estudio en casa y las responsabilidades del estudiante. - Presentarse en los días y horario establecido para la atención a padres de familia. - Asesorarse con los docentes sobre las temáticas vistas en clase para realizar el repaso de estas en el hogar.
DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración e implementación del PIAR - Comunicación con los padres de familia 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar los ajustes académicos en el PIAR de acuerdo a las necesidades del estudiante. -Implementar el PIAR con el estudiante. - Establecer las fechas y horarios para dar a conocer a los padres de familia el avance del proceso de aprendizaje del estudiante y hacerle seguimiento de los compromisos establecidos con ellos.
DIRECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuación del SIEE - Gestión de profesionales de apoyo. -Adquisición de materiales didácticos y tecnológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer en el SIEE los criterios de promoción del año escolar de los estudiantes con discapacidad. - Gestionar ante la secretaría de educación la asignación del docente de apoyo desde el inicio del año, con el fin de prestar acompañamiento continuo a los docentes. - Gestionar un rubro del presupuesto institucional para la compra de materiales didácticos y tecnológicos para los estudiantes con discapacidad.
ADMINISTRATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar información 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la información adelantada por los docentes de apoyo sobre el proceso de los estudiantes con discapacidad.
PARES (Sus compañeros)	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar actividades académicas y lúdicas junto con el estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañamiento en actividades académicas y lúdicas al estudiante.

Firma y cargo de quienes realizan el proceso de valoración: Docentes, coordinadores, docente de apoyo u otro profesional etc. Si existen varios docentes a cargo en un mismo curso, es importante que cada uno aporte una valoración del desempeño del estudiante en su respectiva área y los ajustes planteados

<p>Diana Carolina Espoño R.</p>	
<p>Nombre y firma: DIANA CAROLINA ESPAÑA RESTREPO</p>	<p>Nombre y firma: EDNA MARGARITA VARÓN CHARRIS</p>
<p>Área: Orientación escolar</p>	<p>Área: Docente de aula</p>

Anexo E. Matriz de revisión documental

PROCESO	ÁREA DE GESTIÓN/ITEM	VALORACIÓN			OBSERVACIÓN EVIDENCIA
		0	10	20	
ÁREA: GESTIÓN DIRECTIVA					
Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	La misión, la visión están articulados al proceso de educación inclusiva.				
	Los principios están articulados al proceso de educación inclusiva.				
	Las Metas institucionales responden a acciones afirmativas para la educación inclusiva.				
	La Institución cuenta con procesos claros para la divulgación del conocimiento y apropiación del direccionamiento estratégico para la inclusión.				
	La Institución cuenta con la política de inclusión de personas con capacidades disímiles o diversidad cultural que permite direccionar las acciones afirmativas.				
	TOTAL	0%	0%	0%	0%
Gestión estratégica	La institución cuenta con los criterios definidos para la coordinación y liderazgo de las acciones afirmativas para la inclusión.				
	Los planes y/o proyectos institucionales están articulados a la política de inclusión.				
	La estrategia pedagógica es coherente al direccionamiento estratégico institucional (misión, visión y principios) desde el enfoque de inclusión.				
	La institución sistematiza información (interna y externa: archivos de matrícula, evaluación, planeación curricular) para la toma de decisiones en los planes de trabajo para estudiantes de transición.				
	Los criterios básicos para el proceso de educación inclusiva se construyen, ajustan y se evalúan de manera participativa.				
	TOTAL	0%	0%	0%	0%
Gobierno escolar	El Consejo Directivo asesora las decisiones que afectan el proceso de atención de estudiantes de transición.				
	El Consejo académico garantiza un proyecto pedagógico coherente con la diversidad y el enfoque de inclusión.				
	La Comisión de evaluación y promoción tiene como actividad evaluar la pertinencia, calidad y efectividad de los ajustes definidos para los estudiantes de transición.				
	El Comité de convivencia analiza los casos remitidos, a partir de las políticas institucionales de educación inclusiva.				
	La Asamblea y Consejo de padres de familia aborda temas de educación inclusiva.				
	TOTAL	0%	0%	0%	0%
Cultura institucional	La Institución cuenta con diferentes medios de comunicación para informar, actualizar y motivar sobre los procesos de educación inclusiva.				
	Existe una estrategia/metodología para la inclusión en el trabajo en equipo de los diferentes proyectos institucionales.				
	La Institución cuenta con un sistema de estímulos para el reconocimiento de logros frente a los procesos de inclusión implementados por los docentes de la institución educativa.				
	La Institución cuenta con estrategias para la identificación de buenas prácticas pedagógicas, administrativas y culturales en el proceso de educación inclusiva.				
	La Institución cuenta con estrategias para la divulgación de buenas prácticas pedagógicas, administrativas y culturales en el proceso de educación inclusiva.				
	TOTAL	0%	0%	0%	0%

Clima escolar	La Institución cuenta con ambientes para el aprendizaje y convivencia en el reconocimiento de la diversidad garantizando la participación de todos los estudiantes.				
	La Institución planea la Inducción y acogida a los estudiantes de transición y sus familias.				
	Los estudiantes de transición son motivados durante el proceso de aprendizaje.				
	El Manual de convivencia incorpora acciones concretas para el fortalecimiento de la cultura inclusiva.				
	La Institución planea actividades extracurriculares articulando la política de inclusión para la participación efectiva de los estudiantes de transición.				
	TOTAL	0%	0%	0%	0%
Relaciones con el entorno	La Institución establece canales de comunicación permanente con Padres de familia en función a las necesidades y demandas solicitadas de los estudiantes de transición.				
	La Institución establece comunicación con autoridades educativas (SED) en función a la Educación Inclusiva, necesidades, interrogantes o asistencia técnica requerida para la atención de estudiantes de transición.				
	La Institución realiza acuerdos con Otras instituciones (Bibliotecas Públicas, Salud, Deporte, Cultura, Granjas, etc.) para el desarrollo de actividades pedagógicas para estudiantes de transición.				
	La Institución gestiona aportes, donaciones o beneficios institucionales para la atención de los estudiantes de transición.				
	La institución establece relaciones con el sector productivo para vincular proyectos institucionales en el marco de la educación inclusiva.				
	TOTAL	0%	0%	0%	0%
TOTAL, ÁREA GESTIÓN DIRECTIVA					0%
ÁREA: GESTIÓN ACADÉMICA					
Diseño pedagógico (curricular)	El Plan de estudios, incorpora criterios concretos del Diseño Universal para el Aprendizaje para estudiantes de transición.				
	La práctica pedagógica de los docentes desarrolla metodologías que incorporan la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje.				
	La institución cuenta con recursos y materiales pertinentes a las necesidades individuales para la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje.				
	La Jornada escolar es flexible ante los ajustes incorporados mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje.				
	El proceso de evaluación responde al Diseño Universal para el Aprendizaje planeado.				
	TOTAL	0%	0%	0%	0%
Prácticas pedagógicas	La institución cuenta con un enfoque metodológico y estrategias didácticas inclusivas empleadas en el desarrollo de las áreas, asignaturas, proyectos transversales.				
	La Institución vincula tareas individuales a los procesos de seguimiento y acompañamiento escolar de los estudiantes de transición.				
	La Institución vincula el trabajo colaborativo para el acompañamiento escolar de los estudiantes.				
	La institución cuenta con una política de inclusión sobre el uso de los recursos para el aprendizaje de estudiantes bajo el Diseño Universal para el Aprendizaje.				
	La planeación curricular incorpora los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.				
	TOTAL	0%	0%	0%	0%

Gestión de aula	Los comités de área coordinan la planeación para el apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del Diseño Universal para el Aprendizaje.				
	La planeación de aula es coordinada con el Diseño Universal para el Aprendizaje.				
	La estrategia pedagógica incorpora los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.				
	La institución gestiona recursos para la implementación de acciones pedagógicas afirmativas en la Educación Inclusiva.				
	La evaluación en el aula se realiza a partir de lo planeado con el Diseño Universal para el Aprendizaje.				
	TOTAL	0%	0%	0%	0%
Seguimiento académico	La institución utiliza evaluaciones externas como fuente de mejoramiento en la planeación.				
	La Institución vincula estrategias para el seguimiento a la permanencia de los estudiantes.				
	Las actividades de recuperación son planeadas a partir del Diseño Universal para el Aprendizaje.				
	El SIEE reglamenta las generalidades de los procesos y procedimientos que se deben ejecutar en el desarrollo de la evaluación y promoción de un estudiante.				
	La Institución realiza seguimiento al tránsito armónico de los estudiantes de transición.				
	TOTAL	0%	0%	0%	0%
ÁREA: GESTIÓN ACADÉMICA					0%
ÁREA: GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA					
Administración de planta física y recursos	El mantenimiento de la planta física vincula las barreras identificadas en la atención de estudiantes de transición.				
	La Institución cuenta con un Plan de Adecuaciones que permita identificar las barreras y ajustes reportados.				
	La institución revisa y evalúa periódicamente el plan de uso de cada uno de sus espacios físicos y recursos para diseñar acciones de optimización.				
	La institución evalúa periódicamente la disponibilidad y calidad de los recursos para el aprendizaje y realiza ajustes a su plan de adquisiciones.				
	La institución revisa y evalúa periódicamente su proceso de adquisición y suministro de insumos en función de los ajustes para los estudiantes de transición.				
	TOTAL	0%	0%	0%	0%
Apoyo a la gestión académica	El proceso de matrícula proporciona los datos básicos correspondientes para la caracterización de estudiantes.				
	El archivo del estudiante contiene los documentos relacionados con su caracterización y apoyos requeridos para su aprendizaje.				
	El archivo académico vincula los Planes de Aula/Planeación DUA del grado Transición.				
	La historia escolar vincula los Planes de Aula y/o Diseño Universal para el Aprendizaje.				
	Los boletines de calificaciones detallan los ajustes curriculares establecidos en el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje.				
	TOTAL	0%	0%	0%	0%
Talento Humano	La institución estructura y pone en marcha la inducción frente al proceso del Diseño Universal para el Aprendizaje.				
	La Institución cuenta con un programa de formación en inclusión a docentes.				
	La Institución evalúa el desempeño docente, directivo y personal administrativo en el proceso de atención a estudiantes de transición.				
	El docente recibe estímulos frente a la innovación pedagógica para estudiantes de transición.				

	La institución cuenta con una política de apoyo a la investigación y a la producción de materiales relacionados con la edu. inclusiva.				
	TOTAL	0%	0%	0%	0%
TOTAL, ÁREA GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA					0%
ÁREA: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD					
Accesibilidad	La institución propicia políticas de inclusión para el fortalecimiento pedagógico en la atención de estudiantes y su diversidad.				
	La Institución conoce las necesidades del entorno y los estudiantes y procura dar respuesta.				
	La Institución cuenta con políticas/programas claros que recogen las expectativas de las familias de estudiantes y evalúan su grado de satisfacción.				
	La Institución realiza seguimiento y evaluación a la accesibilidad en la infraestructura institucional.				
	La Institución vincula acciones que fortalecen los proyectos de vida de los estudiantes.				
	TOTAL	0%	0%	0%	0%
Proyección a la comunidad	La Escuela de padres vincula temáticas para fortalecer las familias de los estudiantes de transición.				
	La Institución cuenta con estrategias de comunicación que permiten que la comunidad conozca el proceso de educación inclusiva.				
	El Servicio Social estudiantil vincula proyectos para apoyar el Diseño Universal para el Aprendizaje.				
	La Institución realiza formación a familias para la conformación de redes sobre inclusión.				
	La Institución Educativa articula con otras entidades estrategias para el uso adecuado del tiempo libre de estudiantes.				
	TOTAL	0%	0%	0%	0%
Prevención de riesgos	La institución ha identificado los principales problemas que constituyen factores de riesgo familiar para sus estudiantes (violencia intrafamiliar, abuso sexual, físico y psicológico, discriminación, etc.) y diseña acciones orientadas a su prevención.				
	La institución ha identificado los principales problemas que constituyen factores de riesgo escolar para sus estudiantes (abuso físico y psicológico, bullying, discriminación, etc.) y diseña acciones orientadas a su prevención.				
	La Institución realiza sensibilización para el proceso de Educación Inclusiva.				
	La institución ha levantado el panorama completo de los riesgos físicos para la atención de los estudiantes de transición.				
	La institución evalúa el cumplimiento de condiciones mínimas de seguridad en la infraestructura escolar.				
	TOTAL	0%	0%	0%	0%
Participación y convivencia	La Institución desarrolla programas/estrategias en diversos escenarios (deportivo, cultural, artístico, académico, etc.) para que el estudiantado se vincule a ellos a partir del reconocimiento de la diversidad.				
	La institución ha promovido la conformación de la asamblea de padres, y su funcionamiento se articula con los procesos del mejoramiento institucional.				
	La institución tiene propuestas para estimular la participación de las familias como mecanismo de apoyo a acciones afirmativas para la inclusión.				
	Las familias participan en las jornadas de caracterización para la planeación del Diseño Universal para el Aprendizaje de.				
	La Institución promueve la participación interdisciplinaria (institucional) para incorporar el Diseño Universal para el Aprendizaje.				
	TOTAL	0%	0%	0%	0%
TOTAL, ÁREA GESTIÓN DE LA COMUNIDAD					0%

Anexo F. Guía de entrevista a profundidad

Nombre del entrevistado (a):		
Nombre del entrevistador (a):		
Fecha:	Lugar:	Caso:
Tema	preguntas	
Situación inicial:		
Proceso de intervención:		
Situación final:		
Lecciones aprendidas:		

Anexo G. Matriz de observación participante

Objetivo:	
Fecha:	Lugar:
Hora de inicio:	Hora de finalización:
Nombre del observador:	Datos generales de la clase: Asignatura: Número de estudiantes:

Dimensiones Practica pedagógica
--

Dimensión cognitiva	
Aspectos a observar	Descripción de la observación
Objetivo de la clase.	
Estructura/Momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre) y tiempo destinado para cada una de estas.	
Organización del espacio (Materiales, estudiantes y mobiliario)	
Dimensión dinámica	
Forma de relación: Docente y estudiante con discapacidad.	
Forma de relación: Docentes y estudiantes en general.	
Forma de relación: Estudiante con discapacidad y docente.	
Forma de relación: Estudiante con discapacidad y compañeros.	
Estrategias de motivación.	

Manejo de la convivencia durante la clase.	
Lenguaje y tono de voz de la docente durante el desarrollo de la clase.	
Dimensión práctica	
Estrategias de aprendizaje (orientación de la docente cuando los estudiantes presentan alguna dificultad académica durante la clase).	
Estrategias de evaluación o retroalimentación.	
Espacio: ubicación de la docente y del estudiante con discapacidad.	
Materiales utilizados (Guías, didáctico y audio - visual)	
Tiempo de respuesta del estudiante con discapacidad al desarrollo de las actividades.	
Interacción y trabajo colaborativo entre los estudiantes.	
Mobiliario utilizado durante el desarrollo de la clase.	

Anexo H. Ficha de recuperación de los aprendizajes vividos

Ficha de recuperación de los aprendizajes vividos
Título de la ficha:
Nombre de la persona que la elabora:
Institución educativa:
Fecha de elaboración de la ficha:
Lugar:
Contexto de la situación:
Relato de lo que ocurrió:
Aprendizajes y recomendaciones:
Palabras claves:

Anexo I. Guía del Taller pedagógico

Fecha: 30 de noviembre de 2021

Lugar: Aula de clase grado 11 I.E. María Auxiliadora

Hora: 7:00 a.m.

Protagonistas: 8 docentes, 4 de primaria y 4 de secundaria de la I.E. María Auxiliadora

Objetivo: Reconstruir el devenir histórico de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en la I.E. María Auxiliadora y reflexionar sobre este proceso.

Materiales: Mapa del PIAR, fichas con las actividades realizadas, fichas en blanco, marcadores.

Actividades a desarrollar en el taller

Este taller se realizará en dos momentos. El primer momento estará dirigido a reconstruir del proceso vivido de la experiencia de diseño e implementación del PIAR y en el segundo momento a reflexionar sobre el proceso presentado.

Primer momento

1. Saludo. (5 minutos)
2. Presentación de la actividad. (10 minutos)
3. Desarrollo de la actividad. (30 minutos)
4. Presentación del mapeo de la experiencia de diseño e implementación del PIAR. (20 minutos)
5. Retroalimentación. (30 minutos)

Segundo momento

1. Presentación de la actividad. (10 minutos)
2. Desarrollo de la actividad. (2 horas)
3. Despedida (5 minutos)

Desarrollo de las actividades del taller

Primer momento.

1. Saludo: Las docentes investigadoras les dan la bienvenida a los docentes participantes de la actividad. Les dan a conocer el objetivo del taller.
2. Presentación de la actividad: las docentes investigadoras les presentarán el mapa del PIAR y las fichas en las cuales encontrarán una serie de actividades realizadas por las investigadoras en el diseño e implementación del PIAR. Luego, se les explica que primero deben revisar y analizar las fichas suministradas y teniendo en cuenta su experiencia recrearan el orden en el que las desarrollarían para diseñar e implementar el PIAR las cuales deben ir pegando en el mapa suministrado. Además, se les informa que se les entregarán unas fichas en blanco que pueden ser utilizadas cuando

consideren otras actividades que se pueden realizar o modificar en este proceso y que no fueron tenidas en cuenta. O también, actividades que consideran se pueden omitir.

3. Desarrollo de la actividad: Las docentes investigadoras organizan a los protagonistas y les suministran el material y les explican que para esta actividad tienen 30 minutos para desarrollarla. Terminada la actividad el mapa será pegado en la pared.
4. Presentación del mapeo de la experiencia de diseño e implementación del PIAR: Luego, las docentes investigadoras pegan junto al mapa realizado por los protagonistas el mapa en el cual se realizó el mapeo de la investigación en el diseño e implementación del PIAR y les explican su proceso.
5. Retroalimentación: Después, se realiza un proceso de comparación y análisis de los dos mapas entre todos los participantes, en el cual se destacarán las similitudes, las modificaciones, las omisiones y las nuevas actividades que se pueden tener en cuenta

Segundo momento

1. Presentación de la actividad. (10 minutos): Se les informa a los docentes que están participando de esta actividad, que se van a realizar una serie de preguntas entorno al proceso de diseño y la implementación del PIAR adelantado, en las cuales cada uno de ellos podrán participar y expresar su opinión frente a esta.
2. Desarrollo de la actividad. (2 horas) este proceso se inicia con la reflexión en torno al proceso de diseño y luego al proceso de implementación. las preguntas que guían este proceso se presentan a continuación:

Diseño

- ¿Qué otros aspectos agregarían a la guía de caracterización de los estudiantes con discapacidad para hacerla más completa?
- ¿Qué importancia tiene la caracterización para la elaboración del PIAR?
- ¿Dónde cree usted que debe estar consignada la información necesaria para completar los datos que se necesitan para la caracterización de un estudiante con discapacidad?
- ¿Considera que el proceso de matrícula debe tener algún mecanismo para la recolección de la información necesaria para la caracterización de los estudiantes?
- ¿Los ajustes propuestos están acorde con las características del estudiante con discapacidad para el cual fueron propuestos?
- ¿Los ajustes realizados dentro del PIAR facilitan o interfieren en el desarrollo curricular del grado?
- ¿Qué elementos se tuvieron en cuenta el diseño del PIAR?
- ¿Qué elementos no se utilizaron?
- ¿Qué opinión le merece a usted la metodología empleada en esta implementación, que utilizaría usted y que no y por qué?
- ¿Qué puede inferir a partir del proceso de diseño e implementación realizado por la docente?
- En el desarrollo de este proceso ¿que considera que fue importante, poco relevante o que cambiaría?

Implementación

- ¿Qué opinión le merece a usted el tipo de materiales y recursos empleados en el proceso de implementación del PIAR?
 - ¿Cuál es su concepto acerca del proceso evaluativo desarrollado para el estudiante con discapacidad en este proceso de implementación?
 - ¿Qué papel juegan los compañeritos del estudiante con discapacidad, dentro de este proceso de implementación?
 - ¿Es posible realizar un proceso de implementación del PIAR integrado al desarrollo curricular general para cada asignatura y grado?
 - ¿Qué actividades complementarias se deberían tener en cuenta para el fortalecimiento de los aprendizajes?
 - ¿Cómo se puede transmitir a los docentes el trabajo realizado, para darle continuidad dentro de la institución?
 - ¿Qué procesos debe favorecer la institución educativa para la divulgación de estos procesos?
3. Despedida (5 minutos) finalizado la actividad en torno a las reflexiones de fondo, se les agradece a los participantes por la participación y los aportes realizados en este.

Anexo J. Guía del grupo de discusión

Matriz Guía - Grupo de discusión: Sistematización de la experiencia de diseño e implementación del plan individual de ajustes razonables PIAR en un caso de discapacidad intelectual en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Iquira – Huila						
Objetivo general	Objetivo específico	Dimensión de análisis	Referente conceptual o teórico	Preguntas orientadoras	N° de sesiones	Tipo o perfil de las personas
Sistematizar la experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para el desarrollo de prácticas pedagógicas en la educación inclusiva a partir de un caso de discapacidad intelectual en la Institución Educativa María Auxiliadora de Iquira - Huila.	Indagar por las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva en la I.E. María Auxiliadora.	Dimensión Cognitiva	<p>En la que priman la conciencia y el conocimiento personal.</p> <p>El componente cognitivo relacionado con el conocimiento personal, la conciencia de acción, el sentido común y las teorías formales adquiridas en diferentes contextos constituye el saber sobre. Este saber contiene el conocimiento que se va a compartir o a transmitir aludiendo a un sentido común y permitiendo alimentar o transformar algunas convicciones históricas colectivas, y a su vez también conocer sobre acciones del ser humano, sin la necesidad de vivir esta experiencia personalmente. Es así que el conocimiento sobre la educación no es independiente y puede ser relacionado con teorías o formas de pensamiento desde otras áreas del conocimiento (agricultura, arquitectura, arte, etc.). (Sacristán, 2007)</p>	<p>DISEÑO</p> <p>¿Qué importancia tiene la caracterización para la elaboración del PIAR?</p> <p>¿Qué metodología integra usted al desarrollo de su práctica pedagógica?</p> <p>¿Qué conocimientos considera que debe poseer el docente para diseñar el PIAR y por qué?</p> <hr/> <p>IMPLEMENTACIÓN</p> <p>¿Que metodología integra usted al desarrollo de su práctica pedagógica?</p> <p>¿Cuáles son las experiencias más relevantes que usted ha tenido en el trabajo con estudiantes con discapacidad, y en qué le han servido en su trabajo en el aula?</p> <p>¿De qué forma se pueden minimizar las barreras que se presentan en la institución para los estudiantes con discapacidad?</p>	1	En esta actividad participan 8 docentes que pertenecen a la institución educativa: 4 de primaria y 4 de básica y media. De estos, 5 son magister en diferentes áreas y 4 son licenciados.

		<p>Dimensión Dinámica</p>	<p>priman los motivos o intenciones que el docente presente en el desarrollo de su práctica.</p> <p>el componente dinámico se identifican los motivos personales, el nivel de compromiso y las orientaciones de valor que se le impriman a las prácticas pedagógicas desarrolladas. Sacristán (2007) expone que estos no surgen de la nada, sino que nacen de la dinámica social en la que se esté inmerso y de la historia que la respalda. Por esta razón se pueden presentar acuerdos y desacuerdos dependiendo de la intencionalidad del proyecto que se presente debido a que esté en consonancia o no con el devenir de la comunidad en la que se esté inmerso. Por esta razón en determinados momentos, las motivaciones iniciales pueden variar en el transcurso del desarrollo de las prácticas y terminar con otra motivación distinta.</p>	<p>DISEÑO</p> <p>¿Que acciones piensa usted que le pueden servir en el trabajo con los estudiantes que presentan discapacidad?</p> <p>¿Considera importante la motivación del docente en el momento de diseñar el PIAR?</p> <p>¿ Qué papel juega la actitud y motivación del maestro en un proceso de diseño del PIAR para un estudiante con discapacidad?</p> <p>¿Considera que el PIAR debe hacerse solo para los niños con discapacidad?</p> <p>¿Cuál es su mayor temor al enfrentarse a la atención de un(a) estudiante con discapacidad en su aula?</p>		
		<p>Dimensión Práctica</p>	<p>que se refiere a la experiencia del saber hacer personal.</p> <p>El componente práctico referido al saber hacer personal, complementado por el saber cómo, se fortalecen recíprocamente dentro de la dinámica comunitaria e institucional en la cual se desarrollan. Los métodos adoptados por el docente no son un invento propio, sino que surgen de la práctica comunitaria y la experiencia</p>	<p>DISEÑO</p> <p>¿De qué forma usted se integra a sus compañeros docentes para la planeación del trabajo con estudiantes con discapacidad en las aulas en las que trabaja?</p> <p>¿Qué piensa usted que se necesita en la institución educativa para el diseño e implementación de PIAR en desarrollo del proceso inclusivo de la misma?</p>		
				<p>IMPLEMENTACIÓN</p> <p>¿Qué tan importante es que usted realice el acercamiento a la familia para desarrollar su trabajo con estudiantes con discapacidad?</p> <p>¿Qué importancia le otorga a la relación entre docente - estudiante con discapacidad para implementar el PIAR?</p>		

		<p>dentro del contexto en el que se encuentre, bien sea en la escuela donde se desempeña laboralmente o en ambientes de formación profesional. “Ese saber hacer personal sobre la educación y la práctica institucionalizada no está aislado de otros saberes no directamente ligados con la educación.” (p.109). El docente entonces integrará a su práctica otros saberes que surgen de competencias relacionadas con el desarrollo de actividades propias de su desempeño laboral en el aula, como pueden ser uso de recursos tecnológicos, manejo y disciplina del grupo que no han sido aprendidos en contextos de formación, pero sí en la experiencia de su desempeño docente. (Sacristán, 2007)</p>	<p>IMPLEMENTACIÓN</p> <p>¿De qué forma registra y evalúa usted sus experiencias en el desarrollo de la atención a estudiantes con discapacidad?</p> <p>¿Considera que esta implementación entorpece o favorece el desarrollo académico de los estudiantes en general en el aula de clase?</p>		
--	--	---	--	--	--