



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):

Yina Paola Guzmán Guzmán, con C.C. No. 1.075.208.719,

Lady Johanna Ramírez Díaz, con C.C. No. 2.642.7224,

_____, con C.C. No. _____,

_____, con C.C. No. _____,

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

Aprendizaje: Un espacio para compartir experiencias y aprender juntos en torno a la educación

inclusiva.

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.

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

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.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Grinupgzman

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: [Handwritten Signature]

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Comunidad de Aprendizaje: Un espacio para compartir experiencias y aprender juntos en torno a la educación inclusiva.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Guzmán Guzmán	Yina Paola
Ramírez Díaz	Lady Johanna

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Parra Osorio	Adriana María

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Parra Osorio	Adriana María

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en educación para la Inclusión

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Educación para la inclusión

CIUDAD: Neiva **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2022 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 299

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

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

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: Office y Lector de PDF



MATERIAL ANEXO:

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

1. Sistematización de experiencias
2. Educación Inclusiva
3. Ajuste Razonable
4. Discapacidad Intelectual
5. Discapacidad Visual
6. Comunidad de aprendizaje
7. Diseño universal para el aprendizaje
8. Educación rural

Inglés

1. Systematization of Experience
2. Inclusive Education
3. Reasonable Adjustments
4. Intellectual Disability
5. Visual Impairment
6. Learning Community
7. Universal Design for Learning
8. Rural Education

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Esta investigación se centró en sistematizar la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual), y su constitución como referente pedagógico en la configuración de una comunidad de aprendizaje para la inclusión en dos instituciones educativas del municipio de Tello.

El enfoque metodológico que orientó este estudio es mixto, desde los planteamientos de Hernández et al. (2014). Se implementaron técnicas como la observación participante, la revisión documental, la entrevista semiestructurada, el taller pedagógico y el grupo de discusión, para la recolección de la información. El análisis de ésta, se realizó desde algunos planteamientos de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002).

La principal conclusión de la investigación se centra en reconocer la sistematización de experiencias como el diseño que permitió la construcción de conocimiento, a partir del registro sistemático del actuar docente, a fin de analizar sus experiencias, recuperarlas y comunicarlas, para compartir los saberes construidos en el marco del diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual), lo cual favoreció la conceptualización de la práctica pedagógica, incitó la reflexión de los protagonistas y llevó a fortalecer la concepción que tienen los maestros de éstas. A partir de este proceso se obtuvo los aportes pertinentes para la conformación de una comunidad de aprendizaje, en la que el aprendizaje dialógico y el liderazgo compartido fueron los principios promotores de la cualificación docente para garantizar el acceso, la participación y el reconocimiento de la diversidad de los niños, niñas y jóvenes en el ámbito educativo.



ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

This research focused on systematizing the design and implementation experience of the PIAR in two cases of disability (intellectual and visual), and its constitution as a pedagogical reference in the configuration of a learning community for inclusion in two educational institutions in the municipality of Tello.

The methodological approach that guided this study is mixed, from the approaches of Hernández et al. (2014). Techniques such as participant observation, documentary review, semi-structured interview, pedagogical workshop and discussion group were implemented to collect information. The analysis of this was carried out from some approaches of the grounded theory of Strauss and Corbin (2002).


The main conclusion of the research focuses on recognizing the systematization of experiences such as the design that allowed the construction of knowledge, based on the systematic recording of the teaching act, in order to analyze their experiences, recover them and communicate them, to share the knowledge built in the framework of the design and implementation of the PIAR in two cases of disability (intellectual and visual), which favored the conceptualization of the pedagogical practice, prompted the reflection of the protagonists and led to strengthening the conception that the teachers have of these. From this process, the pertinent contributions were obtained for the formation of a learning community, in which dialogic learning and shared leadership were the promoting principles of teacher qualification to guarantee access, participation and recognition of diversity. of children and young people in the educational field.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Catalina Trujillo Vanegas

Firma: 

Nombre Jurado: Paola Barreto

Firma: 

Nombre Jurado:

Firma:

Comunidad de Aprendizaje:

**Un espacio para compartir experiencias y aprender juntos en torno a la educación
inclusiva**

Lady Johanna Ramírez Díaz

Yina Paola Guzmán Guzmán

Universidad Surcolombiana

Facultad de educación

Maestría en Educación para la Inclusión

Línea de investigación: currículos para la inclusión

Neiva

2022

**Comunidad de Aprendizaje:
Un espacio para compartir experiencias y aprender juntos en torno a la educación
inclusiva**

**Lady Johanna Ramírez Díaz
Yina Paola Guzmán Guzmán**

**Asesora: Adriana María Parra Osorio
Candidata a Doctora en Educación**

Tesis de maestría para optar el título de magister en educación para la inclusión

**Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación
Maestría en Educación para la Inclusión
Línea de investigación: currículos para la inclusión
Neiva
2022**

Resumen

La investigación denominada *Comunidad de Aprendizaje un espacio para compartir experiencias y aprender juntos en torno a la Educación Inclusiva* se centró principalmente en sistematizar la experiencia de diseño e implementación del PIAR (intelectual y visual), y su constitución como referente pedagógico en la configuración de una comunidad de aprendizaje para la inclusión en dos instituciones educativas del municipio de Tello.

El estado del arte de esta investigación se desarrolló a partir de un análisis categorial a 40 documentos, entre ellos artículos e investigaciones realizadas en contextos a nivel regional, nacional y también de otros países como Argentina, Brasil, España y México.

El enfoque metodológico que orientó este estudio es mixto, desde los planteamientos de Hernández et al. (2014), su diseño metodológico se desarrolló en dos fases para la recolección de los datos cualitativos y cuantitativos. Se implementaron técnicas como la observación participante, la revisión documental, la entrevista semiestructurada, el taller pedagógico y el grupo de discusión, para la recolección de la información. El análisis de ésta, se realizó desde algunos planteamientos de la teoría fundamentada planteados por Strauss y Corbin (2002). Los actores que participaron en esta investigación corresponden a la comunidad educativa de las dos instituciones que registran los casos de discapacidad (intelectual y visual).

La principal conclusión de la investigación se centra en reconocer la sistematización de experiencias como el diseño que permitió la construcción de conocimiento, a partir del registro sistemático del actuar docente, a fin de analizar sus experiencias, recuperarlas y comunicarlas, para compartir los saberes construidos en el marco del diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual), lo cual favoreció la conceptualización de la práctica

pedagógica, incitó la reflexión de los protagonistas y llevó a fortalecer la concepción que tienen los maestros de estas. A partir de este proceso de sistematización del diseño e implementación del PIAR se obtuvo los aportes pertinentes para la conformación de una comunidad de aprendizaje, en la que el aprendizaje dialógico y el liderazgo compartido fueron los principios promotores de la cualificación docente en aras de garantizar el acceso, la participación y el reconocimiento de la diversidad de los niños, niñas y jóvenes en el ámbito educativo.

Palabras claves: Sistematización de Experiencia, Educación Inclusiva, Ajustes Razonables, Discapacidad Intelectual, Discapacidad Visual, Comunidad de Aprendizaje, Diseño Universal para el Aprendizaje y Educación rural.

Abstract

The research called Learning Community, a space to share experiences and learn together around Inclusive Education, focused mainly on systematizing the design and implementation experience of the PIAR (intellectual and visual), and its constitution as a pedagogical reference in the configuration of a learning community for inclusion in two educational institutions in the municipality of Tello.

The state of the art of this research was developed from a categorical analysis of 40 documents, including articles and research carried out in contexts at the regional, national and also other countries such as Argentina, Brazil, Spain and Mexico.

The methodological approach that guided this study is mixed, from the approaches of Hernández et al. (2014), its methodological design was developed in two phases for the collection of qualitative and quantitative data. Techniques such as participant observation, documentary review, semi-structured interview, pedagogical workshop and discussion group were implemented to collect information. The analysis of this was carried out from some approaches of the grounded theory proposed by Strauss and Corbin (2002). The actors who participated in this research correspond to the educational community of the two institutions that register cases of disability (intellectual and visual).

The main conclusion of the research focuses on recognizing the systematization of experiences such as the design that allowed the construction of knowledge, based on the systematic recording of the teaching act, in order to analyze their experiences, recover them and communicate them, to share the knowledge built in the framework of the design and implementation of the PIAR in two cases of disability (intellectual and visual), which favored the conceptualization of the pedagogical practice, prompted the reflection of the protagonists and led

to strengthening the conception that teachers have of these. From this process of systematizing the design and implementation of the PIAR, the pertinent contributions were obtained for the formation of a learning community, in which dialogical learning and shared leadership were the promoting principles of teacher qualification in order to guarantee the access, participation and recognition of the diversity of children and young people in the educational field.

Keywords: Systematization of Experience, Inclusive Education, Reasonable Adjustments, Intellectual Disability, Visual Impairment, Learning Community, Universal Design for Learning and Rural Education.

Tabla de contenido

Introducción	13
1. Estado del arte	15
1.1 Sistematización de experiencias	15
1.1.1 Sistematizar es investigar desde y para la experiencia	16
1.1.2 Sistematizar para crear conciencia crítica, reflexiva, estratégica y propositiva	17
1.2 Educación rural	19
1.2.1 La investigación en el aula como oportunidad de reconocimiento de los actores del proceso educativo y su contexto	19
1.2.2. Educación inclusiva en la escuela rural, una apuesta de atención a la diversidad	21
1.3 DUA	23
1.3.1 DUA y Aprendizaje Colaborativo como estrategias pedagógicas	24
1.3.2. DUA como facilitador de prácticas pedagógicas inclusivas	26
1.4 Ajustes razonables	28
1.4.1 Comité de Calidad y Red de Apoyo en torno a La Educación Inclusiva	28
1.4.2 PIAR, apoyo pedagógico que abre espacios a la educación inclusiva	29
1.5 CDA	31
1.5.1 CDA, promotora de la pedagogía y la reflexión	31
1.6 Reflexiones finales del estado del arte	33
2. Formulación del Problema	35
2.1. Planteamiento del Problema	35
2.2 Justificación	41
3. Objetivos	44
3.1 Objetivo General	44
3.2 Objetivos Específicos	44
4. Marco de Referencia	45
4.1 Marco Contextual	45
4.1.1 Ubicación Geográfica del Municipio	46
4.1.2 Caracterización de las Instituciones Educativas La Asunción y San Andrés, y su comunidad educativa en torno a la educación inclusiva.	47
4.1.3 Mirada a la educación inclusiva en el municipio de Tello.	52

4.2. Marco Conceptual	55
4.2.1 CDA	55
4.2.2. Educación inclusiva	66
4.2.3. Discapacidad	75
4.2.4. Sistematización de experiencias	83
4.3. Marco Legal	86
4.3.1. Contexto Internacional	86
4.3.2. Contexto nacional	90
4.3.3. Contexto departamental	93
5. Metodología de investigación	95
5.1. Enfoque de la investigación	95
5.2. Diseño de investigación en dos fases	96
5.2.1 Fase I: Enfoque cuantitativo, método descriptivo	96
5.2.2 Fase II: Enfoque cualitativo, método sistematización de experiencias	96
5.3. Técnicas e instrumentos de la investigación (cualitativa y cuantitativa)	100
5.3.1. Revisión documental desde un enfoque cuantitativo.	101
5.3.2. Observación participante – cualitativa.	102
5.3.3. Entrevista semiestructurada – cualitativa.	103
5.3.4. Taller pedagógico – cualitativo.	103
5.3.5. El grupo de discusión – cualitativo.	104
5.4. Fases de la investigación en lo cualitativo para la sistematización de la experiencia	105
5.5 Plan de análisis	107
5.5.1 Plan de análisis de la información para los datos cualitativos	107
5.5.2 Plan de análisis de los datos cuantitativos.	111
5.6 Protagonistas de la experiencia	113
5.7 Aspectos éticos	114
6. Resultados y discusión	115
6.1 Momento 1: Punto de partida para el diseño y la implementación del PIAR	115
6.1.1 Casos de discapacidad	122
6.1.2 Investigadoras	125
6.1.3 Comunidades Educativas	126
6.2 Momento 2: Plan de sistematización para el diseño e implementación del PIAR	134

6.2.1 Descripción de los hallazgos en cada gestión	136
6.3 Momento 3: Recuperación del proceso vivido en la experiencia del diseño e implementación del PIAR	144
6.3.1 Primera etapa	145
6.3.2 Segunda etapa	161
6.4 Momento 4: Reflexiones de fondo de la experiencia de diseño e implementación del PIAR	171
6.4.1 Aprendizaje dialógico	172
6.4.2 Liderazgo Compartido	172
6.4.3 Educación inclusiva	173
6.5 Momento 5: Cualidades que dan lugar a la consolidación de una CDA, a propósito del diseño e implementación del PIAR	174
6.5.1 Primera categoría axial	176
6.5.2 Segunda categoría axial	178
6.5.3 Tercera categoría axial	181
7. Conclusiones	184
7.1 Punto de partida	184
7.1.1. Caracterización de estudiantes	184
7.1.2 Caracterización de las investigadoras	186
7.1.3 Caracterización de las Instituciones	186
7.2 Plan de sistematización	190
7.3 Recuperación del proceso vivido	193
7.3.1 Primera etapa	193
7.3.2 Segunda etapa	195
7.4 Reflexiones de fondo	200
7.5 Puntos de llegadas	201
8. Recomendaciones	205
Referencias bibliográficas	207
Anexos	220

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Estudiantes registrados en SIMAT-Municipio Tello- Huila (agosto 03-de 2020)</i>	53
Tabla 2. <i>Estudiantes registrados en SIMAT-Municipio Tello- Huila (agosto 03-de 2021)</i>	53
Tabla 3. <i>Elementos para la definición funcional de la Educación Inclusiva.</i>	66
Tabla 4. <i>Principios de la Educación Inclusiva.</i>	67
Tabla 5. <i>Componentes básicos del currículo.</i>	70
Tabla 6. <i>Bases para construir sistemas de apoyo</i>	79
Tabla 7. <i>Clasificación de la baja visión</i>	81
Tabla 8. <i>Implicaciones de la ceguera y baja visión en una persona.</i>	82
Tabla 9. <i>Artículos relacionados con la protección de las personas con discapacidad</i>	90
Tabla 10. <i>Fuentes de información.</i>	98
Tabla 11. <i>Escala de medición fase I - cuantitativa</i>	102
Tabla 12. <i>Operacionalización de las Variables - datos cuantitativos</i>	111
Tabla 13. <i>Validez del instrumento</i>	113
Tabla 14. <i>Asignación de códigos de confidencialidad</i>	114
Tabla 15. <i>Caracterización de los casos de discapacidad (intelectual y visual)</i>	122
Tabla 16. <i>Categoría: el estudiante y su proceso de formación</i>	146
Tabla 17. <i>Categoría: los ajustes razonables</i>	151
Tabla 18. <i>Categoría: El ejercicio docente</i>	156

Lista de figuras

Figura 1. <i>Evolución normativa sobre Educación Inclusiva en Colombia.</i>	38
Figura 2. <i>Mapa del municipio de Tello- Huila.</i>	46
Figura 3. <i>Componentes de la acción educativa.</i>	63
Figura 4. <i>Esquema conceptual del funcionamiento humano.</i>	78
Figura 5. <i>Fases I y II. Integración cualitativo – cuantitativo con predominancia en lo cualitativo.</i>	100
Figura 6. <i>Relación entre las fases de la investigación y momentos los de la sistematización de experiencias.</i>	105
Figura 7. <i>Matriz paradigmática</i>	109
Figura 8. <i>Esquema de contenido del Punto de partida.</i>	116
Figura 9. <i>Institución Educativa San Andrés, sede El Líbano.</i>	126
Figura 10. <i>Institución Educativa La Asunción.</i>	127
Figura 11. <i>Estado del arte</i>	134
Figura 12. <i>Áreas de gestión institucional.</i>	136
Figura 13. <i>Área de gestión directiva</i>	137
Figura 14. <i>Área de gestión académica.</i>	138
Figura 15. <i>Área de gestión administrativa y financiera.</i>	141
Figura 16. <i>Área de gestión de la Comunidad</i>	142
Figura 17. <i>Esquema de contenido de la recuperación del proceso vivido.</i>	145
Figura 18. <i>Procesos previos al diseño e implementación del PIAR</i>	162
Figura 19. <i>Acciones que corresponden al diseño del PIAR</i>	165
Figura 20. <i>Acciones que corresponden a la implementación del PIAR</i>	167

Figura 21. <i>Acciones que corresponden a la evaluación del PIAR.</i>	168
Figura 22. <i>Convenciones de la ruta de diseño, implementación y evaluación de los ajustes de un PIAR.</i>	169
Figura 23. <i>Esquema de contenido de las reflexiones de fondo</i>	171
Figura 24. <i>Categoría central y categorías axiales.</i>	175
Figura 25. <i>Diálogo de experiencias, saberes y concepciones como apuesta para el aprendizaje dialógico en la configuración de una CDA para la inclusión.</i>	176
Figura 26. <i>La misión social del docente en su contexto, se manifiesta en el rol proactivo que asume en diferentes escenarios, el cual se configura a partir de su formación, su experiencia y el liderazgo que ejerza en sociedad.</i>	178
Figura 27. <i>La realidad de las instituciones una oportunidad para reflexionar y promover un cambio a favor de la inclusión, permitiendo una nueva mirada a la discapacidad y la diversidad, para minimizar las barreras actitudinales que permean la escuela.</i>	181

Introducción

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) en el foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, Colombia, frente a las políticas de educación inclusiva se encuentra a nivel legal y administrativo en concordancia con las dinámicas que en el ámbito mundial, se vienen implementando; pero, para que en las instituciones educativas del país se viva plenamente un ambiente inclusivo, se requiere formar a los diferentes actores del contexto escolar sobre discapacidad e inclusión, la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, la identificación de barreras y estrategias para eliminarlas o minimizarlas, la apropiación de las rutas de atención pedagógica en el diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y otros apoyos pedagógicos que facilitan la inclusión en el aula regular y el reconocimiento y apropiación de las leyes que velan por los derechos de la población con discapacidad.

A propósito de la situación anteriormente expuesta se diseña e implementa la investigación denominada *Comunidad de Aprendizaje, un espacio para compartir experiencias y aprender juntos en torno a la Educación Inclusiva*, donde, a partir del diseño e implementación de PIAR para dos casos de discapacidad (hacer pie de página aclarando que: se hace referencia a un caso y no a los estudiantes, toda vez que se acude metodológicamente a incluir a toda la institución como protagonista de la investigación por tanto tomamos la I.E como caso) en dos escuelas públicas del municipio de Tello- Huila, el alcance de este estudio corresponde a la primera etapa (sensibilización) para la consolidación de una Comunidad de Aprendizaje (CDA) de maestros, a fin de acoger la diversidad como oportunidad de enriquecimiento desde una perspectiva inclusiva.

El desarrollo de este proceso investigativo, se ha estructurado en siete capítulos; el primer capítulo contiene el desarrollo del estado del arte con sus categorías, a partir del cual se identifican los vacíos de conocimiento que dan origen al planteamiento del problema, ubicado en el segundo capítulo, donde se configura la pregunta de investigación y su justificación; en el tercer capítulo se plantea el objetivo general y los objetivos específicos, los cuales orientaron este estudio; el cuarto, presenta el marco de referencia, contemplando allí, el marco contextual, conceptual y legal, los cuales ubicaron y dieron sustento bibliográfico al presente estudio; el capítulo cinco hace referencia a la metodología y las técnicas e instrumentos empleados en el marco de esta investigación, el capítulo seis contiene los resultados y la discusión, donde se interpreta y se identifican implicaciones y limitaciones del estudio, y finalmente el capítulo siete presenta las conclusiones y recomendaciones producto del ejercicio.

1. Estado del arte

El presente capítulo contiene los antecedentes de este ejercicio investigativo, los cuales se han organizado de forma categorial y se presentan por tendencias; para ello, inicialmente se realizó la búsqueda atendiendo a las palabras claves, en este caso: sistematización de experiencias, ajustes razonables, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Educación rural y CDA, cada categoría contiene antecedentes de diversos contextos a nivel regional, nacional y también de otros países como Argentina, Brasil, España y México. Para realizar este análisis se analizaron 40 documentos, entre ellos, artículos científicos, tesis de maestría y algunas tesis de pregrado. Posteriormente se seleccionaron los documentos cuyas investigaciones denotan claros vacíos de conocimiento, los cuales aportaron bases firmes para configurar el tema investigativo de este trabajo. Finalmente, se procedió a la revisión de cada documento para realizar un análisis categorial desde los planteamientos de Strauss y Corbin (2002) con el fin de presentar un estado del arte dinámico, que dé cuenta de las tendencias investigativas en el marco de la educación inclusiva.

1.1 Sistematización de experiencias

Esta categoría contó con el análisis de diez documentos, ubicados en el contexto internacional (Argentina y Brasil), nacional y regional; de los cuales, dos fueron tesis de maestría directamente relacionadas con el enfoque de sistematización de experiencias, cuatro artículos científicos que reflexionan sobre el ejercicio de la sistematización en pedagogía y cuatro tesis de maestría que, aunque no acoge dentro de su metodología de investigación este diseño, muestra en su desarrollo dos experiencias pedagógicas exitosas y el impacto positivo que se obtiene al socializar y exaltar el trabajo realizado con quienes participan en ella.

1.1.1 Sistematizar es investigar desde y para la experiencia

Las investigaciones consultadas, que dan origen a esta tendencia, revelan el gran valor que tiene desarrollar procesos de sistematización en escenarios sociales; y es aquí, donde Messina y Osorio (2011) conciben la sistematización como “un aprendizaje eco-reflexivo, donde la experiencia propia o de otros, se transforma en experiencia social, y construye conocimiento colectivo cuando se expande, se conserva y se hace memoria” (p. 5).

Por lo que, se reconoce el gran valor social que tiene la sistematización en el mundo actual; dado que, desarrollar este tipo de experiencias inspira e ilumina el actuar de otros investigadores, promueve la innovación y el conocimiento. Este aspecto en el contexto escolar resulta ser muy importante, pues la educación como práctica social está llamada a desarrollar procesos transformadores que inspiren más y mejores prácticas; lo cual, será posible, siempre y cuando, exista registro de procesos ya hechos, que informen e inspiren nuevos estudios.

Bajo esta misma corriente, Contreras y Pérez (2015) definen la sistematización como,

Una investigación narrativa que consiste, en el acto lento de escribir y reescribir, paralelo a la dicotomía entre práctica y teoría, y que se caracteriza por ser un trabajo colectivo, pensado para el común de todos los involucrados, teniendo como horizonte la posibilidad de transformar sociedades, haciéndolas más justas y respetuosas de la diferencia. (p.68)

En este sentido, la sistematización se asume como una modalidad de construcción de conocimiento, que parte del registro sistemático del actuar de un equipo, que busca analizar sus experiencias, recuperarlas y comunicarlas, con el propósito de compartir los saberes construidos, los vacíos de conocimiento identificados y las expectativas de cambio frente al futuro.

Por su parte, Martínez (2019) asume el proceso de sistematización como una estrategia para comprender a profundidad las prácticas de intervención y acción social, a fin de recuperar los saberes que allí se producen y generar conocimientos sistemáticos sobre ellas.

A la luz de este aporte, se puede observar que, documentar los procesos y experiencias adelantadas por los maestros y estudiantes en los contextos escolares, aporta grandes saberes e ideas a nuevas investigaciones, teorías y aportes científicos de ahí que, llevar a cabo dichos procesos promueve la construcción y actualización de conocimientos.

Al abordar esta tendencia, se evidencia la importancia de empoderar los docentes para que en sus proyectos y programas de acción, desarrollen una “cultura de reflexión desde su práctica” lo cual, supone afianzar el hábito de elaboración de registros periódicos y oportunos de su quehacer pedagógico; generar espacios de encuentro y de discusión para reconocer las múltiples miradas y sensibilidades de los actores, posibilitando su intervención crítica; adelantar procesos y mecanismos acumulativos en el ámbito institucional para ir construyendo escenarios de reflexión y acción, lo que garantizará al maestro la oportunidad de abrirse a nuevas y creativas proposiciones y tomar mejores decisiones a partir de los aprendizajes adquiridos.

1.1.2 Sistematizar para crear conciencia crítica, reflexiva, estratégica y propositiva

El análisis de los antecedentes de esta categoría, fundamentan la conceptualización de la sistematización, la cual, según Jara (2013):

Es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. (p. 4)

En este sentido, el acto de recuperar y comunicar los aprendizajes generados en las experiencias, supera el empirismo, dado que el proceso conduce a la comprensión teórica, a partir de los nuevos conocimientos creados sobre la práctica, y conlleva a la proyección de un futuro con visión transformadora.

En función de lo planteado, la sistematización enfrenta escenarios desafiantes y retadores, que, desde los planteamientos de Cifuentes (2014) los maestros e investigadores están llamados a articular y aportar en la tarea de tejer continuidades desde el rol que desempeñan, partiendo de sus experiencias, a fin de contribuir en la construcción del razonamiento crítico y propositivo en los protagonistas para aportar a la construcción de contexto democrático y transformador.

Es así, como en el proceso de enseñanza- aprendizaje, el conocimiento producto de la práctica confronta, modifica y enriquece nuevos saberes; los cuales, permiten a los actores con sus múltiples miradas y sensibilidades, tomarlos como herramientas para comprender y transformar sus realidades, a partir, de nuevas y creativas proposiciones.

Por consiguiente, la educación se concibe como un proceso, una práctica y un producto de la sociedad, que aporta valores y actitudes que conllevan a generar procesos de formación, transformación y liberación (Amador y Muñoz, 2018) es así como se espera que en las aulas se reflexione, el maestro intervenga profesionalmente y propenda concebir su vida y la de sus estudiantes, como objeto de estudio, para transformar la realidad del escenario donde se encuentran inmersos.

El vacío de conocimiento que emerge de esta tendencia, se relaciona con la importancia y necesidad que, desde los escenarios educativos, se sistematicen todas aquellas experiencias propias del quehacer pedagógico, las cuales evidencian la gran riqueza de conocimientos generados en la práctica, donde los actores han podido analizar, relacionar, cuestionar,

interpretar, construir, asombrarse e investigar; a fin, de hacerlas visibles en diversos contextos y contribuir en la generación de nuevas formas y estrategias, para enfrentar los retos que el mundo actual exige.

1.2 Educación rural

Esta categoría se desarrolló con el referente de siete investigaciones, las cuales se llevaron a cabo en el ámbito internacional, en los países de España y México; en el contexto nacional, se desarrollaron en el departamento de Cundinamarca y en el contexto regional en el municipio de Pitalito. A partir de estas investigaciones se identifican dos tendencias: La investigación en el aula como oportunidad de reconocimiento de los actores del proceso educativo y su contexto - Educación inclusiva en la escuela rural, una apuesta de atención a la diversidad.

1.2.1 La investigación en el aula como oportunidad de reconocimiento de los actores del proceso educativo y su contexto

En las investigaciones consultadas se atribuye especial importancia a la interacción de los actores educativos en los distintos ámbitos que ofrece la realidad rural. Ardila (2018) afirma que es de vital importancia reconocer que:

Los estudiantes cuando llegan a la escuela traen unos conocimientos previos, no llegan vacíos en cuanto a conocimientos, ya traen un saber, ciertas habilidades o valores que se han adquirido en la interacción de sus ambientes familiares, con sus mismos compañeros o docentes anteriores, o en su interacción social en donde los medios de comunicación juegan un papel esencial. (p.39)

En este sentido, los conocimientos previos se convierten en el insumo esencial que motiva los estudiantes a través del reconocimiento del entorno como fuente de saber; además, se propone

aprovechar el escenario rural como insumo al diseñar e implementar prácticas de aula y desarrollar así, aprendizajes verdaderamente pertinentes y significativos.

De acuerdo con el anterior argumento Cruz et al. (2017) señalan la necesidad de consolidar prácticas comunicativas dentro y fuera del aula de clase, a fin de tejer una red de apoyo escolar con todos los actores del proceso educativo; la familia, la comunidad y la sociedad en general construyendo espacios de aprendizaje en las diferentes esferas del contexto.

Aquí cobra importancia la capacidad del docente para reconocer la diversidad en el aula de clase, aún más cuando en la mayoría de los casos, las escuelas rurales manejan la modalidad multigrado, un valor agregado a la diferencia como afirman Galván y Espinosa (2017):

El trabajo con la diversidad en un grupo multigrado es una construcción docente que adquiere significado en el contexto local de cada escuela; no está predefinido ni puede medirse desde parámetros generales establecidos como normalidad mínima en la escuela.
(p. 17)

Esta construcción da cuenta de las particularidades de los estudiantes, sus necesidades y cotidianidad vinculada de manera directa con la ruralidad, en este sentido, es necesario que las estrategias y acciones empleadas para atender esta diversidad se encuentren inmersas en los diferentes ámbitos del proceso educativo.

Álvarez y Chamorro (2017) proponen la incorporación de:

Herramientas y recursos pedagógicos, didácticos y socio afectivos en el aula rural con el propósito de generar condiciones que favorezcan los procesos de enseñanza- aprendizaje, que se amolden a las realidades del contexto y de los actores educativos, a partir de sus propias peculiaridades y necesidades de aprendizaje. (p.70)

Aquí cobra gran importancia la incorporación de los apoyos en el proceso educativo, estos permiten consolidar prácticas heterogéneas que disminuyan brechas entre los estudiantes y el contexto escolar, de modo que, se garantice el acceso a la participación y el aprendizaje de manera efectiva. Con el resultado de las investigaciones de Ardila (2018), Cruz et al. (2017), Galván y Espinosa, (2017) y Álvarez y Chamorro. (2017), se puede concluir que es de vital importancia que el docente ofrezca espacios de interacción en las diferentes esferas sociales del contexto rural Con el propósito de desarrollar prácticas pedagógicas contextualizadas y pertinentes.

Las investigaciones analizadas pretenden responder a la necesidad de fortalecer la investigación en los escenarios escolares rurales y al escaso aprovechamiento del contexto rural y su realidad social como elemento clave para fortalecer los procesos de enseñanza- aprendizaje en dicho contexto, la necesidad de establecer comunicación con todos los actores del proceso educativo y tejer redes sociales que reconozcan el valor epistemológico de los conocimientos propios de la región, a fin de desarrollar situaciones académicas pertinentes. Además, la obligación de explorar la diversidad en escuelas multigrado, reconociendo los intereses, necesidades y expectativas; teniendo en cuenta estilos y ritmos de aprendizaje; identificando las barreras que estancan los procesos inclusivos en el entorno rural e incorporando los apoyos educativos que se requieran para optimizar los procesos de aprendizaje.

1.2.2. Educación inclusiva en la escuela rural, una apuesta de atención a la diversidad

La educación inclusiva como tendencia en esta categoría rescata la importancia de valorar el contexto rural para responder efectivamente a la diversidad.

La escuela rural requiere iniciar procesos de innovación para acoger la diversidad, como afirman Callado et al. (2015) los docentes en el área rural cuentan con un bagaje básico de

conocimiento teórico frente a procesos de inclusión, aunque este no se vea evidenciado en la práctica, a pesar que su contexto debería facilitar el proceso. Tan solo se ofrece el servicio de integración al aula regular como respuesta meramente administrativa.

Por su parte Abós et al. (2017) aseveran que en el contexto rural “las relaciones de los estudiantes con sus compañeros son más constantes e intensas” (p. 14); es decir, comparten en múltiples escenarios sociales, situación que facilita la inclusión social, mediante el trabajo colaborativo por cursos/grados potenciando planteamientos metodológicos dirigidos hacia el descubrimiento de la funcionalidad y el respeto a los propios ritmos de aprendizaje; para lograr este objetivo Álvarez y Chamorro (2017) plantean que la educación rural se debe desarrollar desde un enfoque inclusivo, proponiendo “flexibilizar el currículo convirtiéndolo en un instrumento totalizante en el que la inclusión se vea reflejada en la posibilidad de que cada estudiante encuentre los insumos y recursos necesarios para construir, amoldar y ensanchar sus conocimientos apropiadamente” (p.70). En efecto, es de vital importancia configurar planeaciones escolares flexibles, enfocadas en las capacidades de los niños, niñas y jóvenes, sin perder de vista los referentes nacionales de calidad, con el propósito de contribuir a la equidad educativa que necesita el país.

Complementando las ideas anteriores, Morales (2017) recomienda la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como herramienta de inclusión en el sector rural, a fin de reducir la correspondencia entre la brecha digital y la brecha geográfica, por ende supone necesario “mejorar las competencias digitales en las escuelas rurales y de esta forma propiciar una educación más inclusiva e integradora dentro de una sociedad globalizada” (p. 51), ante esta necesidad el autor invita los docentes a formarse permanentemente en contenidos digitales e incluir las TIC en sus prácticas de aula.

Recogiendo las propuestas de las investigaciones consultadas, Callado et al. (2015) proponen el desarrollo de una metodología incluyente en los escenarios educativos rurales, para esto propone: implementar el DUA como apoyo pedagógico y fortalecer el aprendizaje colaborativo entre estudiantes, familia y maestro, asimismo, propone poner a disposición recursos que atiendan la diversidad estudiantil e implementar procesos evaluativos que se adapten a las características de niños, niñas y jóvenes. Este planteamiento se constituye en una estrategia que responde a la educación inclusiva, en el sentido que estructura el aprendizaje desde la diversidad como elemento clave en el contexto rural.

Teniendo en cuenta lo anterior se puede percibir la necesidad latente de convertir las prácticas pedagógicas rurales en escenarios inclusivos, dada su facilidad para ofrecer espacios de reconocimiento propio, respeto a la diferencia y trabajo colaborativo; para esto se proponen metodologías encaminadas a la flexibilización de un currículo totalizante, que atienda la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje y a la vez favorezca el trabajo en equipo. De igual forma, la tendencia plantea la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el contexto escolar rural como recurso motivador e incluyente en un mundo globalizado.

1.3 DUA

La literatura consultada para la establecer los antecedentes en esta categoría, responden estudios realizados en el ámbito internacional, en México; ámbito nacional, en Cundinamarca y en el ámbito local, en el municipio de Neiva; con un total de seis investigaciones; con base en las cuales se identificaron dos tendencias: DUA y aprendizaje colaborativo como estrategias pedagógicas y DUA como facilitador de prácticas inclusivas.

1.3.1 DUA y Aprendizaje Colaborativo como estrategias pedagógicas

EL DUA y el aprendizaje colaborativo se vislumbran como factores que promueven la participación en el proceso de enseñanza- aprendizaje, Moreno et al. (2016) proponen la implementar estos dos componentes para lograr la “participación activa de cada uno de los niños en las actividades académicas, entendiendo sus necesidades, sus habilidades y sus intereses para lograr aprendizajes significativos e intercambios comunicativos más eficaces” (p.55), para que estas estrategias funcionen de manera conveniente es necesario que los docentes olviden métodos tradicionales y empiecen a considerar las particularidades de sus estudiantes como punto de partida hacia el saber, frente a esta idea, Ávila y Perigault (2019) enuncian que

El DUA provee de estrategias para enseñar a la diversidad. Mediante este diseño se fortalecen el quehacer docente al atender las diferencias individuales de los estudiantes en el aula y cumplir con las metas de la educación inclusiva. (p. 13)

En este sentido la estrategia DUA proporciona herramientas que permiten empezar a transitar el camino inclusión y promover ambientes de cooperación y solidaridad en el aula.

Complementando la idea anterior, Alfonso et al. (2017) en su investigación aporta la necesidad de articular estrategias de aprendizaje colaborativo y DUA argumentando que esta dupla “permite resaltar las capacidades y habilidades individuales de los estudiantes en un contexto grupal real; desde el reconocimiento de su singularidad en el proceso de aprendizaje dinamizando la relación entre los conocimientos previos, su individualidad y su aporte al equipo” (p. 179). Con la misma idea de investigación Bustos (2018) confirma que la articulación de estrategias de aprendizaje colaborativo y el DUA facilita las prácticas inclusivas en el aula en la medida que permiten eliminar barreras para el aprendizaje y participación.

En este sentido, el DUA se convierte en la ruta flexible hacia el aprendizaje de todos, y el trabajo colaborativo, en el vehículo en el cual los estudiantes aprenden de los demás, y a su vez tienen la oportunidad de aportar desde el reconocimiento de sus capacidades en los diferentes espacios pedagógicos.

Para cristalizar el ideal de prácticas inclusivas en el aula es necesario construir espacios que generen seguridad en los estudiantes, reconocer que cada quien puede lograr sus metas, aunque que para unos sea más fácil que para otros, como lo hace notar Figueroa et al. (2019) quienes proponen una nueva dupla: PIAR y DUA, con el objeto de “buscar el desarrollo personal desde estrategias donde el estudiante reconstruya su autoestima, como ser con potencialidades para que sea capaz de desempeñarse con eficiencia en muchas tareas que le exige la construcción de conocimiento” (p.9). Cabe destacar la brecha que existe entre estas herramientas de flexibilización curricular y la realidad que se concreta en la experiencia, es necesario un acompañamiento riguroso que garantice la aplicabilidad de las mismas.

Finalmente, es válido afirmar que el DUA se puede vincular con otras estrategias ya que se presta como agente dinamizador de procesos de aprendizaje desde la individualidad hacia el trabajo en equipo, promoviendo ambientes inclusivos.

Las investigaciones consultadas en esta tendencia denotan preocupación debido al desfase entre la normatividad de inclusión vigente y la realidad del ejercicio educativo, se asegura que poco se pone en práctica el DUA y no se evidencia el diseño de PIAR. A raíz de esta problemática, se hace necesario reconocer los factores afectan el proceso de enseñanza y la participación, con el propósito de eliminarlas o minimizarlas, mediante la alianza de algunas estrategias, entre ellas DUA, PIAR y Aprendizaje Colaborativo con el propósito de reconocer diferencias individuales, resaltarlas y atenderlas desde un contexto grupal, la idea es que los

estudiantes reconstruyan su autoestima y descubran sus potencialidades para participar plenamente del proceso de aprendizaje.

1.3.2. DUA como facilitador de prácticas pedagógicas inclusivas

Las prácticas pedagógicas inclusivas se construyen valorando la diferencia y aprovechándola a fin de enriquecer los procesos de aprendizaje, con base en esto, Moreno et al. (2016) propone implementar el DUA como elemento dinamizador de este proceso, afirma que por medio de este, “no sólo se logra garantizar la reducción de barreras del currículo en los estudiantes, sino que también facilita la adquisición de conocimientos, actitudes, aptitudes e intereses en su educación” (p. 76), esto se logra, definiendo anticipadamente los ajustes necesarios para minimizar las barreras propias del contexto que puedan obstaculizar la efectiva participación y aprendizaje del estudiante.

Por su parte, Alfonso et al. (2017) disponen el DUA, como herramienta para lograr que “las aulas reconozcan a sus estudiantes y el inmenso universo de posibilidades que habitan en ellos, a partir de sus capacidades y habilidades, reconociendo su propio ritmo de aprendizaje y la valiosa ganancia al aprender con y del otro” (p. 20), en este sentido, el DUA ofrece la posibilidad de creación de escenarios educativos que favorecen el acceso, participación y el progreso en el proceso de formación de los niños, niñas y jóvenes, implementando los ajustes razonables y apoyos pedagógicos necesario para responder a la diversidad en el contexto escolar y garantizar la igualdad de oportunidades.

Debido a que es frecuente encontrar población diversa en los escenario escolares, Bustos et al. (2018) definen el DUA como una estrategia que favorece el principio de alteridad en el aula, haciendo posible el respeto por la diferencia mediante la planeación de prácticas de aula

pensadas para todos los estudiantes, atendiendo sus capacidades y facilitando el acceso al conocimiento; frente a esta propuesta Ávila y Perigault (2019) sugieren implementar el DUA como “iniciativa para mejorar las prácticas educativas por parte del educador” (p.51), para ello es pertinente que el docente apoye cada estudiante, proporcionándole las herramientas que necesite para alcanzar el aprendizaje sin hacer diferencias, al contrario, fomentando prácticas de aula que fortalezcan el auto reconocimiento, evidencien un ambiente de cooperación y todos tengan la oportunidad de desarrollo personal.

La configuración de políticas, culturas y prácticas inclusivas, en los escenarios educativos velan por proporcionar a todos los estudiantes acceso, participación y progreso en el aprendizaje, por ende, Manrique y Tamayo (2019) identifican en el DUA la potencialidad para “el desarrollo de las habilidades, las capacidades diversas, el conocimiento a partir de la interacción con sí mismos, con los demás, con su medio y su cultura posibilitando el desarrollo integral” (p. 90), así, se logrará trascender de las prácticas tradicionales a espacios de aprendizaje proactivos, reflexivos y críticos, centrados en el progreso y bienestar de todos los estudiantes.

Las investigaciones consultadas señalan la necesidad de propiciar avances en procesos de educación inclusiva, para ello, proponen el DUA como estrategia promotora de la disminución de barreras del currículo, lo que se espera es superar la etapa de integración educativa; como respuesta meramente administrativa, a la educación inclusiva, a través de la transformación de prácticas tradicionales en prácticas incluyentes que favorezcan el pleno acceso y participación de todos los estudiantes, procurando la significatividad del aprendizaje mediante el abordaje permanente de los intereses identificados, la adaptación de material y planeación de actividades que respondan a las características del grupo, con el propósito de despertar y mantener el interés

de los estudiantes por los procesos académicos, favoreciendo el desarrollo integral y progreso individual hacia un proyecto de vida accesible.

1.4 Ajustes razonables

Las ocho investigaciones analizadas sobre esta categoría, ubicadas todas en el contexto nacional y regional, originaron dos tendencias, Comité de Calidad y Red de Apoyo en torno a la Educación Inclusiva, y PIAR, apoyo pedagógico que abre espacios a la educación inclusiva, estas develaron que el PIAR es un apoyo pedagógico desconocido por muchos maestros y, por ende, es desaprovechado su valioso aporte a la implementación de prácticas pedagógicas incluyentes. Las tesis que se consultaron relacionadas con los ajustes razonables, se analizaron en función de las prácticas pedagógicas para la inclusión.

1.4.1 Comité de Calidad y Red de Apoyo en torno a La Educación Inclusiva

De acuerdo con Ferrer y Rivera (2019) implementar prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva, implica reconocer en los estudiantes sus características individuales, lo que conlleva a reconocer diferentes tipos de barreras (limitaciones del sistema educativo que impiden el aprendizaje y la participación de los estudiantes), las cuales, evitan brindar una educación pertinente y de calidad. Esto se evidencia en las dinámicas de aula, pues, los niños, niñas y jóvenes con discapacidad son vinculados al sistema educativo, pero no tienen las mismas oportunidades de participación y aprendizaje que el resto de sus compañeros.

En este escenario, Barona y Ramírez (2019) exaltan la necesidad de propiciar espacios de reflexión y de construcción colectiva de los docentes, sobre un importante objeto de estudio que demanda la educación actual: la inclusión, la atención a la diversidad en el aula y la identificación y eliminación de las barreras existentes en los escenarios educativos. Por ejemplo, en el contexto nacional, se hacen muy notorios, los vacíos de conocimiento que existen en el

cuerpo docente, sobre las implicaciones de la diversidad en el aula y las barreras presentes en el contexto escolar, las cuales impiden la participación y el aprendizaje de la población diversa.

En relación con la situación anterior, Niño y Utria (2015) manifiestan que los procesos de inclusión proponen varios retos y cambios en el sistema escolar. Lo que exalta la necesidad de reconocer y adaptarse a la diversidad y flexibilidad, a fin de desarrollar las conceptualizaciones y comprensiones necesarias para atender la diversidad en los escenarios educativos y responder eficazmente a los intereses y necesidades de los niños, niñas y jóvenes.

De esta manera, la tendencia deja en evidencia la necesidad de crear espacios de formación, donde los educadores reconozcan la implicación del proceso de inclusión, desarrollen habilidades para implementar prácticas pedagógicas inclusivas, identifiquen las rutas de atención pedagógica en la implementación del PIAR y otros apoyos, y que apropien la normatividad vigente sobre educación inclusiva.

1.4.2 PIAR, apoyo pedagógico que abre espacios a la educación inclusiva

López y Montes (2019) (como se citó en Flórez, 2005) mencionan que “al planear las clases, se debe tener en cuenta las necesidades y diferencias individuales que presenta cada estudiante, desde el punto de vista cognitivo, físico y educativo, debido a que cada uno presenta necesidades propias” (p.165). Es por ello, que la escuela del presente reclama un currículo que reconozca e incluya a todos, y que garantice su participación efectiva, sin distinción alguna.

En este mismo contexto, Celemín et al. (2016) propone los ajustes razonables como una herramienta de apoyo para el maestro; el cual, le permitirá realizar una planeación pedagógica a la luz de los intereses y necesidades de sus estudiantes, a fin de favorecer su proceso de desarrollo y aprendizaje. Es así, como este apoyo articula y dinamiza la enseñanza y el

aprendizaje en el aula; pues este, facilita minimizar y/o eliminar las barreras del entorno y garantizar una plena Inclusión.

Así pues, Figueroa et al. (2019) concluyen que:

Los objetivos latentes en la implementación del DUA y el PIAR son, primero buscar el desarrollo personal, desde estrategias donde el estudiante reconstruya su autoestima, como ser con potencialidades para, que sea capaz de desempeñarse con eficiencia en muchas tareas que le exige la construcción de conocimiento. El segundo objetivo, consiste en construir seguridad en sí mismo, mostrársele que puede llegar a sus metas y que tiene potencialidades para hacerlo, aunque requiera mayores esfuerzos que otros. Como tercer objetivo, se plantea que las interacciones sociales son un eje fundamental en los procesos de inclusión y que a través de las prácticas descritas puedan reconocerse como individuos y miembros de un grupo, compartir, tener amigos, rivales; aprender a negociar, a ganar y a perder. Por último, el compromiso y esfuerzo requerido para el aprendizaje, involucra a la triada familia, escuela y estudiante. (p.9)

Estos dos apoyos, garantizan a los estudiantes la oportunidad de participar exitosamente en los diferentes entornos en los que se encuentren, además promueven su desarrollo, y aprendizaje, así como, la verificación de sus oportunidades y la garantía efectiva de sus derechos.

Por lo expuesto en la tendencia anterior, cobra importancia la necesidad de que los docentes en sus aulas empiecen a realizar ajustes razonables que transformen su quehacer pedagógico, en el ámbito curricular, metodológico, didáctico y evaluativo; para ello, se hace indispensable que los protagonistas de los entornos escolares desarrollen posturas inclusivas, que partan del reconocimiento de las características individuales de los estudiantes, que presenten o no algún tipo de discapacidad; pues, el reconocimiento y la aceptación de las características individuales

de cada uno, permitirá a los maestros planear y ejecutar clases que conlleven al desarrollo de más, y mejores aprendizajes en cada estudiante; a las instituciones le aportará información valiosa para identificar las barreras que existen en el contexto, las cuales han de ser derivadas, y a las familias les dará una ruta para acompañar y ser veedores cada proceso que involucre a sus hijos.

1.5 CDA

A continuación, se plantean los vacíos de conocimientos que se identificaron alrededor de la categoría CDA; los cuales, resultan luego del estudio de ocho documentos, entre ellos, tesis de maestría, doctorado y artículos científicos, uno de México y otro nacional.

1.5.1 CDA, promotora de la pedagogía y la reflexión

Esta tendencia define las CDA y valida la necesidad de configurarlas al interior de las instituciones educativas; dado que éstas fomentan el diálogo y el trabajo colaborativo entre los diferentes actores del ámbito escolar, a fin de atender y responder eficazmente a los retos y desafíos que hoy por hoy, la escuela enfrenta.

En búsqueda de una definición para CDA, se encuentra que, Torres (2004) la considera como,

Una comunidad humana organizada que se construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias, sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades.

(p.12)

Así pues, se evidencia que esta estrategia de trabajo promueve proyectos de transformación social y cultural, en el contexto en que se desenvuelven, contribuyendo a la consolidación de comunidades más conscientes y comprometidas con sus realidades.

En este mismo sentido, Eirín (2018) hace referencia a las CDA como comunidades de conocimiento y de práctica, donde sus integrantes generan espacios para reflexionar y encontrar soluciones y alternativas pedagógicas a las problemáticas, necesidades e intereses existentes en los actores y el escenario escolar. Es aquí, donde puede empezarse a dar los primeros pasos, en la búsqueda de comunidades y actores educativos, que desarrollan su pensamiento crítico y reflexivo, en torno a la realidad en la cual se encuentran inmersos los escenarios educativos, las prácticas pedagógicas que ejercen y la configuración de procesos democráticos, que favorezcan la configuración de proyectos educativos contextualizados.

Es así que De la Hoz (2011) devela la función tan especial que cumplen las CDA en los escenarios escolares, expresa que estas, generan grandes posibilidades a los maestros, pues al interior de ellas pueden socializar sus experiencias, inquietudes y problemas que se dan en el contexto escolar; lo que repercute positivamente tanto en la cualificación docente y la formación entre pares; como en la buena marcha de la institución. Por esta razón, ha venido tomando fuerza a nivel nacional y mundial esta metodología de autoformación profesional; no cabe duda, de que cada educador tiene múltiples saberes y experiencias por compartir, y que, al socializar con sus pares, contribuye a la formación de éstos, lo cual incide, en que todos aprenden de todos y cada uno sea valorado y reconocido por sus aportes.

Las demandas de conocimiento que surgen a partir de este análisis se relacionan con la importancia y la necesidad de crear comunidades de aprendizaje como opción metodológica al interior de los escenarios educativos; pues estas favorecen la cualificación de los docentes a partir del intercambio de experiencias, saberes, buenas prácticas, el trabajo en equipo, la reflexión y la solución colectiva a problemáticas del entorno. A su vez, tiene el valor agregado de reconocer al docente como un líder innato, gestor de procesos de transformación, que innova y es

capaz de crear y transformar sus propias prácticas, para responder efectivamente a los requerimientos del mundo actual.

1.6 Reflexiones finales del estado del arte

La sistematización como metodología desde y para la experiencia facilita la transformación de escenarios favorables en el marco de la educación inclusiva, este provee al docente la capacidad de reflexión crítica de su acción frente a la diversidad, lo cual contribuye a la eliminación de barreras actitudinales y posibilita la creación de espacios educativos más conscientes y pertinentes a partir de la recuperación de procesos vividos como oportunidad de construcción de saber pedagógico.

El contexto rural va más allá de una simple ubicación geográfica, contiene en su interior aspectos sociopolíticos y culturales que caracterizan particularmente los actores del proceso educativo, este reconocimiento posibilita la contextualización de los procesos de aprendizaje, en este sentido la investigación en el aula provee los elementos esenciales para dar respuesta a esta diversidad desde una perspectiva inclusiva.

El DUA se ha consolidado como una de las herramientas más efectivas a la hora de reducir barreras para el aprendizaje y la participación desde el currículo, este diseño reconoce las características propias de cada estudiante y da respuesta a ellas desde un contexto grupal favoreciendo la implementación de prácticas incluyentes a partir del trabajo colaborativo.

Para activar la ruta de atención pedagógica a la discapacidad en las instituciones educativas, es necesario que todos los actores asuman su rol con responsabilidad, los entes gubernamentales deben crear políticas públicas cimentadas en los derechos humanos, la diversidad, la igualdad y la equidad, por su parte las familias deben velar por una educación de calidad para sus hijos y apoyar los procesos académicos en casa y los docentes deben ser capaces de responder a diversos

estilos y ritmos de aprendizaje determinando los ajustes razonables necesarios mediante la adaptación de procesos curriculares, metodológicos, didácticos y evaluativos, a fin de dinamizar transformaciones de carácter inclusivo.

Las comunidades de aprendizaje han tenido gran auge en el escenario educativo debido a la riqueza pedagógica que ofrecen los espacios de reflexión crítica y el intercambio de experiencias sobre el quehacer docente, mediante esta modalidad se realizan procesos de autoformación profesional resaltando el rol del profesor como líder de procesos de transformación social y cultural.

2. Formulación del Problema

Se ubica en este apartado la descripción del problema, donde se plantean las razones frente al por qué y para qué, se lleva a cabo la sistematización de la experiencia de diseño e implementación del PIAR a dos casos de discapacidad (intelectual y visual), en el municipio de Tello- Huila.

2.1. Planteamiento del Problema

La educación, siendo un derecho humano, no un privilegio; conlleva a reconocer que no hay lugar a ningún tipo de barrera que impida, que cualquier persona acceda a la educación; por ende, es importante identificar que en el mundo existen diferencias, las cuales pueden ser de tipo político, social, económico, cultural y del contexto, y que, de diversas maneras impactan los sistemas educativos.

De este modo, el concepto de educación trasciende las aulas al concebirse como un proceso presente en todos los contextos, entornos y ambientes (la familia, la comunidad y la sociedad en general) en donde se desarrolla la vida de una persona sin importar sus características o condiciones particulares.

Es aquí, donde la Educación Inclusiva según Celemín et al. (2016) (como se cita en Ainscow, 2001) aparece como una respuesta integral a la realidad de la diversidad en la escuela. Soportada en la declaración de los derechos humanos y el reconocimiento de las características individuales de los actores educativos, en aras de facilitar y garantizar el desarrollo de capacidades en todos los estudiantes y suprimir las barreras que limitan dicho proceso.

La educación inclusiva se encuentra fundamentada en un marco legal internacional y nacional, que la constituyen en compromiso de ley. Desde la política internacional, su base principal se encuentra en el respeto a los derechos humanos y la participación de todas la

personas, en términos de igualdad; esto, ha sido decretado por la Asamblea General de la ONU en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), por la UNESCO; en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, (1990), la Declaración de Salamanca (1994) y en la Declaración de Educación para Todos: Un asunto de derechos Humanos (2007), éstas se centran en reglamentar la educación de calidad para toda la población, asumido como un derecho fundamental, que los países y gobiernos tienen la obligación de respetar, promover y proteger, velando por la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población.

A partir de este marco normativo, cada país desde sus entidades gubernamentales promueve políticas para garantizar el derecho a la educación para todos.

Es aquí, donde la Educación Inclusiva según Celemín et al. (2016) (como se cita en Ainscow, 2001) aparece como una respuesta integral a la realidad de la diversidad en la escuela. Soportada en la declaración de los derechos humanos y el reconocimiento de las características individuales de los actores educativos, en aras de facilitar y garantizar el desarrollo de capacidades en todos los estudiantes y suprimir las barreras que limitan dicho proceso.

La educación inclusiva se encuentra fundamentada en un marco legal internacional y nacional, que la constituyen en compromiso de ley. Desde la política internacional, su base principal se encuentra en el respeto a los derechos humanos y la participación de todas las personas, en términos de igualdad; esto, ha sido decretado por la Asamblea General de la ONU en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), por la UNESCO; en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (Jomtien, 1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca,

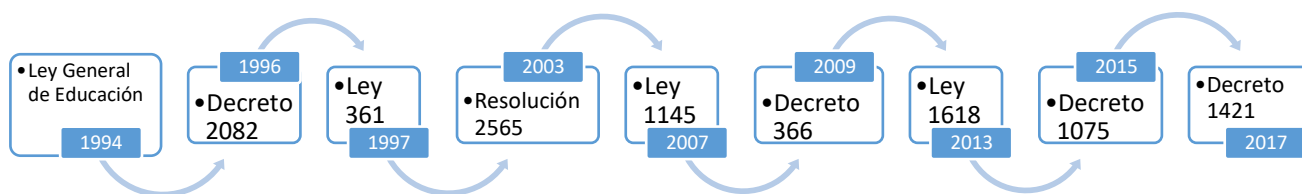
1994), Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la Conferencia Internacional de Educación. La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Cuadragésima octava reunión (Unesco, 2008), éstas se centran en reglamentar la educación de calidad para toda la población, asumido como un derecho fundamental, que los países y gobiernos tienen la obligación de respetar, promover y proteger, velando por la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población.

A partir de este marco normativo, cada país desde sus entidades gubernamentales promueve políticas para garantizar el derecho a la educación para todos.

Por ende, en Colombia, desde la Constitución Política (1991) por primera vez en la historia, se reconoce la necesidad de que el Estado promueva y garantice condiciones de igualdad, protección y atención educativa a las personas con discapacidad. Desde entonces, a nivel nacional se ha ido avanzando en políticas que postulan la Educación Inclusiva como base para los procesos de enseñanza-aprendizaje de los establecimientos educativos públicos y privados del país, de modo tal que, respondan a la diversidad como una oportunidad de aprendizaje. Es a partir de la convención de los derechos de las personas con discapacidad, a nivel nacional surge la ley 1145 de 2007, la cual tiene como objeto impulsar la política pública en discapacidad. En este sentido, el decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece los elementos legales y las acciones pedagógicas que han de implementarse en los establecimientos educativos para garantizar una educación de calidad, con igualdad de condiciones para los estudiantes con discapacidad. De esta manera, se constituye en el elemento central para asumir la diferencia en el aula; garantizando así, el acceso, la participación y evaluación, en condiciones de igualdad, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje propios de cada estudiante.

Figura 1.

Evolución normativa sobre Educación Inclusiva en Colombia.



Nota. La figura presenta la evolución de la normatividad en Colombia, en cuanto a la Educación Inclusiva.

Es así como, el departamento del Huila asume el decreto 1421 de 2017 del MEN y viene avanzando en su implementación; no obstante, se han detectado algunas barreras que limitan su plena ejecución, lo cual, impide que las aulas sean asumidas como escenarios plenamente inclusivos. Este avance en el campo normativo y las implicaciones de la atención a los estudiantes con discapacidad, generan diferencias en cuanto a la presencia de esta población en las instituciones, la pertinencia de las prácticas pedagógicas y la permanencia de ellos, en pro de la culminación exitosa del proceso de enseñanza- aprendizaje. Actualmente, son pocas las investigaciones que se han realizado sobre el tema, y éstas evidencian la realidad de muchos estudiantes con discapacidad, vinculados al sistema educativo, que deben adaptarse a los espacios, currículos, metodologías y evaluaciones que no los reconoce y que, por ende, no garantizan su pleno desarrollo; generando así, la desmotivación en los niños, niñas y jóvenes, y en muchas ocasiones provocando su deserción escolar.

En este contexto, Echeita (2017) deja en manifiesto que es indispensable que en la educación inclusiva se garantice para todos, el acceso, la participación y que todos logren “aprender y

progresar en la adquisición de las competencias básicas necesarias para alcanzar una vida adulta de calidad, sin dejar a nadie atrás por razones, personales o sociales, individuales o grupales” (p.19). Es así, como se evidencia la necesidad latente de abrir los escenarios educativos para que reconozcan, acojan y valoren todos los actores y propendan por responder a sus intereses, necesidades y expectativas.

Blanco (2006) por su parte advierte que,

Una tarea importante para las escuelas y los docentes hoy en día, sería que, los maestros asuman una postura inclusiva y que sean capaces de educar en y para la diversidad, enseñar en diferentes contextos y realidades y tener unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, contar con estrategias de atención a diversidad en aula, la adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada. (p. 14)

En este sentido, se puede inferir que es de vital importancia generar espacios donde los maestros en conjunto, puedan reflexionar y construir colectivamente saberes sobre temas tan importantes en el contexto educativo, como lo son, la inclusión, la diversidad en el aula, la identificación y eliminación de las barreras, ruta pedagógica en la implementación del PIAR y otros apoyos, y la apropiación de la normatividad que reglamenta la educación inclusiva; de modo tal que, el magisterio se empodere y en sus proyectos y programas de acción, desarrollen una cultura de reflexión desde su práctica, lo que incidirá en que desde su quehacer pedagógico respondan efectivamente a los intereses, necesidades y expectativas de sus estudiantes y sus contextos.

El municipio de Tello, igual que muchos otros del país, no se encuentra exento de esta problemática, aunque es importante reconocer el esfuerzo que se realiza al interior de las aulas,

en cuanto, a la implementación de estrategias por parte de docentes, quienes intentan responder a la diversidad de sus estudiantes desde la subjetividad de su experiencia; lo cual, resulta ser un aporte valioso; pero cuando las diferentes acciones del quehacer docente no registran oportunamente, se olvidan y no reciben el valor que merecen. En razón a esta situación, Gaona et al. (2020) afirman que “al partir de la sistematización de experiencias, las personas tienen la posibilidad de generar conocimiento y los conocimientos puede ser sistematizado con la finalidad de ser transmitido a otros” (p.1455), de ahí que, sistematizar una experiencia lleve a los actores a realizar una interpretación crítica a partir de la reconstrucción del proceso y la reflexión sobre los aprendizajes logrados; pero llevar al escenario educativo los productos de dicho ejercicio, puede motivar nuevas experiencias, nuevos estudios, nuevas teorías y nuevas prácticas. En concordancia con el argumento anterior, Jara (2012) plantea:

La necesidad de generar en la práctica concreta de proyectos y procesos educativos el encuentro fecundo y complementario entre la investigación, la evaluación y la sistematización, en la producción de conocimiento, lo que permitirá convertirlos en hechos educativos y en factores de aprendizaje crítico para fortalecer las capacidades de proyección estratégica y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los maestros.
(p.12)

de acuerdo a esto, se sustenta que la sistematización de experiencias promueve la reflexión de sus protagonistas y a la construcción de saberes colectivos, favoreciendo el enriquecimiento personal y profesional de los actores y por ende, transformando los escenarios donde estos intervienen.

El MEN (2017) en el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, plantea que:

Una de las necesidades que debe priorizar el sistema educativo para ofrecer educación de calidad a los estudiantes con discapacidad, en el país es sistematizar experiencias exitosas en la atención educativa a estudiantes con discapacidad, que sirvan de referente para los establecimientos educativos. (p 26)

De acuerdo a esta necesidad presente en diferentes contextos, esta investigación se orienta por la siguiente pregunta ¿Cómo la sistematización de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual), se constituye como referente pedagógico en la configuración de una CDA para la inclusión en dos instituciones educativas del municipio de Tello?

2.2 Justificación

El interés de esta investigación se centró en reconocer las cualidades del ejercicio de sistematización, en la experiencia de ejecución de la ruta de atención pedagógica en la implementación del PIAR, a dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello- Huila; lo cual, se constituye en el referente pedagógico, que dará lugar a la consolidación de una CDA para la inclusión en este escenario.

El presente ejercicio investigativo, hace significativos aportes a las dos instituciones participantes, en cuanto a los criterios de valor teórico, utilidad metodológica y relevancia social, planteados por Hernández et al. (2014).

El valor teórico de esta investigación se centra en la conceptualización de las prácticas pedagógicas desde el marco del diseño e implementación del PIAR para promover la reflexión

de los protagonistas y enriquecer la percepción que tienen de estas y la conformación de una CDA, que favorezca el fortalecimiento del aprendizaje dialógico y el liderazgo compartido entre los actores, a fin de motivar prácticas pedagógicas inclusivas.

La utilidad metodológica, se relaciona con la apropiación de la sistematización de experiencias, como diseño que permite la construcción de conocimiento, a partir del registro sistemático del actuar de un equipo, que busca analizar sus experiencias, recuperarlas y comunicarlas, a fin de compartir los saberes alcanzados, las dudas por resolver y las expectativas que surgen hacia el futuro. Es a partir de la sistematización de experiencias y la utilización de técnicas como la revisión documental, comprendida a partir de los planteamientos de Yuni y Urbano (2006) la observación participante y la entrevista semiestructurada propuestas por Taylor y Bogdan (1987), así como el taller pedagógico, propuesto por Alfaro y Badilla (2015) y los grupos de discusión de Gil (1992), que se espera desarrollar en los maestros el hábito de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, para que las transforme y trascienda de las prácticas tradicionales, a espacios de aprendizaje proactivos, reflexivos y críticos, centrados en el progreso y bienestar de todos los estudiantes.

La relevancia social de esta investigación, se relaciona directamente el propósito de proporcionar los aportes teórico- pedagógicos requeridos, para la consolidación de una CDA; a través de la cual, los protagonistas desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo, frente a la realidad social y cultural de los escenarios donde se encuentran inmersos, y de ese modo, planeen y ejecuten prácticas pedagógicas que propendan por reconocer y aceptar a sus estudiantes, independientemente de sus particularidades; encarnando así, un currículo educativo incluyente, que valore la diversidad y eduque en la diferencia y el valor del otro. Asimismo, se contribuye en el reconocimiento del PIAR como ese apoyo pedagógico que se construye de

manera grupal, donde el docente de aula, docente de apoyo, orientador, directivos, familia y estudiante, unidos en un proceso de diálogo permanente e intencional, para diseñar, poner en marcha, evaluar y ajustar ambientes inclusivos con un sólo propósito, dar respuesta efectiva a la discapacidad.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Sistematizar la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual), y su constitución como referente pedagógico en la configuración de una CDA para la inclusión en dos instituciones educativas del municipio de Tello.

3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar los actores que participan en la experiencia de diseño e implementación del PIAR, en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello.
- Estructurar un plan de sistematización de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello.
- Reconstruir el devenir histórico de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello.
- Elaborar una interpretación crítica de las reflexiones de fondo que emergen de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello.
- Indagar por las cualidades que dan lugar a la consolidación de una CDA en torno al diseño e implementación del PIAR para la inclusión de estudiantes con discapacidad en dos instituciones educativas del municipio de Tello.

4. Marco de Referencia

Este capítulo contiene la información referida al contexto en el cual se desarrolla la presente investigación, permitiendo identificar la información geográfica del municipio, la caracterización de las instituciones participantes y las políticas que se implementan a nivel municipal sobre educación inclusiva; los postulados teóricos y conceptuales que dan sustento académico al proyecto, se ubican en cuatro categorías, las cuales son: CDA; eje que orienta esta investigación, se asume desde los planteamientos de Elboj y Oliver (2003), educación inclusiva, con los principios que proponen Echeita y Ainscow (2011), en esta se aborda el DUA y los ajustes razonables como elementos clave para desarrollar un currículo flexible; discapacidad en concordancia con los postulados de Palacios (2008), esta resalta los tipos de discapacidad sujetos a este ejercicio investigativo; intelectual y visual, y la sistematización de experiencias; como metodología para la transformación de escenarios educativos, que se asume desde la teoría de Jara (2018); finalmente se encuentra marco legal, que asiste los planteamientos en torno a políticas públicas que en pro a la atención educativa de personas con discapacidad, se viene dando a nivel internacional, nacional y regional.

4.1 Marco Contextual

Este apartado presenta la información geográfica del municipio de Tello- Huila, contexto donde se ubican las dos instituciones educativas participantes en esta investigación; también se contempla en este apartado, la caracterización de las Instituciones Educativas La Asunción y San Andrés, y su comunidad educativa en torno a la educación inclusiva, y se termina haciendo un análisis de la atención que se da, a la discapacidad en el municipio de Tello.

4.1.1 Ubicación Geográfica del Municipio

El municipio de Tello- Huila, se encuentra ubicado al noreste de Neiva, sobre territorios en los que se distinguen dos regiones diferentes: la primera al occidente, la extensa llanura comprendida entre el Río Magdalena y el pie de la cordillera oriental y la segunda al oriente, que abarca desde el pie de la cordillera oriental hasta sus cimas, con más de 3000 msnm, regados por las aguas de los ríos Fortalecillas, Magdalena y Villavieja. Limita al norte con los municipios de Villavieja y Baraya; al sur con el municipio de Neiva; al oriente con el departamento del Meta y al occidente con los municipios de Neiva y Aipe. Este escenario cuenta con cuatro centros poblados que lo rodean: El Corregimiento de San Andrés, El Corregimiento de las Sierras del Gramal y la Cañada, El Cedral, y finalmente el Centro Poblado de Anacleto García donde convergen más de 32 veredas ricas en producción de banano, caña, café, plátano y tubérculos.

Figura 2.

Mapa del municipio de Tello- Huila.



Fuente: Google. (s.f). <https://images.app.goo.gl/wPM96KNMBdKbTeQW6>

4.1.2 Caracterización de las Instituciones Educativas La Asunción y San Andrés, y su comunidad educativa en torno a la educación inclusiva.

Atención Educativa, la Institución Educativa La Asunción se encuentra ubicada en el municipio de Tello, en la zona norte del departamento del Huila, su zona de influencia es el casco urbano de la municipalidad donde se encuentra la sede principal, allí, se brinda el servicio educativo para la básica secundaria y media en la jornada diurna, y la educación de adultos en jornada nocturna y sabatina; en este centro poblado, la institución también cuenta con dos sedes urbanas, la sedes Preescolar y sede José Francisco Miranda, donde se acoge los estudiantes desde el grado primero hasta el grado quinto; actualmente, se encuentran matriculados en ésta sede 530 estudiantes. Es en este escenario, donde se llevó a cabo la presente investigación, específicamente en el grado 103 donde asisten 36 estudiantes, uno de ellos con discapacidad visual, referida a la (Baja Visión), el cual, ha sido focalizado para participar como protagonista de este estudio, pues a él se le diseñará e implementará el PIAR, ejercicio que llevará a cabo su maestra, quien, a su vez, sistematizará su experiencia.

Por su parte, la Institución Educativa San Andrés, está ubicada en zona rural del municipio de Tello, allí se ofrece atención educativa a ochocientos estudiantes; esta establecimiento educativo, cuenta con una sede principal, ubicada en la inspección de San Andrés, que ofrece atención educativa a los niño, niñas y jóvenes de los grados de preescolar, básica y media; de igual forma, cuenta con veintidós sedes ubicadas en el sector rurales, las cuales a través de la modalidad multigrado ofrece el servicio educativo en los niveles de preescolar y básica primaria; adicionalmente, tres de estas sedes incorporan la modalidad de post-primaria en la que se atienden los grados correspondiente a la educación básica secundaria.

A esta sede rurales pertenece la escuela El Líbano, donde se encuentran matriculados diecinueve estudiantes de los grados preescolar a quinto de básica primaria, en la cual se va a implementar la experiencia del diseño e implementación del PIAR, a un estudiante de nueve años, con discapacidad intelectual leve, matriculado en el grado tercero.

Modelo Pedagógico, partiendo de la concepción de modelo pedagógico, que plantea Galeano et al. (2017) donde lo define como,

Los lineamientos sobre cuya base se reglamenta y normatiza el proceso educativo, definiendo sus propósitos y objetivos: qué se debería enseñar, el nivel de generalización, jerarquización, continuidad y secuencia de los contenidos; a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, bajo qué reglamentos; para moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes. Se concluye que éste a su vez, fundamenta la relación entre el docente, el saber y los estudiantes. Así mismo, delimita la función de los recursos didácticos a emplear. (párr. 1)

La Institución Educativa La Asunción, acoge el modelo pedagógico ecléctico, el cual no se enfoca en una línea teórica específica y particular; sino que, para ofrecer un desarrollo humano completo en sus niños, niñas y jóvenes, toma estrategias, principios y conceptos de diversas pedagogías para favorecer sus aprendizajes, crear una base firme de sus conocimientos, los cuales se desarrollan gradualmente, y mantienen siempre una buena atención y disciplina. Por esta razón los maestros diseñan material pedagógico a fin de contribuir al desarrollo de competencias básicas, a través desarrollo de habilidades que les permita transformar sus espacios en ambientes que garanticen calidad de vida de manera integral, y experiencias de aprendizaje en las cuales se tenga en cuenta la edad, los intereses, estilos y ritmos de aprendizaje. En las sedes

rurales, se brinda un servicio educativo rural multigrado, a través del modelo educativo flexible Escuela Nueva.

La Institución Educativa San Andrés a través del modelo pedagógico progresista (Escuela Nueva), fundamenta su propuesta educativa en la formación integral humana, desde una pedagogía activa y humanista que concibe al estudiante como un agente dinamizador y promotor de su propio desarrollo, que valora su entorno y es comprometido con su quehacer diario. Para ello, se fomenta un aprendizaje autónomo y significativo que fortalece la lógica y el análisis en los procesos de pensamiento, lo que permite a los niños, niñas y jóvenes encontrar explicaciones a la vida y aprender a pensar por sí mismo y de manera autorregulada. Es aquí, donde las metodologías y epistemologías propias de las disciplinas que conforman las distintas áreas del currículo, contribuyen en el desarrollo de procesos formativo según el nivel y capacidad del estudiante, de manera que se atienda sus diferencias individuales, su propio ritmo y estilo de aprendizaje. Aunque el modelo pedagógico que adopta la institución es Progresista (Escuela Nueva), éste se implementa con más fuerza en las sedes rurales, pues, en la sede principal los maestros han ganado libertad para decidir los enfoques y metodologías que a su criterio mejor respondan a los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes.

No obstante, realizar la revisión documental del PEI de las dos instituciones ha permitido que las investigadoras, docentes de cada institución, identifiquen una diferencia entre los planteamientos del modelo pedagógico que se registra en los PEI y las realidades que se viven en las aulas; pues, es de notar que en las dos instituciones las prácticas educativas tienden a acoger el modelo tradicional que forma el carácter del individuo a partir de actividades memorísticas y

repetitivas, incorporando también algunos principios del conductismo a fin obtener aprendizajes como resultado de estímulos del contexto.

Procesos de inclusión, frente a los procesos de inclusión, se identifica que en las dos instituciones hay docente orientador; pero, a diferencia de San Andrés, en la Asunción se ejerce un rol más activo por parte de este profesional, dado que junto a los docentes, identifica los caso de discapacidad, y orienta a las familias frente a la ruta a seguir para garantizar una atención adecuada de su hijo; igualmente, los dos establecimientos educativos cuentan con una maestra de apoyo, que brinda acompañamiento a los docentes en los procesos de caracterización y valoración pedagógica, formación en apoyos pedagógicos y otras estrategias de trabajo para implementar con la población con discapacidad. Es importante exaltar aquí, que este año las instituciones han dispuesto de más tiempo, para que los docentes puedan recibir las capacitaciones que ofrecen la maestra de apoyo y el grupo de profesionales que la acompañan; asimismo, se debe aclarar que, a la Institución Educativa San Andrés, es la primera vez que llega el docente de apoyo, lo cual es algo muy favorable para esta comunidad educativa.

Se puede decir, que los procesos de inclusión en las dos instituciones no cuentan con una política clara, ni una ruta de atención pertinente, frente a la atención educativa a los estudiantes con discapacidad, hasta ahora, las acciones se centran en identificar los estudiantes con algún tipo de discapacidad, reportarlos en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), orientar a las familias sobre la ruta de atención, flexibilizar algunos aspectos del currículo e involucrar levemente a los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. Lo cual deja en evidencia que se requiere reestructurar los PEI; de modo tal que, responda significativamente a las verdaderas necesidades de los actores y el contexto, y que propenda por una verdadera educación inclusiva, que reconozca, valores y enriquezca su quehacer en la diferencia.

Potencialidades para consolidar una CDA, configurar una CDA en las dos instituciones se percibe como la posibilidad de impulsar el trabajo en equipo por parte del cuerpo docente, donde, a partir de la participación, reflexión y visión de futuro, se promueva la identificación de sus intereses, necesidades y expectativas frente a la labor que ejercen en sus aulas, y responder de este modo a la necesidad sentida de abrir las aulas a una verdadera Educación Inclusiva, donde se reconozcan, acojan y valoren todos los miembros de la comunidad educativa y se responda con equidad a sus necesidad y características individuales.

Consolidar una CDA y hacer parte de ella, posibilitará que se promuevan estrategias para que los docentes lleguen a socializar sus experiencias, construyan aprendizajes a partir del encuentro con los otros y en conjunto encuentren respuesta y soluciones a los problemas y necesidades del contexto y sus actores.

Sin embargo, las investigadoras, siendo miembros activos de la comunidad educativa de los dos establecimientos, reconocen que una característica marcada por los docentes es asumir como sobre carga laboral, el hecho de participar en equipos de trabajo diferentes a los establecidos por la institución; expresan que hacerlo, les representa mayor esfuerzo y compromiso. De ahí que, es claro que su participación depende de que si las temáticas, los recursos, aprendizajes, y demás, tiene relación directa consigo, con su praxis o con sus estudiantes.

En vista de que las aulas de clase son un escenario donde la diversidad es constante, y que en cualquier momento puede llegar, si no lo hay ya, un estudiante con discapacidad al cual, el docente y demás actores de la institución en cumplimiento con su deber social tiene la obligación de vincularlo de manera activa en el proceso educativo a fin de que este, tenga la oportunidad de acceder a un servicio de calidad; situación que configura la posibilidad de que en los docentes

quieran hacer parte de la CDA; pues en ellas se espera compartir experiencias y aprender juntos entorno a la educación inclusiva.

El proceso de actualización de los PEI de las instituciones participantes de esta investigación es otra oportunidad que favorece la creación de las comunidades de aprendizaje, de este modo se pueden orientar procesos administrativos, académicos y comunitarios que respondan a los principios de la educación inclusiva.

La implementación de la Metodología de Trabajo en Casa, como respuesta educativa al requerimiento de no suspender los procesos de enseñanza -aprendizaje a causa de la pandemia; también es un aspecto a favor para el trabajo en CDA, pues hay gran oferta de dispositivos, aplicaciones y mecanismos para llevar a cabo sesiones de autoformación, posibilitando el aprendizaje dialógico, la participación y el liderazgo compartido.

Finalmente, y no menos importante, está el hecho de que este año las dos instituciones fueron focalizadas para recibir la maestra de apoyo, lo cual, es muy importante, ya que implica, tener acompañamiento y asesoría sobre tan importantes como lo son la caracterización de estudiantes, valoraciones pedagógicas, formación en DUA, PIAR y otros apoyos.

Se espera que la configuración de la CDA en las dos instituciones sea un proceso exitoso, tenga el impacto deseado y se fortalezca con el paso del tiempo, constituyendo en una experiencia significativa para todos los actores.

4.1.3 Mirada a la educación inclusiva en el municipio de Tello.

De acuerdo con el reporte de Secretaria de Educación Departamental, SIMAT 6A-03-08-2020, Instituciones oficiales de municipios no certificados del departamento; en el municipio de Tello se encuentran registrados en dicha plataforma 35 estudiantes con discapacidad, distribuidos por institución y sede, de la siguiente manera:

Tabla 1.

Estudiantes registrados en SIMAT-Municipio Tello- Huila (agosto 03-de 2020).

Institución Educativa	Sede	N° Estudiantes con Discapacidad
Anacleto García	Alto Oriente	1
	Bajo Oriente	1
La Asunción	Cucharito	1
	José Francisco Miranda	14
	La Asunción	4
Nicolás García Bahamón	El Cedral	4
	Héctor Perdomo Sotto	4
	Nicolás García Bahamón	2
San Andrés	Bolivia	1
	Cerro Del Castañal	1
	San Andrés	1
	Urraca	1
Total general		35

Nota: Información tomada de la Secretaria de Educación Departamental, Sistema Integrado de Matricula SIMAT 6A-03-08-2020, Instituciones oficiales de municipios no certificados del departamento.

Para el 06-09-2021 SIMAT reporta para el municipio de Tello, el siguiente número de estudiantes con discapacidad, allí se evidencia un aumento del 15% en la matrícula de este tipo de población.

Tabla 2.

Estudiantes registrados en SIMAT-Municipio Tello- Huila (agosto 03-de 2021).

Institución Educativa	Sede	N° Estudiantes con Discapacidad
Anacleto García	Alto Oriente	1
	Anacleto García	1
	Bajo Oriente	1
La Asunción	Cucharito	2
	José F. Miranda	13

	La Asunción	5
Nicolás García Bahamón	El Cedral	4
	Héctor Perdomo Sotto	4
	Nicolás García	4
	Bayamón	
San Andrés	Alto Urraca	1
	Bolivia	1
	Líbano	1
	Mercedes	1
	San Andrés	6
Total general		45

Nota: Información tomada de la Secretaria de Educación Departamental, Sistema Integrado de Matricula SIMAT 6ª 09-2021, Instituciones oficiales de municipios no certificados del departamento.

Ahora bien, partiendo de este informe estadístico sobre los casos de discapacidad presentes en el municipio de Tello, es importante mencionar en relación con la atención educativa para este grupo poblacional, qué políticas existen a nivel municipal.

Para empezar, es significativo anotar que en el Plan de Desarrollo del Municipio de Tello para el periodo 2020 -2023, se encuentra que, dentro de la organización de la gestión administrativa, se ha definido un área específica para *la inclusión social*, la cual va dirigida a la comunidad rural, comunidad LGTBI, étnicas, discapacidad y adulto mayor. Allí se evidencia programas que promueven la inclusión social y productiva de este grupo poblacional, entre ellos la educación para el trabajo a la población vulnerable, la asistencia técnica para el emprendimiento de la población vulnerable, el apoyo para las unidades productivas para el autoconsumo de los hogares en situación de vulnerabilidad y la atención integral a población en condición de discapacidad.

Es evidente aquí, que, aunque se ha definido un área específica para la atención de la población vulnerable, incluidas allí las personas que presentan algún tipo discapacidad; se hace necesario diseñar e implementar con mayor envergadura desde la entidad territorial políticas de inclusión, que genere mayor asignación de presupuesto para la promoción de programas que

respondan a las características, necesidades y expectativas de la población tellense con discapacidad.

4.2. Marco Conceptual

A continuación, se encuentra la conceptualización de las categorías de estudio que orientan la presente investigación, las cuales son: CDA, educación inclusiva, discapacidad y sistematización de experiencias.

4.2.1 CDA

La CDA se concibe para esta investigación, a partir de los aportes de Elboj y Oliver (2003) como “una propuesta educativa comunitaria que se da en un ámbito local, que se involucra a los diversos actores y que tiene como propósito el esfuerzo común, el aprendizaje permanente e intergeneracional, la diversidad y la educación para todos” (p. 13).

La CDA se caracteriza por buscar el desarrollo de oportunidades para que los protagonistas del entorno educativo lleguen a construir experiencias y aprender en el marco de una relación horizontal y en conjunto estar preparados y responder a las necesidades y demandas del momento histórico y cultural en el que se encuentre.

El origen de las CDA se da en España, a la luz del Proyecto de Escuelas para Personas Adultas “La Vereda – San Martí de Barcelona” el cual, se dio en el año 1978, cuando la CDA un barrio se atrevió a soñar una escuela distinta, que respondiera efectivamente a sus intereses y necesidades. Así, este grupo de vecinos con un objetivo en común, transformaron dicho ambiente escolar y académico, a partir de la inclusión, la igualdad y el diálogo.

Esta experiencia tuvo gran impacto a nivel nacional, siendo merecedora de diversos reconocimientos, tales como el Premi Equitat i Diferència entre Homes i Dones (2002), otorgado por el Institut Català de la Dona, el Premi Solidaritat (2007), otorgado por el Institut dels Drets

Humans de Catalunya, o el Premi Compromís Democràtic (2013), otorgado por el Departament de Governació i Relacions Internacionals. En vista de la gran acogida que tuvo esta experiencia, en 1995 se convirtió en una realidad en la educación obligatoria en España, y en 1999 se constituye en la base para una serie de investigaciones realizadas por el Instituto CREA (centro de investigación social y educativa) de la Universidad de Barcelona, con financiación de la Unión Europea.

Debido al impacto positivo de las CDA en su país de origen, se han ido expandiendo significativamente a nivel mundial; en el contexto latinoamericano, ha tenido gran acogida en países como: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú, donde a través Natura, institución empresarial brasileña con presencia internacional, el plan de acción para la transferibilidad de las Comunidades de Aprendizaje, ha puesto en marcha su programa de acción social, llevando esta experiencia a diferentes establecimientos educativos de estos países.

En Colombia, 105 establecimientos educativos, de los departamentos de Cundinamarca, Atlántico, Antioquia, Valle del Cauca, Caquetá, Putumayo y Santander, vienen implementando la metodología de CDA, con la participación de aproximadamente 25.000 niños y alrededor de 1.000 maestros, quienes están siendo capacitados en CDA, para promover mecanismo de reflexión educativa y de diálogo igualitario, en el ejercicio, han involucrado a otros actores del contexto escolar, como lo son los padres de familia, lo cual, ha generado grandes cambios en infraestructura, convivencia y calidad académica.

El sustento teórico de esta propuesta educativa, se centra en los aportes de grandes investigadores, filósofos y científicos de la educación, como Habermas (1987) con su teoría de la Acción Comunicativa, afirma que a partir del diálogo y la reflexión las personas además de interactuar, aprenden y pueden gestar grandes cambios sociales.

Los actores adquieren la posibilidad de generar acciones para la autonomía, considerando que la acción comunicativa se circunscribe a unas formas acordadas del lenguaje y la comprensión, planteado en sus propias palabras así, el concepto de acción comunicativa desarrolla la percepción de que el lenguaje le es inherente al propósito del entendimiento (Habermas, 1987).

También, Freire (1997), con su teoría de la Pedagogía Autónoma, en la que precisa que los hombres se educan entre sí, con la mediación del mundo, a través, de culturas reflexivas, dialogantes y colaborativas que ayudan a los ciudadanos a expresarse y participar vorazmente en la búsqueda de su liberación y autonomía. De igual forma, incita al docente sobre su rol proactivo en el proceso de enseñanza- aprendizaje, cuando el llamado es a educar para la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad.

De igual forma, las CDA tienen sustento teórico en los aportes de Ramón Flecha, autor de la teoría del Aprendizaje Dialógico, la cual centra su mirar en las interacciones que se dan en el proceso de aprender; pues, de acuerdo a sus planteamientos, el aprendizaje sucede en la interacción de los sujetos y no, en la individualidad, exalta la importancia de generar interacciones basadas en un diálogo igualitario. Para el autor, existen tres tipos de inteligencia que se conjugan en la interacción de las personas, la inteligencia académica, la inteligencia práctica y la inteligencia cultural, las cuales garantizan la participación de todos los actores, independientemente de que haya desarrollado las tres, dos de ellas o solo una.

De acuerdo con Flecha (2008),

El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores. (p.167)

Uno de los referentes más recientes para las CDA, es Carmen Elboj Saso, quien, con su Modelo de Educación Dialógica en la sociedad del conocimiento, integra los aportes de los autores ya mencionados, y a la luz de sus planteamientos alude que,

Las CDA, se sustentan sobre la base del diálogo, la participación, la cooperación y la reflexión, siendo un proceso en el cual se pueden analizar realidades, solucionar problemáticas, crear proyectos y oportunidades de cambio en las instituciones y grupos de trabajo. Su metodología posibilita el intercambio de ideas, la apertura, el trabajo en equipo, vencer la individualidad a favor de la colectividad, aprovechar los recursos institucionales disponibles, favorecer la inclusión, la igualdad, la democracia y el derecho a la libre expresión. (Elboj y Oliver, 2003, p.91)

4.2.1.1 Principios de las Comunidades de Aprendizaje. A la luz de los planteamientos de Elboj et al. (2003) se identifican cinco principios que orientan el trasegar en una CDA, estos son:

la CDA como proyecto de transformación social y cultural, Comunidades de Aprendizaje como proyecto de los establecimientos educativos, Comunidades de Aprendizaje como proyecto del entorno, Comunidades de Aprendizaje como medio para que la sociedad de la información llegue a todas las personas y fiablemente, Comunidades de Aprendizaje el marco del aprendizaje dialógico (pp.74-76).

El impacto positivo de las comunidades de aprendizaje como agente transformador de realidades escolares, obedece a estas orientaciones, ya que su efectividad permea no sólo en los participantes, sino que trasciende a diferentes esferas sociales, gracias a que se asume el contexto como “agente educativo”. Por su parte, al ser un proyecto educativo y de entorno, potencia la

identificación y solución de problemáticas internas y externas de la escuela. Las CDA se oponen a tendencias de exclusión y propenden porque todas las personas puedan acceder desde su propia situación, al máximo de posibilidades culturales y educativas a través de la información y la interacción comunicativa.

Asimismo, las comunidades de aprendizaje abarcan otros principios, en el contexto de este ejercicio investigativo, se acogen como elementos centrales, el aprendizaje dialógico, el cual es comprendido como el principio que regula la CDA, su teoría es planteada por el autor Ramón Flecha (1997) quien realiza un abordaje desde el marco comunicativo, haciendo énfasis en el diálogo como oportunidad de reflexión frente a realidades sociales, esta interacción se da en términos de horizontalidad, así, todos los aportes tienen la misma validez. Utilizar las habilidades comunicativas de los miembros de las CDA favorece los procesos de transformación social en términos de pertinencia a través del dialogo crítico y reflexivo entre todos sus miembros.

En concordancia con lo expuesto anteriormente, el aprendizaje emerge de la interacción comunicativa, facilitando las condiciones necesarias para construir conocimiento colectivo, esto a partir de los principios que define Flecha (1997).

Diálogo igualitario, a través del cual los aportes de los participantes toman valor de acuerdo a los argumentos, y no por la organización jerárquica.

Inteligencia cultural, se refiere a los conocimientos académicos, experienciales y la habilidad comunicativa que facilita consenso grupal.

Transformación, emergencia de cambio de las personas inmersas y su contexto.

Dimensión instrumental, adquisición de aprendizajes necesarios para vivir en sociedad.

Creación de sentido, pertinencia de los aprendizajes según los intereses y necesidades de los participantes.

Solidaridad, valor imprescindible para superar el fracaso y la exclusión social.

Solidaridad, valor muy importante que contribuye a superar el fracaso y la exclusión social.

Igualdad de diferencias, que se centra en reconocer la diversidad como una oportunidad para enriquecer culturalmente los actores.

Estos principios señalan la metodología que asumen las comunidades de aprendizaje. No obstante, en los últimos años se ha centrado la mirada en el liderazgo como esa característica fundamental de las CDA, Castillo et al. (2017) plantean en su estudio tres tipos de liderazgo presentes en las comunidades de aprendizaje:

Liderazgo pedagógico compartido, que define hilos de responsabilidad a todos los actores del proceso educativo.

Liderazgo docente, en el cual el profesor se auto reconoce como líder en el ámbito educativo, no solo frente a familias y estudiantes, sino también como orientador a pares que carecen de experiencia en algún tema.

Liderazgo participativo de las familias voluntarias, padres y madres que asumen responsabilidad y compromiso voluntario frente a la educación de sus hijos.

En este sentido, todos los actores de la CDA se identifican como líderes en los procesos de cambio y la participación trasciende de la acción pasiva a la corresponsabilidad como hilo conductor que mantiene su marcha.

De este modo, Castillo et al. (2017) definen el liderazgo compartido como “factor esencial para la sostenibilidad de las comunidades de aprendizaje” (p.1), los autores describen el perfil del líder en consonancia con la capacidad de escucha, diálogo, reflexión, organización y trabajo en

grupo; pero también en equilibrio con valores y actitudes como el compromiso, automotivación, el optimismo, la alegría, el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

4.2.1.2 La Puesta en Marcha de una CDA. El éxito de las CDA se relaciona fuertemente con dos principios muy importantes: el aprendizaje dialógico, como estrategia motivadora y valoradora del recurso humano y el liderazgo compartido, como principio de participación activa en la planificación, realización y evaluación de las actividades, para poner en marcha este proceso, Elboj et al. (2003) propone ocho fases:

Fase de sensibilización, Esta fase se inicia comentando a grandes rasgos las problemáticas y oportunidades de transformación, también se define el tiempo y espacios en los que se trabajará.

Fase de toma de decisión, es la fase en la que los participantes apropian la información recibida y asume con compromiso pertenecer o no, al proceso de transformación, en esta fase es fundamental la asunción voluntaria para dar inicio formalmente con las personas que tomaron la decisión de participar en la CDA.

Fase del sueño, aquí empieza realmente el proceso de transformación, después de la sensibilización en la que han establecido las necesidades de formación, se realizan actividades para generar altas expectativas, soñar en grande y olvidar contextos limitadores.

Fase de selección de prioridades, después de analizar las necesidades y establecer altas expectativas en común, el paso que sigue es conocer la realidad y los medios con los que se cuentan, analizarlos y establecer las prioridades.

Fase de planificación, en esta etapa se activa el plan de transformación, se planea cómo llevarlo a cabo y se realiza un consenso para elaborar la propuesta y definir la ruta de actividades a realizar.

Fase de investigación, Es el momento en el que los participantes, individualmente o en pequeños grupos, desarrollan nuevos métodos para la mejorar sus experiencias, posteriormente reflexionan sobre ellas y generan nuevas propuestas de transformación que serán compartidas en la CDA, aquí juega un papel fundamental el diálogo, ya que potencia el aprendizaje y transformación progresiva a partir de la interacción comunicativa.

Fase de formación, después de reflexionar sobre las experiencias, se establecen los tópicos de capacitación necesarios para generar cambios, se pueden organizar jornadas intensivas sobre un tema concreto que pueden ser orientadas por profesionales o personas expertas.

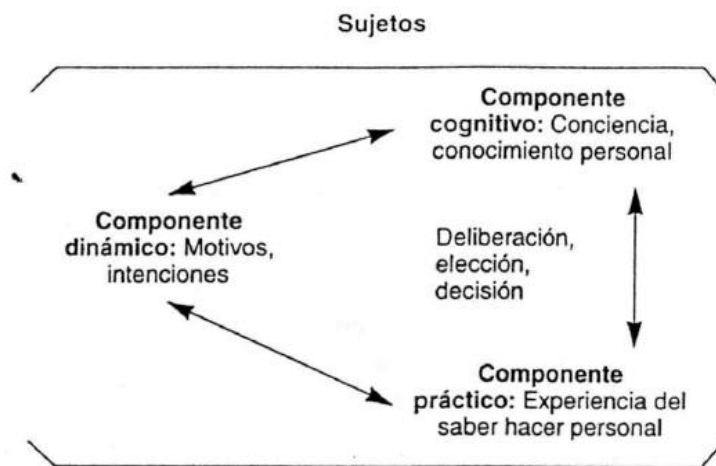
Fase de evaluación, esta se realiza de manera permanente durante el proceso de transformación, aquí participan todas las personas vinculadas a la CDA, se debe considerar los logros alcanzados hasta el momento y definir cambios que falta introducir.

Este ejercicio investigativo se propone avanzar en la primera fase, a fin de gestar las condiciones necesarias para que el proceso continúe.

4.2.1.3 CDA, Estrategia para Reflexionar Sobre la Acción Educativa. En la CDA, el autoanálisis docente sobre la acción educativa hace parte fundamental del proceso de cualificación profesional, el diálogo interior sobre el que, por qué y para qué lo hace, dimensiona la relación que existe entre la teoría y la práctica, pero no es suficiente para analizar por completo este fenómeno social, Sacristán (1998) sugiere la reflexión sobre la acción educativa desde tres componentes:

Figura 3.

Componentes de la acción educativa.



Nota: La imagen representa los componentes de la acción educativa. Sacristán, (1998).

El **componente cognitivo**, desde el significado teórico, se aplica a conceptos y fundamentos que los docentes tienen sobre sus prácticas, y también aquellos conocimientos construidos desde su propia experiencia, lo que hace referencia al **componente práctico**, a partir de la observación de la acción de otros o la interacción comunicativa con pares; precisamente allí, emerge una de las líneas de relación que plantea el autor, entre el componente cognitivo y componente práctico, a través del autoanálisis que realiza el docente confrontando sus vivencias con el campo conceptual.

Este ejercicio autocrítico no es suficiente; como considera Sacristán (1998)

La reflexividad no es una propuesta que haya que nutrir solo con contenidos cognitivos, sean estos científicos o de conocimientos en general, sino también de los componentes dinámicos de las acciones educativas, de los motivos y metas públicas y de las personales. (p.47)

Es decir, la intencionalidad de la acción educativa, es un punto neural para definir el tercer elemento, **componente dinámico**, que abarca la afectividad inmersa en el proceso educativo y devela la voluntad como condición necesaria para encarnar prácticas pedagógicas reflexivas.

4.2.1.4 CDA, un recurso generador de prácticas pedagógicas inclusivas. Las dinámicas de trabajo al interior de las CDA, permite a los docentes reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas; en este ejercicio, los maestros participantes llagan a reflexionar y pensar sobre su quehacer pedagógico; de modo tal, que identifican sus fortalezas y oportunidades de cambio, en un ejercicio que inicia como una reflexión individual y luego se hace colectiva; posibilitando compartir aportes entre colegas y promover la creación de nuevas estrategias, propuestas y proyectos basados en los principios de la equidad, la justicia y la inclusión.

Implementar prácticas pedagógicas inclusivas, que desde la etapa de planeación y en su implementación respondan a la diversidad, sean accesibles a todos los estudiantes, promuevan la comprensión de las características individuales, implique activamente a los niño, niñas y jóvenes en su propio aprendizaje, para que construyan sus saberes, a través de acciones colaborativas y cooperativa, y que la evaluación estimule al logro; es el gran reto que enfrenta la educación inclusiva. Blanco (2010) por su parte expresa que,

Para lograr un equilibrio entre la atención a la diversidad y la cohesión social se hace necesario acoger los principios y orientaciones que garanticen unos aprendizajes comunes para todos y que promuevan la igualdad de oportunidades, diversificando al mismo tiempo la oferta educativa, el currículo, las prácticas pedagógicas y los sistemas de evaluación para atender a las diferencias. (p.96)

Por consiguiente, la tarea es grande, reconocer y valorar las diferencias entre los estudiantes, en su forma de aprender, en su forma de percibir y procesar la información, de relacionarse con

el aprendizaje y su entorno, en sus intereses, necesidades y expectativas; para, a partir de ello, ofrecerles múltiples oportunidades de acceso al aprendizaje.

4.2.1.5 CDA, Espacio para Potenciar Currículos Flexibles. El diseño curricular es una actividad que contempla el accionar docente y su flexibilidad trasciende más allá del tecnicismo que advierten los estándares nacionales, se convierte entonces en un conjunto de criterios que se definen teniendo en cuenta las características del contexto y sus protagonistas, de ahí que, Sacristán (2010) propone tres aspectos que se conciben como los elementos necesarios en su diseño, el primero corresponde a *las bases psicológicas*, a partir de las cuales se obtienen el reconocimiento de las necesidades e intereses de los estudiantes; el segundo tiene que ver con *las bases sociales*, estas son identificadas a partir del contexto y finalmente *los contenidos*, que se definen básicamente a nivel nacional, a través, de los referentes curriculares.

El diseño de un currículo flexible no es un proceso lineal, esto quiere decir, que una vez definido, es necesario ponerlo en marcha y en este, proceso se deben realizar los ajustes requeridos, a fin de mejorar las prácticas educativas, como lo explica Sacristán (2010) el docente “diseñará el currículum tomando y analizando el conocimiento teórico disponible, pero sobre todo utilizará el conocimiento que el mismo obtiene de la reflexión sobre su propia práctica” (p.280), en este sentido, la conformación de la CDA que se propone, será el espacio para que los docentes tengan la oportunidad de analizar su experiencia en el diseño e implementación de currículos flexibles, a través del PIAR y mejorar sus prácticas inclusivas desde del aprendizaje dialógico entre pares.

4.2.2. Educación inclusiva

Los autores Echeita y Ainscow (2011) conciben la educación inclusiva desde el enfoque de derecho, bajo los principios de equidad y justicia, asumen el concepto como un proceso en el cual se atiende la diversidad de todos los estudiantes garantizando la igualdad de oportunidades, de participación y aprendizaje no sólo en el ámbito educativo, sino en la totalidad de esferas que permean el contexto de cada individuo, a fin de reducir los riesgos de cualquier tipo de exclusión. Para examinar su propia definición funcional al respecto proponen cuatro elementos:

Tabla 3.

Elementos para la definición funcional de la Educación Inclusiva.

Elemento	Descripción
La inclusión es un proceso:	El tiempo es un factor fundamental, no se generan cambios “de la noche a la mañana”, el proceso de aprender a vivir con la diferencia genera conflictos, que son necesarios resolver para que se generen cambios verdaderamente sostenibles.
La inclusión busca la presencia la participación y el éxito de todos los estudiantes	El término “ <i>participación</i> ” se refiere a la valoración de los puntos de vista propios de los educandos, su bienestar personal y social reflejado en el “ <i>aprendizaje</i> ” entendido no sólo como el resultado de evaluaciones estandarizadas en relación con el currículo de cada país.
La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras	Las barreras impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva, estas barreras suelen ser de tipo actitudinal y se gestan a nivel cultural, en las políticas y las prácticas pedagógicas que erróneamente promueven la exclusión, marginación y/o fracaso escolar.
La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían	Se asume el reto de incorporar grupos poblacionales con mayor riesgo o en condiciones de vulnerabilidad, y adoptar medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.

Nota. Ajustado a partir de Echeita y Ainscow (2011).

Para los autores, el contexto juega un papel fundamental en los procesos inclusivos, afirman que la definición de cada sistema educativo en términos de inclusión se diversifica, ya que es necesario tomar en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia.

4.2.2.1 Principios de la Educación Inclusiva. En palabras de Muntaner (2014) “La educación inclusiva, pretende ser un modelo de escuela para todos y se define como un proceso, que se fundamenta en la eliminación de la exclusión y en el desarrollo de la equidad e igualdad de oportunidades” (p. 67), en este sentido, todos los sistemas educativos deben responder a una tarea ambigua, por un lado proporcionar una educación estandarizada para todos los estudiantes en términos de igualdad y por otra parte están en la obligación de reconocer y responder a las particularidades específicas de cada estudiante a fin de proporcionar los apoyos individuales en términos de equidad.

Muntaner (2014) plantea tres principios importantes para definir las prácticas y los postulados de la educación inclusiva.

Tabla 4.

Principios de la Educación Inclusiva.

Principio	Descripción
Presencia	Todos los estudiantes participan en las actividades que se llevan a cabo en la escuela y en el aula.
Participación	Todos los estudiantes intervienen en las actividades, experiencias y situaciones, que se plantean tanto en el aula, como a nivel institucional.

Progreso	Todos los estudiantes progresan y aprenden, siendo protagonistas activos en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
----------	---

Nota. Ajustado a partir de Muntaner (2014).

Según el autor, para que se vivencien ambientes inclusivos, las instituciones educativas deben garantizar más que acceso y permanencia, es necesario que todos los estudiantes participen de las actividades, y en esa dinámica se evidencie el progreso y desarrollo personal de cada uno.

En este contexto, y en para garantizar el acceso al aprendizaje y la participación educativa, Muntaner (2014) propone:

La eliminación de barreras y la aparición de los apoyos como facilitadores naturales para mejorar la participación y el aprendizaje de los alumnos, en los centros escolares implica modificaciones tanto en el aula como en el currículum, entre estas podemos destacar la incorporación de los principios del diseño universal, tanto para garantizar la accesibilidad de todos los alumnos a todos los materiales y actividades didácticas como al propio currículum. (pp. 69-70)

Se hace necesario entonces focalizar la atención en las características personales del sujeto que aprende y dar respuesta a ellas mediante múltiples maneras de representación, múltiples medios de expresión y múltiples medios de motivación y compromiso.

El desafío entonces responde a la necesidad de una metodología que acoja de manera didáctica las expectativas del grupo, para esto Muntaner (2014) propone:

La Accesibilidad: a partir de la construcción de un currículum diseñado desde el estudiante y no al contrario; favoreciendo la participación todos de los niños, niñas y jóvenes.

Significatividad: desde el diseño de múltiples estrategias que favorezcan la conexión entre los distintos actores, escenarios y áreas del conocimiento; lo cual incide, en que el aprendizaje sea pertinente, tenga sentido y sea más fácil de adquirir.

La Participación: fomentando la interacción, la motivación y el compromiso de los estudiantes con su realidad. (p.76)

Globalizar los aprendizajes significa entonces, pensar en todos los estudiantes cuando se planea el acto educativo, para esto, es esencial aterrizar los contenidos a la vida cotidiana, brindando un sentido significativo a los aprendizajes, de esta manera se favorece la participación y el progreso de todos.

4.2.2.2 Currículos Flexibles. Una educación en la que todos y todas tengan igual oportunidad de acceso, participación y progreso, requiere ahondar en la diversidad de los estudiantes, identificar sus necesidades, intereses y motivaciones, y convertirlos en el elemento base para orientar los procesos de enseñanza- aprendizaje. Como respuesta a este requerimiento Blanco (1999) propone “un currículo amplio y flexible que se pueda diversificar y adaptar a las diferencias sociales, culturales e individuales” (p.66), así mismo, los currículos abiertos y flexibles deben dar respuesta mediada a dos factores clave: la calidad y la pertinencia, esto se logra enriqueciendo los aprendizajes mínimos requeridos a nivel nacional, a partir de las características particulares de los estudiantes y el contexto en el cual se hayan inmersos.

En este ejercicio investigativo se asume el DUA y el PIAR como apoyos pedagógicos que viabilizan un currículo flexible, que acoja la diversidad en el aula y su contexto, y que a la vez reconoce los referentes nacionales de calidad de la educación, en aras de crear ambientes educativos con equidad.

4.2.2.2.1 El DUA. es el apoyo que contribuye a desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje accesibles a todos los estudiantes, a través de la flexibilización del currículo para que se ajuste a las necesidades y los ritmos de todos; de tal manera, que no existan desventajas para los más vulnerables y las barreras se puedan superar fácilmente. Así mismo, pretende que el reto de la diversidad sea superado a través de metodologías flexibles y el diseño de estrategias para atender y reconocer las múltiples necesidades educativas del mayor número de estudiantes (Alba, 2012).

Este diseño contempla tres estilos de aprendizajes: el auditivo, kinestésico y visual, y a su vez, tres principios importantes en los procesos de enseñanza- aprendizaje, estos son: a) los múltiples medios de representación: que tiene que ver con el “¿qué?” del proceso de enseñanza aprendizaje, b) los múltiples medios de expresión: se refieren al “¿cómo?” del acto aprender” y c) los múltiples medios de compromiso: tiene que ver con el “¿por qué?” del aprendizaje.

A la luz de estos planteamientos, el DUA propende por el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, que articulen las diferentes áreas del saber, reconoce e integra a todos los actores teniendo en cuenta sus capacidades, fortalezas y necesidades.

En este sentido, Cast (2008) define el currículo en líneas generales con “cuatro componentes básicos (p.7):

Tabla 5.

Componentes básicos del currículo.

Metas	Métodos	Materiales	Evaluación
Los puntos de referencia o expectativas para el aprendizaje y la enseñanza. A menudo se	Los métodos instructivos específicos para el profesor.	Los medios y los materiales que son utilizados para enseñar y aprender.	Las razones y los métodos que se usan para valorar

hacen explícitos en la
forma de competencias o
habilidades a alcanzar

el progreso de los
alumnos.

Nota. Ajustado a partir de Cast (2008).

En este contexto, el maestro se define como un mediador, que, con su pedagogía y creatividad, derriba las barreras que excluyen y promueva prácticas pedagógicas inclusivas a partir de currículos flexibles que responden a los intereses, necesidades y características individuales de los estudiantes y el contexto.

4.2.2.2 Ajustes Razonables. La definición de los ajustes razonables inicia con un proceso de caracterización, el cual permite conocer y acercarse al estudiante en todas sus dimensiones (intelectual, social, emocional, etc.). No es un formato que se llena para satisfacer un requerimiento. Constituye un ejercicio de observación del estudiante por parte de cada maestro, en los distintos escenarios que configuran el espacio escolar (clases, recreos y tiempos de ocio, salidas pedagógicas, presentaciones, eventos formales como izadas de bandera, grupos deportivos, de teatro, etc.) y la puesta en común de sus percepciones y valoraciones. La caracterización finaliza con un perfil del estudiante en el que se resaltan sus fortalezas, sus limitaciones y sus necesidades de apoyo. Dicho perfil es un insumo esencial para la construcción del PIAR, cuya finalidad es determinar los apoyos pedagógicos que precisa cada estudiante, en función de las necesidades educativas que han surgido a través de la caracterización.

Por tanto, el objetivo de la caracterización es acotar muy bien las fortalezas y las dificultades del estudiante, para saber cómo apoyarlo y qué recursos (intelectuales, sociales o afectivos) posee para potenciarlo desde allí.

La caracterización educativa debe realizarse atendiendo las siguientes dimensiones: Contexto y vida familiar, Habilidades intelectuales, Bienestar emocional, Conducta adaptativa y desarrollo personal, Salud y bienestar físico, Participación e inclusión social y Metas de aprendizaje.

Todo lo anterior hace posible recoger y organizar la información, con el fin de caracterizar las fortalezas y las limitaciones del estudiante en un contexto amplio que permita tener una visión de todas sus dimensiones como persona en desarrollo y con potencialidades para aprender.

A partir del ejercicio de caracterización, pueden seleccionarse las estrategias de abordaje pedagógico que se seguirán para cada estudiante con discapacidad. Dichas estrategias permiten retomar las adaptaciones a las metas de aprendizaje que se incluyen en la última dimensión de la caracterización, y así generar los apoyos que se considere pertinente diseñar e implementar, de modo que el estudiante se encuentre en igualdad de condiciones para desarrollarse plenamente en el ámbito escolar. El abordaje pedagógico se basa en la idea de apoyo que, para los fines de este documento, se define como todos aquellos ajustes, adaptaciones, flexibilizaciones, entre otros, que contribuyen a que un estudiante con una limitación o dificultad particular cuente con los recursos y las herramientas para acceder a aquellas oportunidades que le permitirán participar y aprender, en el marco de una educación de calidad, acorde con su edad, escolaridad y entorno cultural. Los apoyos contribuyen a que los individuos aumenten su independencia y autonomía, así como su productividad e integración en la comunidad (Verdugo, 2002, p. 547; Luckasson y cols., 1992).

En este sentido, en el marco de la escuela, se trataría de todos aquellos recursos que se emplean para que los estudiantes puedan adquirir determinadas habilidades, en pro de su desarrollo (social, emocional, intelectual, etc.), tomando en cuenta sus fortalezas y limitaciones.

En este sentido, los apoyos o ayudas que un estudiante precise en un momento determinado pueden variar según quién los proporcione, cuánto duren, con qué intensidad se ofrezcan y la función que cumplan. Los equipos pedagógicos de cada establecimiento educativo, definirán qué

ayudas van a proporcionar o a solicitar para sus estudiantes con discapacidad, en función de las metas de aprendizaje que se hayan trazado para cada uno, con sus correspondientes adaptaciones.

La flexibilización curricular hace referencia a todas aquellas decisiones pedagógicas que deban adoptarse, en pro de ofrecer a todos los estudiantes (con y sin discapacidad) una educación pertinente y de calidad. Supone el ajuste de los objetivos y las metas de aprendizaje, dando la oportunidad al estudiante de alcanzarlos por las vías que se adecúen a su estilo y manera de acceder al conocimiento. En consecuencia, exige realizar ajustes razonables a los sistemas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, a las herramientas pedagógicas propuestas para ello y a la promoción, egreso y titulación del estudiante, entre otros.

La Convención de los derechos de las personas con discapacidad de (2006), propone los ajustes razonables como complemento esencial de la triada que garantiza los derechos de las personas con discapacidad, los cuales se conciben como:

Las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (p.5)

Con el objetivo de conceptualizar los ajustes razonables Verdugo et al. (2018) lo desglosa de la siguiente manera:

Ajuste tiene que ver con la transformación del entorno para cubrir las necesidades derivadas del desajuste entre las demandas ambientales y las capacidades de la persona para garantizar el disfrute de derechos y su participación. Por su parte, *razonable* hace referencia a quién / quiénes y hasta dónde han de asumir responsabilidades para

posibilitar el disfrute de los derechos de las personas con discapacidad a participar en la comunidad. (p. 33)

A partir de la anterior definición, se asume la categoría de ajustes razonables, como las adaptaciones físicas, metodológicas y didácticas que deben llevarse a cabo en las instituciones educativas en pro de minimizar las barreras que limitan la participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

En el marco educativo el PIAR es la herramienta que viabiliza la atención a la discapacidad en el aula desde el modelo social; a través de adaptaciones curriculares, metodológicas, evaluativas y contextuales, que garantizan la igualdad de oportunidades a los estudiantes con discapacidad, para alcanzar sus metas académicas; una vez que, el DUA no ha sido suficiente para lograrlo. En fin, el diseño curricular es una actividad que contempla el accionar docente, y su flexibilidad, va más allá del tecnicismo que advierten los referentes pedagógicos nacionales, y se convierte entonces, en un conjunto de criterios que se definen a partir de las características propias del contexto escolar.

En este sentido, Sacristán (1999) señala “los currículos, aunque se establezcan como pautas obligatorias más o menos uniformes para todo el sistema escolar, siempre son objeto de interpretaciones moduladoras que concretan su contenido y sus objetivos, plasmándose en prácticas, de hecho, diversificadas”. (p.7) aquí, el autor plantea la diversidad como una realidad natural en el ámbito educativo y es el currículo una de las herramientas fundamentales con que cuenta el sistema educativo para responder asertivamente a esas características particulares de los estudiantes y el contexto.

Ahondando en el tema, el mismo autor en 2010 plantea los tres elementos base, para el diseño del currículo; el primero tiene que ver con las bases psicológicas, las cuales surgen de la identificación de los intereses y necesidades de los protagonistas; el segundo elemento son las bases sociales, que tiene que ver con la información que proporciona el contexto, y finalmente los contenidos, que se definen básicamente a nivel nacional.

4.2.3. Discapacidad

El concepto de discapacidad desde el enfoque de derecho ha evolucionado en la historia, este fenómeno social ha trasegado un camino marcado inicialmente por la persecución, exclusión, y menosprecio, seguido por la institucionalización con fines de recuperación, rehabilitación e integración “lo más cercano a la actualidad en procesos de inclusión”, cada etapa se caracteriza por un tratamiento distinto. Palacios (2008) enmarca estos procesos en tres modelos, modelo de prescindencia, modelo rehabilitador y modelo social.

Modelos de discapacidad: En el modelo de prescindencia, la discapacidad se atribuía a un designio religioso en el cual se consideraba que la persona no podía cooperar de ninguna manera con la sociedad, de modo que se les daba un tratamiento de caridad y dependencia.

Posteriormente aparece el modelo rehabilitador, en este modelo la discapacidad se relacionaba con causas científicas, y las personas podían ser útiles a la sociedad, siempre y cuando se les normalizara mediante un proceso de rehabilitación. Por último, el modelo social, el cual, se relaciona plenamente con los derechos humanos, y define que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad, cada vez que se valore y se respete la diferencia; este modelo, aporta en el ámbito legal procurando la dignidad humana, el derecho a la igualdad y la libertad promoviendo ambientes sociales inclusivos.

Modelo social de discapacidad: La educación inclusiva está situada en el modelo social, aunque cabe resaltar según Palacios (2018) que: “en la actualidad se vive un momento de transición desde el modelo rehabilitador al modelo social” (p. 472) y es que no se puede hablar de educación inclusiva cuando aún existen barreras que impiden a las personas con discapacidad participar plena y efectivamente en las distintas esferas sociales.

En el ámbito educativo el modelo social insta los estados que se implementen sistemas de educación inclusivos a fin de avanzar en el proceso respondiendo no solo al tema de cobertura, sino conformando todo un engranaje educativo que ofrezca igual oportunidad de aprendizaje y participación a todos sus estudiantes.

Esta investigación asume la definición de discapacidad a partir del modelo social que respaldan Palacios y Bariffi (2014) quienes lo presentan como: “las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (p. 19); es importante resaltar que el termino discapacidad según la Convención sobre los derechos de las Personas con discapacidad, (2006) “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p.4).

4.2.3.1 Discapacidad Intelectual. En el año 2002 la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) define nuevamente esta categoría, aunque ahora lo hace desde enfoque multidimensional y ecológico que visualiza la calidad de vida de la persona, en múltiples ámbitos contextuales y su interacción en términos de autonomía, participación y colaboración con la sociedad, Miguel Alonso Verdugo realiza un análisis a esta nueva concepción de

discapacidad intelectual, aunque plasma una fuerte crítica al mantenimiento de la expresión *retraso mental*.

Con base en la décimo primera edición del Manual de la AAIDD, *Intellectual Disability: Diagnosis, Classification, and Systems of Supports*, Verdugo y Schalock (2010) ratifican la denominación “discapacidad intelectual” y plantean algunas razones para ello:

Evidencia el constructo socio ecológico de discapacidad, se alinea mejor con las prácticas profesionales actuales que se centran en conductas funcionales y factores contextuales, suministra una base lógica para proporcionar apoyos individualizados debido a que se basa en un marco de referencia ecológico-social que es menos ofensivo para las personas con esa discapacidad. (p.9)

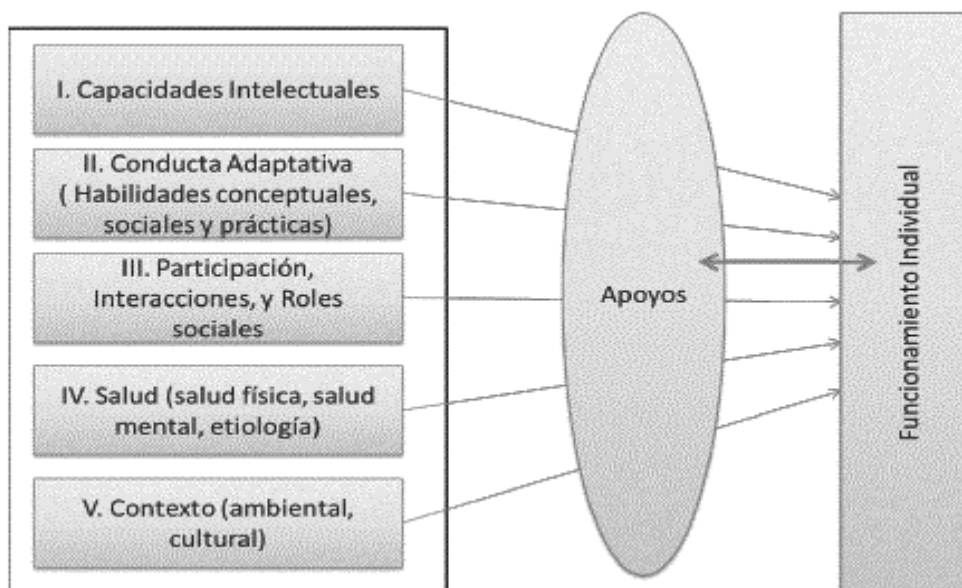
El línea con la definición planteada, el presente trabajo explica la discapacidad intelectual desde el modelo socio-ecológico, el cual, expresa las barreras del funcionamiento individual en relación con el contexto social, es decir, modifica la explicación médica de la discapacidad intelectual alejándola de la incapacidad centrada en la persona y la direcciona hacia un desajuste entre las capacidades de la persona y las barreras de su contexto, resaltando la importancia de los apoyos individualizados como elementos que facilitan su desarrollo personal a fin de construir su identidad con base en los principios de autoestima, orgullo y bienestar, entre otros (Verdugo y Schalock, 2010).

En línea con la anterior explicación se asume la discapacidad intelectual desde el enfoque de los servicios educativos y de habilitación, para esto es necesario identificar las implicaciones del modelo multidimensional del funcionamiento humano y reconocer la importancia de los sistemas de apoyos.

El modelo multidimensional advierte cinco dimensiones en el funcionamiento humano, estas son las habilidades intelectuales, la conducta adaptativa, la salud, la participación y el contexto; asimismo determina la importancia de los apoyos individualizados como facilitadores para su interacción con la sociedad otros (Verdugo y Schalock, 2010).

Figura 4.

Esquema conceptual del funcionamiento humano.



Fuente: Google. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100007

Las personas con discapacidad intelectual pueden llevar una vida plena y desenvolverse en múltiples ámbitos, los apoyos son aquellos recursos que viabilizan su desarrollo en los diferentes contextos de la vida cotidiana, atendiendo a sus intereses a fin de que disfruten de bienestar personal, para esto otros Verdugo y Schalock (2010) proponen un sistema de apoyos, esto es “el uso planificado e integrado de las estrategias de apoyo individualizadas y de los recursos que acompañan los múltiples aspectos del funcionamiento humano en múltiples contextos” (p.17).

Estos sistemas suministran la estructura organizacional en aras de mejorar el funcionamiento humano.

Los sistemas de apoyo incluyen la planificación, uso integrado de estrategias de apoyo individualizado y recursos que apoyan a la persona en los diferentes aspectos de actuación, los cuales pueden construirse a partir de elementos tecnológicos o dimensiones principales de la calidad de vida.

Tabla 6.

Bases para construir sistemas de apoyo

Bases para construir apoyos	Descripción
Elementos de la Tecnología del Funcionamiento Humano:	Políticas y prácticas, incentivos, apoyos cognitivos (por ejemplo, tecnología de apoyo o asistida), herramientas o instrumentos (por ejemplo, prótesis), habilidades y conocimiento, habilidad inherente a la persona, acomodación ambiental.
Principales áreas de calidad de vida	Desarrollo personal, autodeterminación, relaciones interpersonales, inclusión social, derechos, desarrollo emocional, bienestar físico y bienestar material

Nota: Ajustado a partir de (Verdugo y Schalock, 2010).

4.2.3.2 Discapacidad Visual. La discapacidad visual se concibe desde una perspectiva biológica; este sentido es uno de los canales sensoriales más importante de un sujeto, debido a que tiende a captar estímulos del entorno mucho más que los otros sentidos. Este canal sensorial permite percibir la realidad del mundo mediante un sinnúmero de información visual, por lo que

cuando se presenta ausencia de este sentido, se llega al desarrollo de los demás sentidos para atraer la percepción del mundo.

De acuerdo con Arias (2010),

La Discapacidad Visual, son todas aquellas condiciones que presenta un individuo, caracterizadas por una limitación total o parcial de la función visual. Estas limitaciones pueden ser totales cuando se trata de ceguera, o parciales en el caso de la baja visión. (pp.12- 13)

Por esta razón, es importante comprender los conceptos de ceguera y baja visión, lo que permitirá tener claridad de las características de cada caso, para ello, la OMS (2014), clasifica la discapacidad visual así:

La discapacidad se clasifica en dos categorías: la ceguera total y la baja visión. La ceguera se refiere específicamente a aquella afección de la vista en la que la persona no es capaz de percibir luz, color, forma o tamaño de los objetos, por lo que requiere de ayudas tecnológicas o el braille para la lectura y escritura, mientras que para moverse requieren de bastón o de la compañía de otra persona vidente en el caso de no haber recibido un entrenamiento adecuado en orientación y movilidad.

Por su parte una persona con baja visión es aquella que presenta una visión menor a 20/400 o 0.05, considerando esta medición en el menor ojo y con la mejor corrección. (p.9)

Así mismo, la baja visión se define como la percepción deficiente de los objetos a distancias cortas, por lo cual, requiere atención médica para su corrección y ayudas ópticas. Las personas con baja visión, tienden a conservar un resto visual, el cual les permite desarrollar gran cantidad de acciones en su vida diaria, aunque con dificultad. De acuerdo con Barraga (1986) la baja visión se clasifica en tres clases:

Tabla 7.*Clasificación de la baja visión.*

Baja visión Leve	Baja visión Moderada	Baja visión Severa
Las personas con baja visión leve, pueden percibir los objetos pequeños, incluso con sus detalles y color correcto. Pueden aprender a leer y escribir en tinta siempre y cuando se utilice ayudas ópticas adecuadas y adaptaciones al material con el que se trabaja. Los niños pueden realizar actividades cotidianas sin inconveniente.	Las personas son capaces de distinguir objetos a distancias cortas siempre y cuando estos sean grandes y la luz sea favorecedora. La mayor dificultad que presentan los niños con baja visión moderada es la percepción de los detalles y el color de los objetos. Es por esta razón que algunos niños con este tipo de baja visión necesitan de ayudas como lupas para desempeñarse correctamente en la escuela; sin embargo, con la estimulación adecuada de la visión, pueden llegar a leer y escribir en tinta sin mucha dificultad.	Las personas con baja visión severa pueden percibir la luz y sombras, pero necesitan del braille para leer y escribir, también requieren ayudas ópticas como telescopios especiales para poder desenvolverse con autonomía.

Nota. Ajustado a partir de (Barraga, 1986).

El sentido de la vista, facilita el desarrollo de la autonomía de las personas y su desenvolvimiento en la sociedad. Quienes carecen de este sentido, deben enfrentar diversas situaciones que tienen relación directa con el aspecto cognitivo, socio-afectivo y físico-motriz, los cual lo llevarán a relacionarse con el mundo haciendo énfasis en el uso de otros sentidos y desarrollar otras habilidades.

Tabla 8.

Implicaciones de la ceguera y baja visión en una persona.

Aspecto	Implicaciones
Cognitivo	Se refiere a los procesos de enseñanza- aprendizaje. El estudiante al no contar con estímulos visuales, emplean distintas formas de percepción, empleando los otros sentidos, especialmente el oído y el tacto, o el olfato y el gusto, lo que les permite construir imágenes mentales del mundo que les rodea.
Socio- afectivo	Tiene que ver con la autoestima, la cual se centra en aceptar quienes somos; para los casos de discapacidad visual incluye reconocer y aceptar su condición visual, esto conlleva a la utilización y el desarrollo de sus otras capacidades y habilidades, fomentando la defensa de sus propios derechos.
Físico-motriz	Se relaciona con el mundo a través de la información kinestésico-táctil, las personas con discapacidad visual necesitan del tacto y el contacto para conocer y comprender el entorno en el que se desenvuelve. Debido a que a partir de la vista se logra desarrollar la coordinación y el equilibrio, el desarrollo de sus habilidades motrices tiene un proceso más lento.

Nota. Ajustado a partir de (Cañas, 2015)

Los establecimientos educativos se asumen como el espacio donde los estudiantes con discapacidad visual (ceguera, o baja visión) minimizan sus dificultades, y se les proporciona una educación de acuerdo a sus características individuales y sus necesidades.

Por ende, los estudiantes con esta discapacidad, que asisten al aula regular, requieren de algunas adaptaciones para lograr sus metas; las cuales, han de centrarse en identificar y eliminar las barreras que existan para el aprendizaje y participación de todos y de todas.

De acuerdo con Luna y Espinosa (2014), algunas estrategias que se deben apropiarse para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en el aula regular son:

- Estimulación auditiva: es indispensable realizar ejercicios que aporten al desarrollo de este sentido en todos los estudiantes, sobre todo en los estudiantes con discapacidad visual, pues una

buena captación auditiva les permite percibir información necesaria para relacionarse con el entorno y construir sus aprendizajes.

-Estimulación del sentido del gusto y del olfato: les proporciona la posibilidad de identificar y discriminar sensaciones olfativas y gustativas, de tal manera que perciba con facilidad lugares y personas.

-Estimulación visual: desarrollar actividades y ejercicios que lleva al estudiante con baja visión utilizar al máximo su resto visual.

-Simplificar imágenes, evitar detalles innecesarios.

-En cuanto a la lectura y escritura, identificar las características individuales de cada estudiante y a partir de ello, diseñar los materiales con un tamaño de letra apropiado, trazos gruesos y colores que contraste.

-Brindar a los estudiantes con discapacidad visual tiempo suficiente para ver, percibir y descubrir.

-Propiciar el uso y el cuidado de las ayudas ópticas que los profesionales del área hayan recomendado (anteojos, lupas, telelupas). También, tener en cuenta las ayudas no ópticas en relación a las configuraciones de apoyo que permitan mejorar las condiciones del entorno (uso de atriles o viseras, por ejemplo).

4.2.4. Sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias es una técnica metodológica que ha ganado espacio en el ámbito educativo gracias a su principio transformador, el autor Jara (2018) conceptualiza la sistematización como: “la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas” (p. 61) a partir de este proceso, la persona que sistematiza tiene la oportunidad de

transformar la realidad, mejorar prácticas futuras y construir un referente teórico frente a la temática desarrollada.

Aproximación histórica. El origen de la sistematización de experiencias aparece por primera vez en 1.959, a raíz de la necesidad de interpretar la teoría a partir del contexto, según Jara, (2018) “la Revolución cubana abrió un nuevo período histórico donde era posible pensar desde la realidad específica de América Latina, un proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de justicia social y autodeterminación” (p.27), durante este periodo los programas de desarrollo comunitario e intervención social tuvieron gran auge.

En su obra *la sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*, Jara (2018) aborda que en 1970 las ciencias sociales era una disciplina considerada de bajo estatus profesional y base teórica endeble, entonces aparece la sistematización como herramienta para recuperar, ordenar, precisar y clasificar el saber del servicio social, de este modo se fue posicionando y alcanzando mejor estatus científico frente a otras disciplinas.

Es así como la sistematización ha logrado situarse como fuente de conocimiento social para transformar realidades.

En este recorrido histórico Jara (2018) relaciona que en las décadas de los ochenta y noventa la sistematización comenzó a recorrer otros dos caminos paralelos a la ruta marcada por el trabajo social: el de la educación de adultos, que centró su atención en recopilar, clasificar, catalogar y organizar repertorios de experiencias, proceso al cual decidieron darle en nombre de sistematización; y el de la educación popular, que proporcionó una nueva manera de entender lo educativo y la necesidad de construir teoría desde la experiencia contextualizada en la realidad latinoamericana, así, se consolidó la construcción de pensamiento propio desde esas experiencias, lo cual reforzó la importancia de la sistematización.

Finalmente, el autor relata que en la última década se reconoce el alcance reflexivo de la sistematización de experiencias en áreas rurales y urbanas, y aunque todavía este término se sigue utilizando de manera ambigua, queda claro que su esencia es interpretativa y crítica, y ayudará a identificar pautas de entendimiento desde las nuevas prácticas sociales y políticas, tejiendo conocimiento y transformando realidades.

Características y utilidades. Jara (2018) plantea ocho características fundamentales de la sistematización de experiencias:

Produce conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla, recupera lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes, valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias, contribuye a identificar las tensiones entre el proyecto y el proceso, identifica y formula lecciones aprendidas, hace posible documentar las experiencias y elaborar materiales y productos comunicativos de utilidad para el trabajo de las organizaciones, fortalece las capacidades individuales y de grupo, las personas que son protagonistas de la experiencia deben ser las principales protagonistas de su sistematización, aunque para realizarla puedan requerir apoyo o asesoría de otra persona (pp. 75-85).

Las características mencionadas anteriormente desglosan las bondades que ofrece esta técnica metodológica en la transformación de experiencias, y sus aportes en el campo de la investigación social.

Las utilidades de la sistematización de experiencias van más allá del ejercicio de registro; más bien, presenta el proceso vivido; el uso apropiado de este método conlleva a mejorar las prácticas propias. Jara, (2018) afirma que la sistematización de experiencias es de gran utilidad en cinco campos:

-Para comprender más profundamente las propias experiencias y a partir de ésta mejorarlas.

-Para intercambiar y compartir los aprendizajes que surgen del ejercicio con otras experiencias similares.

-Para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos que surgen de la experiencia.

-Para retroalimentar orientaciones y directrices de proyectos o instituciones grandes a propósito de los aprendizajes que surgen de las diversas experiencias particulares.

-Para fortalecer la identidad colectiva de una institución u organización (pp.85-05).

El presente estudio se identifica con la cuarta utilidad señalada anteriormente, pues pretende sistematizar dos casos de implementación del PIAR y configurarlos como referente pedagógico para fortalecer prácticas inclusivas, a través de la conformación de comunidades de aprendizaje en torno a la educación inclusiva.

4.3. Marco Legal

A continuación, se presenta el balance histórico de las políticas públicas que se han dado a nivel internacional, nacional y departamental, en torno a la atención educativa de personas con discapacidad

4.3.1. Contexto Internacional

En este aparte se realiza una aproximación histórica de hechos a nivel internacional que trascienden el tema de inclusión en el ámbito educativo.

Inicialmente, respondiendo a derechos básicos de dignidad e igualdad se proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos, Adoptada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. Está en su artículo 26 refiere que “la educación debe ser gratuita y obligatoria para todos, además tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las

libertades fundamentales” (ONU, 1948).

Posteriormente aparece la Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien; Tailandia, 5 - 9 de marzo de 1990. La cual establece los siguientes objetivos:

Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, educación para Todos: Una visión ampliada y un compromiso renovado, universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, concentrar la atención en el aprendizaje, ampliar los medios y el alcance de la educación básica, mejorar las condiciones de aprendizaje, fortalecer la concertación de acciones, desarrollar políticas de apoyo, movilizar los recursos, fortalecer la solidaridad internacional (UNESCO, 1994).

En torno al Marco de Acción Para Las Necesidades Educativas Especiales, donde se plantea que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras; se expone la Declaración de Salamanca, aprobada por la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad, acontecimiento que dio lugar en Salamanca, España, el 10 de junio de 1994, donde se establece entre las directrices para su implementación en el plano nacional, los siguientes criterios: política y organización, factores escolares, contratación y formación del personal docente, servicios de apoyos exteriores, áreas prioritarias, participación de la comunidad y recursos necesarios (UNESCO, 1994).

Cabe destacar en 1994 los principios educativos de integración y rehabilitación con énfasis en adaptación a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

Con el objetivo de evaluar los resultados después del transcurso de diez años del lanzamiento de "Educación para Todos" (EPT), se realizó El Foro Mundial sobre la Educación en Dakar,

Senegal el 26 al 28 de abril de 2000, el cual tenía como propósito aprobar un nuevo Marco de Acción, básicamente para mejorar y afirmar metas no alcanzadas, programando un nuevo plazo de quince años, hasta (2015), para lograrlas.

Una de las temáticas fue: *Mejorar la calidad y la equidad de la Educación para Todos* aquí se abordaron puntos cruciales como la tecnología en la educación básica, las limitaciones en la educación de las niñas, la necesidad de hacer realidad la educación integradora, la educación primaria universal y gratuita, el acceso a programas de la primera infancia y la evaluación de los logros de aprendizaje (UNESCO, 2000).

En el año 2006 se lleva a cabo la Declaración de Beijín Sobre los Derechos de personas con discapacidad en el Nuevo Siglo, referenciando la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en sus consideraciones valora “la necesidad de que las PCD participen activamente en los procesos de adopción de decisiones sobre políticas y programas que los afectan directamente”, a nivel educativo se mencionan algunos propósitos:

Artículo 24: los Estados asegurarán un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; brindando la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena, en igualdad de condiciones).

En el año 2008 se realiza un nuevo seguimiento de los compromisos de Educación para todos, al aproximarse la fecha establecida en Dakar para el cumplimiento de los compromisos, en pro de garantizar una educación de calidad para todos a 2015, en el informe se valoran los avances en:

Programas de atención a la primera infancia, la universalización y gratuidad de la enseñanza básica primaria, la consecución de la paridad y la igualdad entre los sexos en la educación, la reducción del analfabetismo de los adultos y la mejora de la calidad de la educación. (UNESCO, 2008, p.48)

Un hallazgo prevalente refiere la necesidad de aplicar las políticas de acceso y calidad a la población más vulnerable.

En el año 2015 fue aprobada la Declaración de Incheon para la educación 2030, en la cual se proyecta una nueva visión educativa para los siguientes quince años. Una de las metas más relevantes en el marco de la educación inclusiva que establece este documento es: “asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad” (UNESCO, 2015, p. 73). Lo cual garantiza que población con discapacidad pueda acceder a una educación gratuita, equitativa de calidad.

El encuentro más reciente fue el Foro Internacional sobre equidad e inclusión en la educación todas y todos los estudiantes cuentan en el mes de septiembre del 2019, su objetivo fue construir un entendimiento común y un compromiso renovado para reforzar la inclusión en la educación entre los responsables de la formulación de políticas de educación, los profesionales de la educación, las organizaciones de la sociedad civil, las ONG, las agencias de las Naciones Unidas, los asociados para el desarrollo y el sector privado (UNESCO, 2019, p.2).

Entre las temáticas puntuales que se trataron en el foro se pueden resaltar los siguientes requerimientos:

La valoración de la diversidad como recurso para el aprendizaje y la participación, así como fuente de riqueza social, la garantía de una educación inclusiva, equitativa, de calidad y que promueva oportunidad de aprendizaje para todos, la efectividad en el

diseño de marcos legales y políticas educativas está supeditada a la consideración del contexto y a la participación de los actores sociales, la ampliación del acceso, como del fortalecimiento de la calidad, con base en currículos flexibles y pertinentes a la diversidad del estudiantado, el establecimiento de alianzas entre los diferentes departamentos educación y otros sectores, así como con otras partes interesadas de las esferas pública y privada. (UNESCO, 2019)

4.3.2. Contexto nacional

En este aparte se aborda la política y reglamentación nacional que protege los derechos de las personas con discapacidad en la República de Colombia. Inicialmente la Constitución Política de 1991 ratificó los derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para la completa realización personal e integración social las “personas con limitaciones severas o profundas” *definición de las personas con discapacidad en la época.*

Tabla 9.

Artículos relacionados con la protección de las personas con discapacidad

Artículo	Descripción
Artículo 13	Condición de igualdad
Artículo 67	Derecho a la educación, garantía de condiciones de acceso y permanencia en el sector educativo.
Artículo 44	Derechos fundamentales para el desarrollo armónico e integral en el ejercicio de sus derechos
Artículo 47	El estado adelantará políticas de previsión, rehabilitación e integración social para disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos.

Artículo 68 Obligaciones del estado en la educación d personas con limitación física, mental o capacidades excepcionales.

Nota: *Ajustado a partir de la Constitución Política de Colombia (1991).*

Con base en los lineamientos internacionales de la Declaración de Salamanca en 1994, surge la Ley General de Educación. La cual estipula en el Título III, capítulo 1, “la integración al servicio educativo para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, exhortando a las instituciones para que adecuen aulas de apoyo especializadas para estos estudiantes” (Ley 115 de 1994).

Luego, en el año 1996 surge el Decreto 2082, que reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades y talentos excepcionales, establece que la educación de personas con discapacidad puede darse en distintos ámbitos (formal, informal, no formal); no obstante, debe hacer uso de todas aquellas estrategias pedagógicas, medios, lenguajes y apoyos que sea pertinente desarrollar, para garantizar una atención educativa oportuna y de calidad. En 1997 se crea la ley 361, a través de la cual se definen los mecanismos de integración social de las personas con limitación a través del diseño, producción y difusión de materiales educativos especializados, así como de estrategias de capacitación y actualización para docentes en servicio. En 1997 se define la Ley 361, que establece los mecanismos de integración social de las personas con limitaciones. Se reitera la obligación del Estado a prestar todos los servicios y cuidados que estos colectivos requieren, en términos de salud, rehabilitación y educación. Se establece la necesidad de configurar un Comité Consultivo Nacional de Personas con Limitación y se insta al Estado a proveer y garantizar el acceso a la educación de estos colectivos en los niveles de educación básica, media técnica y profesional, atendiendo a sus necesidades y a los apoyos que sea oportuno ofrecerles para que no deserten. En el 2003 se genera la Resolución

2565, a través de la cual, se establecen parámetros y criterios para la prestación de servicios educativos a personas con necesidades educativas especiales, dentro de las cuales se incluyen las personas con discapacidad. De esta manera, y en consonancia con lo dispuesto en esta norma, en cada departamento y entidad territorial debe designarse un equipo responsable de la gestión de los aspectos administrativos y pedagógicos vinculados con la atención educativa a las personas con discapacidad. Para el año 2007, surge la Ley 1145, que regula y dispone el Sistema Nacional de Discapacidad. A través de este instrumento jurídico se insta a todos los organismos a los que les compete (departamentos, distritos, municipios, localidades) para que incorporen en sus planes de desarrollo sectorial e institucional, elementos que aludan a la atención educativa, entre otras, para las poblaciones con discapacidad. En el 2009 se crea el Decreto 366, que establece la normativa en cuanto al servicio de apoyo pedagógico para la atención a estudiantes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva. En concreto, especifica el rol del personal de apoyo encargado de atender a esta población. Ya en el 2013 se instituye la Ley 1618, la cual establece las disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad. En el 2015 se define el Decreto 1075, el cual compila toda la normativa referida al tema de la educación para personas con discapacidad, específicamente lo establecido en los Decretos 2082 de 1996 y 366 de 2009.

Finalmente, en el año 2017 se expide el Decreto 1421, por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad; lo que implica llevar a cabo,

Un proceso permanente que reconozca, valore y responda de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin

discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (MEN, 2017. p. 6)

Asimismo, este decreto, es una apuesta que hace gobierno nacional a fin de eliminar las barreras educativas y sociales, a las cuales se enfrentan los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, al acceder al servicio educativo en aulas regulares, su razón de ser es fortalecer las estrategias que se deben llevar a cabo para garantizarles las condiciones de accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad y equidad con los demás estudiantes y sin ningún tipo de discriminación.

4.3.3. Contexto departamental

La Asamblea Departamental del Huila, (2020) adopta el Plan de Desarrollo Departamental “HUILA CRECE” 2020-2023 en este, realiza un diagnóstico a la educación en términos inclusivos desde el componente de accesibilidad:

En las Instituciones educativas de los 35 municipios no certificados del departamento se viene trabajando con enfoque de inclusión y equidad en la educación, desde inicio del año escolar se garantiza el acceso, la permanencia y la gratuidad al 100% de la Población Víctima del Conflicto atendiendo una matrícula de 8.258 estudiantes. El 100% de la población reintegrada caracterizada en el SIMAT con corte a 01-12-2019 (Desvinculados 64, hijos de desmovilizados 137) están siendo atendidas en las Instituciones Educativas de los 35 municipios no certificados del departamento; con el programa necesidades educativas especiales en el año 2019, se atendieron 1.596 estudiantes, con discapacidad sensorial, cognitiva, física y múltiple; en primera infancia y en el marco de la atención

integral definida en la Ley 1804 de 2016. (p.114)

La Asamblea Departamental del Huila, (2020) informa que, con el objetivo de lograr una educación para el Ser Individual y Cultural, con calidad, pertinente, incluyente, el departamento del Huila se vincula a proyecto del Gobierno nacional *Generación E*:

Es un programa que apunta a la transformación social y al desarrollo de las regiones en el País a través del acceso, permanencia y graduación a la educación superior de los jóvenes en condición de vulnerabilidad económica; en el Departamento del Huila han sido beneficiados 2.447 estudiantes.

Plantea las siguientes estrategias: Fortalecer a las Instituciones Educativas Oficiales en su capacidad para adelantar rutas de atención efectivas a nivel administrativo, pedagógico y comunitario en la atención de estudiantes con discapacidad e implementar acciones de asistencia técnica y pedagógica a Instituciones Educativas Oficiales en las diferentes áreas de la gestión escolar para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad. (p.118)

5. Metodología de investigación

5.1. Enfoque de la investigación

La investigación titulada *Comunidad de Aprendizaje: Un espacio para compartir experiencias y aprender juntos en torno a la educación inclusiva*, 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 la experiencia enfocada al análisis de las subcategorías aprendizaje dialógico y liderazgo compartido que hacen parte de la categoría “CDA”.

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. Cada una de ellas descritas a continuación:

5.2. Diseño de investigación en dos fases

5.2.1 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 del caso de discapacidad. Para ello, se utilizó la revisión documental para recopilar la perspectiva institucional desde la planeación hacia el enfoque de inclusión para estudiantes con discapacidad, 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.

5.2.2 Fase II: Enfoque cualitativo, método sistematización de experiencias

La Fase II asumió el método de sistematización de experiencias. Este método según Jara, (2012) “es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama *próximo compleja* de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido” (p. 55); de modo que, permite el pleno intercambio de aprendizajes entre las docentes de aula que implementan el PIAR como instrumento esencial en el proceso de

inclusión de estudiantes con algún tipo de discapacidad y la práctica que permite realizar ajustes y adaptaciones durante desarrollo de la misma.

Una de las ventajas de la sistematización de experiencias que resalta Jara (2012) es: “que permite retroalimentar orientaciones y directrices de proyectos o instituciones grandes a partir de los aprendizajes concretos que vienen de las diversas experiencias particulares” (p. 101). De ahí que, se asume dicho enfoque metodológico para dar a conocer esta experiencia y configurarla como un aporte enriquecedor en la configuración de una CDA para la inclusión en dos instituciones educativas. En este orden de ideas es preciso diseñar según lo planteado por el autor un plan de sistematización.

5.2.2.1 Plan de Sistematización

Este apartado contiene el objetivo metodológico, la delimitación de tiempo y espacio de la experiencia de sistematización, el eje que establece los aspectos centrales del proceso, las fuentes de donde se planea obtener la información, las actividades a realizar, los recursos necesarios y los productos que se espera obtener.

¿Qué experiencia se quiere sistematizar? Se sistematizará la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) del municipio de Tello- Huila, durante los semestres 2020-B/2021-A. Este ejercicio investigativo, se constituirá como el referente teórico, que dará lugar a la configuración de una CDA para la inclusión donde se harán aportes valiosos a nivel teórico, metodológico y social, a la comunidad educativa. *¿Para qué se va a realizar esta sistematización?* Este ejercicio de sistematización, permitirá la reconstrucción del devenir histórico de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad; así como, elaborar una interpretación crítica de los aprendizajes vividos, por cada uno de los protagonistas inmersos en el proceso, e indagar por las cualidades

que dan lugar a la consolidación de una CDA para la inclusión en el municipio de Tello. *¿Qué aspectos centrales de la experiencia nos interesan más?* Los aspectos relevantes de este ejercicio están relacionados con los aportes que puedan ofrecer frente a la consolidación de una CDA como estrategia de transformación respecto a los principios inclusivos en las dos instituciones participantes. Desde los planteamientos de Elboj et al. (2002) se asumen los principios de liderazgo compartido y aprendizaje dialógico, como elementos vitales en la configuración de una CDA, que contribuya a la formación de los educadores a propósito de la educación inclusiva. Asimismo, se asumen como aspectos centrales de la sistematización de esta experiencia, la puesta en escena de estos dos principios en el diseño e implantación del PIAR, en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello. *Fuentes de información que se piensan utilizar*, a continuación, se definen los registros y las fuentes de las cuales se espera obtener la información requerida. (hacer pie de página para aclarar el tiempo)

Tabla 10.

Fuentes de información.

Fuente	Insumos
Documental	<ul style="list-style-type: none"> - Estado del arte. - Decreto 1421 de 2017 - Hoja de matrícula - PEI. - PMI - SIMAT. - Caracterización pedagógica de los estudiantes. - Planes de aula.
Protagonistas	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas. - Audios - Testimonios. - Diario de campo. - Fotografías y videos del proceso.

- Elaboraciones colectivas
- Asesorías.
 - Talleres.
 - Grupos de discusión
 - Trabajo grupal.
 - Encuentros en comunidad aprendizaje.
 - Propuesta inicial “líneas de trabajo de la CDA”
 - Asunción voluntaria y colectiva de los participantes de la CDA.
 - Matriz FODA para la conformación de la CDA

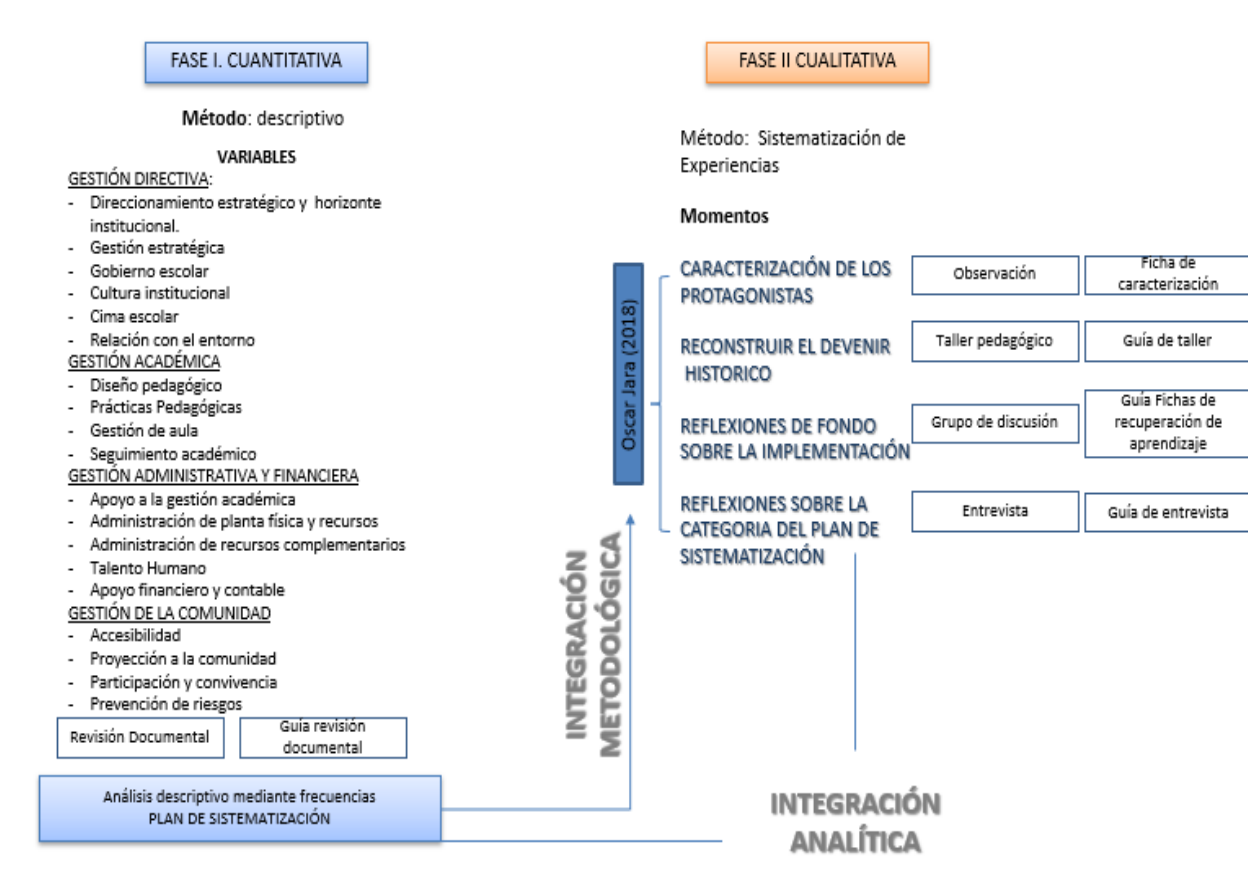
Nota: Elaboración propia

Productos que se espera elaborar con esta sistematización, en línea con los objetivos de esta investigación se pretende impactar las instituciones vinculadas a través de los siguientes productos: *Validación del PIAR:* Instrumento que servirá de referencia a nivel institucional para nuevas implementaciones, además de una propuesta para ficha de matrícula y valoración pedagógica del caso de discapacidad. *Informe de la sistematización:* Reunirá los hallazgos experienciales frente al diseño e implementación del PIAR como insumo para la configuración de una CDA. *Artículo investigativo:* Este documento, contribuirá al campo investigativo con la puesta en marcha de una CDA (en su primera fase), proponiendo el aprendizaje dialógico y liderazgo compartido como factor de sostenibilidad.

Plan de Acción, En esta etapa se dará cuenta del proceso cronológico que se llevará a cabo para reconstruir la experiencia en su totalidad, atendiendo a los objetivos de esta investigación; para ello, se diseñó un plan de acción que se encuentra adjunto a este documento en el anexo E. Asimismo, se realiza el plan de presupuesto en relación con los gastos asociados al ejercicio investigativo, este se puede contemplar agregado al final del documento como anexo F.

Figura 5.

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



Nota. Elaboración propia a partir del proceso metodológico construido en el macroproyecto: sistematización de experiencias de diseño e implementación de PIAR en el Huila.

5.3. Técnicas e instrumentos de la investigación (cualitativa y cuantitativa)

Desde la óptica que ofrece la investigación mixta planteada por Hernández et al. (2014) en el desarrollo de este proyecto se formulan procesos empíricos y críticos que requieren la recolección de datos cualitativos y algunos cuantitativos; los cuales, se complementan para comprender ampliamente el objeto de estudio. Bajo esta premisa, y atendiendo a los objetivos planteados metodológicamente en el marco de la *sistematización de experiencia* descrita por Jara (2018) se asume al investigador como un protagonista más del proceso; el cual, desempeña un rol activo en este ejercicio de sistematización; también, se selecciona como técnicas para la

recolección de la información, la revisión documental, la observación participante, la entrevista semiestructurada, los talleres pedagógicos y el grupo de discusión; para obtener los datos y registros de este proceso investigativo, se adoptan instrumentos como: la matriz de revisión documental, guía de entrevista, anexo 1, 2 y 3 del PIAR, guion de grupo de discusión, protocolo de taller pedagógico y la ficha de recuperación de aprendizajes. A continuación, se definen las técnicas que se emplearán en este estudio, desde los planteamientos de sus autores.

5.3.1. Revisión documental desde un enfoque cuantitativo.

El análisis documental a partir de Araújo Ruiz, Juan A, y Arencibia Jorge, Ricardo (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- DUA- PIAR.

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 11.

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 el apartado 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 atención a estudiantes con discapacidad.

Nota: elaboración propia a partir del trabajo realizado en el macroproyecto “sistematización de experiencias de diseño e implementación de PIAR en el Huila.

5.3.2. Observación participante – cualitativa.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) es la técnica que permite la interacción social entre el investigador y los demás protagonistas del ejercicio investigativo en su propio contexto, a través de la cual, se obtiene datos de modo sistemático, gracias a que el investigador hacer uso de los cinco sentidos, lo cual, facilita la descripción sistemática de eventos, comportamientos, diálogos y artefactos posibilitando la obtención de información tal y como ocurre. Esta técnica es asumida para la presente investigación, como la estrategia que promoverá una relación estrecha entre los actores participantes en la experiencia del diseño e implementación del PIAR, a fin de realizar su caracterización e identificar el rol de cada uno en el marco del desarrollo de este trabajo investigativo.

5.3.3. Entrevista semiestructurada – cualitativa.

Taylor y Bogdan (1987) conciben la entrevista como el encuentro cara a cara entre el entrevistador y los otros protagonistas del ejercicio, el cual se dirige a comprender la visión que tienen los protagonistas frente a sus propias vidas, experiencias o situaciones, de manera literal desde sus propias palabras. En la implementación de esta técnica el investigador se asume como el instrumento de la investigación y no el protocolo o formulario de la entrevista. Este rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. Requiere de muchos encuentros con los informantes, el avance es muy lento, trata de aprender lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación. Atendiendo a la definición anterior se diseñó como instrumento una guía de entrevista semiestructurada que tiene el objetivo de identificar las posibilidades existentes en las instituciones educativas para la configuración de una CDA en torno al tema de diseño e implementación del PIAR. (Ver anexo H)

5.3.4. Taller pedagógico – cualitativo.

Esta técnica se concibe desde los planteamientos de Alfaro y Badilla (2015) como la estrategia didáctica que contribuye a la construcción de conocimiento a través de relaciones horizontales, donde participan los diferentes actores del proceso investigativo, aportando valiosa información, la cual, será de vital importancia en los procesos de interpretación y el análisis. En el marco de esta investigación, el taller pedagógico se reconoce como la oportunidad académica que tienen los maestros para construir e intercambiar saberes y experiencias, lo cual, enriquece su quehacer y promueve la cualificación docente. Atendiendo a la temática de esta investigación se diseñó un protocolo de taller pedagógico con la intención de reconstruir el devenir histórico de la experiencia de diseño e implementación del PIAR. (Ver anexo J)

5.3.5. El grupo de discusión – cualitativo.

El grupo de discusión se desarrolla en la investigación educativa ya que facilita escenarios para orientar procesos de enseñanza-aprendizaje, el autor Gil (1992) la define como una “técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (pp. 200-201), esta técnica ofrece al investigador una apreciación afectiva sobre creencias, experiencias y expectativas del grupo frente al tema de investigación, por lo tanto, proporciona datos que otras técnicas no podrían aportar.

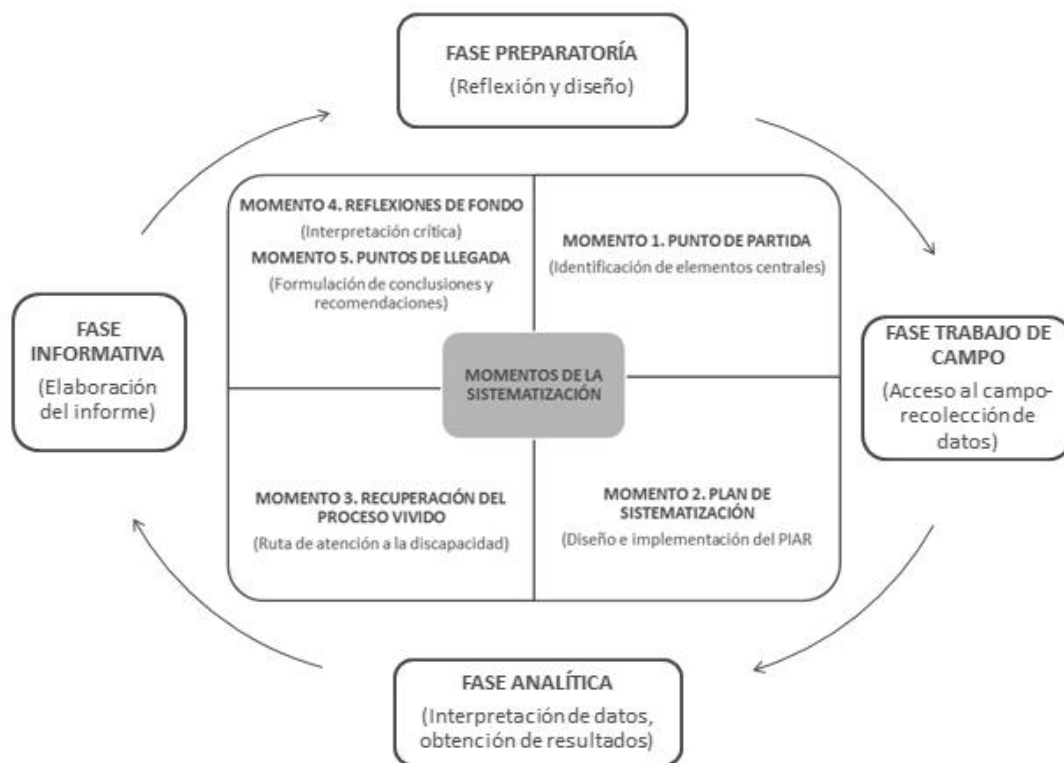
El autor propone una metodología para su desarrollo, en la cual se inicia conformando los grupos con una cantidad de seis a diez integrantes, estos deberán tener conocimiento sobre el tema que se desea abordar, lo cual, aportará a la investigación, cada sesión dura aproximadamente una o dos horas, el moderador interviene planteando el tema y provocando su discusión, además está pendiente que el diálogo se mantenga dentro del tema, los datos producidos por los grupos de discusión son registrados mediante la grabación de audios y su análisis es descriptivo y se estructura categorizando la relevancia de los aportes, finalmente se presenta un informe descriptivo. Acogiendo la metodología planteada por Gil (1992), en el presente ejercicio investigativo se diseñó como instrumento un guion para grupo de discusión a fin de elaborar una interpretación crítica de las reflexiones de fondo que emergen de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello. (Ver anexo I)

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

El proceso mediante el cual se desarrolla el presente trabajo investigativo responde a las fases planteadas por Rodríguez et al. (1996) en las cuales se observa el carácter de continuidad ya que estas no están delimitadas radicalmente, sino que se incorporan unas con otras y se mezclan. Este abordaje contempla una relación de correspondencia entre las fases de investigación que plantea el autor y los momentos de la sistematización de experiencias que propone Jara, (2012) como se puede observar en la siguiente figura.

Figura 6.

Relación entre las fases de la investigación y momentos los de la sistematización de experiencias.



Fuente: Elaboración propia

Nota. El esquema representa la relación entre las fases y etapas de la investigación y los momentos de la sistematización de experiencia, también se plantean los productos esperados en cada uno de estos.

La primera fase es la *preparatoria*, en la cual inicialmente se realiza una reflexión a conciencia sobre la información general del tema de investigación, después viene la etapa de diseño en la que se define la visión metodológica que marcará el camino a seguir durante el proceso; esta fase corresponde al primer momento de la sistematización de experiencias llamado punto de partida, en el cual se identifican los elementos centrales que permiten consolidar el proyecto de investigación.

La segunda fase corresponde al *trabajo de campo*, aquí el investigador accede gradualmente a la información elemental a través de las técnicas e instrumentos definidos anteriormente atendiendo a los criterios de suficiencia y adecuación de datos, lo que se relaciona directamente con el segundo momento llamado plan de sistematización, en el cual se define el eje o hilo conductor que guiará la recolección de datos; en nuestro caso este trabajo de campo atiende al diseño e implementación del PIAR y nuestro eje de sistematización son los aspectos centrales de la CDA.

La tercera fase es la *analítica*, aunque esta inicia realmente en el momento anterior, ya que como lo afirma Rodríguez et al. (1996) “una investigación con datos suficientes y adecuados exige que las tareas de análisis se inicien durante el trabajo de campo” (p. 75), esta parte del proceso requiere las siguientes tareas: reducción de datos, disposición y transformación de datos y obtención de resultados y verificación de conclusiones. El tercer momento que plantea Jara (2012) recuperación del proceso vivido, aquí el autor propone recuperar cronológicamente la

experiencia, también recomienda determinar momentos claves de la misma, para finalmente emitir hallazgos de la investigación.

La cuarta fase es la *informativa*, esta culmina con la presentación y difusión de resultados, aquí no sólo se está en la capacidad de comprender el fenómeno de estudio, sino que se comparte con los demás participantes presentando los aprendizajes obtenidos, con esta fase se relacionan los dos últimos momentos de la sistematización de experiencias; reflexiones de fondo y puntos de llegada. Después de elaborar una síntesis, esta se analiza de manera crítica “de esta manera se produce un diálogo entre la experiencia y sus protagonistas” (Jara, 2012, p.156) de este diálogo surgen los aprendizajes, que posteriormente permiten formular las conclusiones, finalmente se comparten estos hallazgos a los participantes con el fin de transformar futuras prácticas. Esta última fase nos deja como producto final el informe de la investigación, en nuestro caso un aporte educativo a las instituciones vinculadas al proyecto investigativo con las recomendaciones frente a políticas y rutas de atención a los estudiantes con discapacidad, insumo que proporciona bases sólidas para iniciar nuevos procesos investigativos, y de manera cíclica transformar prácticas futuras.

5.5 Plan de análisis

5.5.1 Plan de análisis de la información para los datos cualitativos

Los datos recopilados se analizaron a la luz la teoría fundamentada, la cual, es asumida en este trabajo investigativo desde los aportes de Strauss y Corbin (2002) quienes la definen como “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (p. 28).

El ejercicio de análisis de los resultados dio como producto la formulación de una teoría o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, relacionados con la experiencia de diseño e implementación del (PIAR) en dos casos de discapacidad (intelectual y visual), y su constitución como referente pedagógico en la configuración de una CDA para la inclusión en dos instituciones educativas del municipio de Tello.

La teoría que emerge de dicho proceso, es producto de la identificación de un conjunto de categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones relacionadas entre sí, que dan cuenta del fenómeno determinado, mediante un proceso de descripción, comparación y conceptualización de los datos.

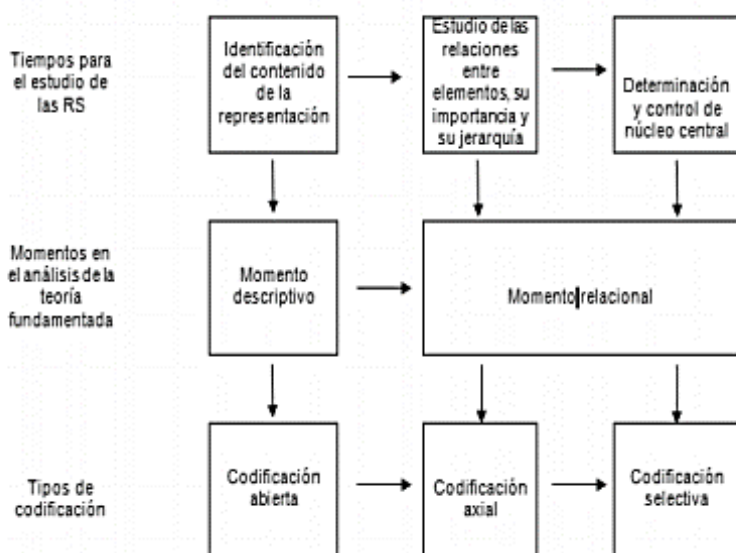
De acuerdo con los autores Strauss y Corbin (2002) la Teoría Fundamentada tiene como procedimiento fundamental para el análisis de los datos el método comparativo constante por medio del cual el investigador codifica y analiza los datos de manera simultánea para el desarrollo progresivo de ideas teóricas que tengan una estrecha correspondencia con los datos, mediante la puesta en escena de cuatro etapas: La comparación de incidentes aplicables a cada categoría, la integración de las categorías y sus propiedades, la delimitación de la teoría y la escritura de la teoría.

El proceso de análisis de datos se lleva a cabo en dos momentos: *un momento descriptivo y un relacional*. Cada uno de ellos, abarca un proceso definido por los procedimientos y por la lógica para pensar los datos, organizarlos, sintetizarlos, conceptualizarlos y relacionarlos. El momento descriptivo se realiza mediante un proceso de codificación abierta, es decir, mediante la asignación de etiquetas o códigos a segmentos de datos que permitan describir de la manera más fiel posible el contenido de dichos segmentos. El segundo momento (relacional) y se desarrolla mediante dos procesos de codificación: el primero se denomina *codificación axial* y el segundo,

codificación selectiva. La primera corresponde al proceso de relacionar las categorías a las subcategorías alrededor de un eje que enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones. Para el desarrollo de la codificación axial, Strauss y Corbin han propuesto una herramienta metodológica denominada *matriz paradigmática* que sugiere una lógica de análisis para relacionar la estructura con el proceso.

Figura 7.

Matriz paradigmática



Nota: Matriz diseñada por Strauss y Corbin (2002) para las relaciones entre los fenómenos, las condiciones, las acciones/interacciones y las consecuencias que componen cada una de las categorías emergentes.

Descripción de la matriz:

- Fenómeno: se refiere a patrones repetidos de acontecimientos, sucesos o acciones/interacciones que representan lo que las personas hacen o dicen en respuesta a problemas y situaciones en las que se encuentran.

- Condiciones: son aquellos acontecimientos o sucesos que crean las situaciones propias de un fenómeno dado y que explican por qué las personas responden de determinada manera. -

Acciones/Interacciones: son las tácticas estratégicas o rutinarias a través de las cuales las personas manejan las situaciones, problemas y asuntos.

- Consecuencias: hace referencia a los efectos de las acciones/interacciones en el contexto de un conjunto de condiciones particulares. (Strauss y Corbin, 2002)

La codificación axial permite pasar de la descripción de los datos a un nivel mayor de organización conceptual que da cuenta no solo del contenido de la categoría, sino de las relaciones entre el contenido y la estructura.

La codificación selectiva, por su parte, es un proceso en el cual todas las categorías emergentes se integran dentro de un esquema conceptual, en torno a una categoría central o nuclear. La categoría central tiene un importante poder analítico, dado que permite reunir las categorías para formar un todo explicativo al tiempo que permite informar acerca de la variación entre las categorías.

Para definir la centralidad de una categoría, los autores proponen los siguientes criterios:

- Tiene que ser central; o sea, que todas las otras categorías principales se puedan relacionar con ella.

- Los indicadores que apunten al fenómeno representado por la categoría central deben aparecer con frecuencia en los datos.

- La relación de la categoría central con otras categorías no son forzadas; por el contrario, son lógicas y consistentes.

- Una categoría central en un estudio sustantivo tiene claras implicaciones para el desarrollo de una teoría más general.

- A medida que la categoría central se desarrolla analíticamente, la teoría avanza en profundidad.

- La categoría central permite explicar las variaciones que se presentan, de tal modo que la explicación que se soporta en la categoría central pueda mantenerse, a pesar de que cambien las condiciones. (Strauss y Corbin, 2002)

El producto esperado de este proceso de análisis es una Teoría Fundamentada en los datos de la investigación, que no solo describe unos contenidos, sino que permite mostrar la organización y la estructura de dicho contenido mediante la identificación de una categoría nuclear y de sus relaciones con unas categorías periféricas, en el marco de unas condiciones micro y macro.

5.5.2 Plan de análisis de los datos cuantitativos.

Con el fin de sintetizar la información obtenida y poder realizar el análisis de manera que se pudiera organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo la línea investigativa establecida, se presentaron 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 12.

Operacionalización de las Variables - datos cuantitativos

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

Variable	Subvariable	Instrumento Ítems
	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
	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 13.*Validez del instrumento*

Validez de Constructo	
Juicio de expertos en el tema Educación Inclusiva	Claridad de redacción Contenido Congruencia Coherencia 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.
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.

Nota: elaboración propia.

5.6 Protagonistas de la experiencia

Los protagonistas en este proceso investigativo, correspondieron a las comunidades de la Institución Educativa La Asunción, sede José Francisco Miranda y de la Institución Educativa San Andrés, sede El Líbano; donde interviene dos estudiantes con discapacidad (intelectual y visual), sus familias, las docentes titulares, dos docentes orientadores (pertenecientes uno a cada institución), la maestra de apoyo del municipio y demás docentes y directivos interesados en participar de la CDA.

5.7 Aspectos éticos

Para el desarrollo de este trabajo investigativo, se tuvo en cuenta los siguientes principios y normas éticas, basados en los aportes de Sañudo (2006):

-Velar por los derechos, dignidad y bienestar de los sujetos participantes.

-El consentimiento informado incluye una explicación clara de los propósitos, procedimientos, riesgos y beneficios del proceso de investigación, igualmente las obligaciones y compromisos de ambos: sujetos participantes e investigadores.

-Respeto por la privacidad y la confidencialidad de la información que suministren los protagonistas. (p.11)

Para efecto de confidencialidad, se diseñó un código para cada participante, el cual es utilizado en el documento para referenciar relatos relevantes durante el trabajo de campo, la siguiente tabla esboza la forma de asignación.

Tabla 14.

Asignación de códigos de confidencialidad

Orden de los códigos	
1	Sujetos
	SE (Sujeto estudiante) SM (Sujeto maestro) SD (Sujeto directivo) SA (Sujeto administrativo) SP (Sujeto padre de familia)
2	Instrumento
	OBS (Observación) GD (Grupo de discusión) TP (Taller pedagógico) E# (Entrevista) RD (Revisión documental)
3	Institución
	Iniciales del nombre de cada investigadora IA (Institución Educativa La Asunción) IS (Institución Educativa San Andrés)

Nota: elaboración propia.

6. Resultados y discusión

El presente apartado contiene los resultados del ejercicio investigativo, *Comunidad de Aprendizaje: Un espacio para compartir experiencias y aprender juntos en torno a la educación inclusiva*, el cual respondió al propósito general de esta investigación que es: sistematizar la experiencia de diseño e implementación del (PIAR) en dos casos de discapacidad (intelectual y visual), y su constitución como referente pedagógico en la configuración de una CDA para la inclusión en dos instituciones educativas del municipio de Tello, la información que se presenta a continuación, se configuró a partir del análisis de la información obtenida en las técnicas empleadas y su relación con las categorías que componen las matrices de recolección y análisis de la información; se presenta de acuerdo con los momentos del proceso de sistematización de experiencias que propone Jara (2013), los cuales son *punto de partida, plan de sistematización, recuperación del proceso vivido, reflexiones de fondo y punto de llegada*. De este modo, se asume el ejercicio de sistematizar cómo la interpretación crítica de una experiencia que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ella: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. (Jara, 2013)

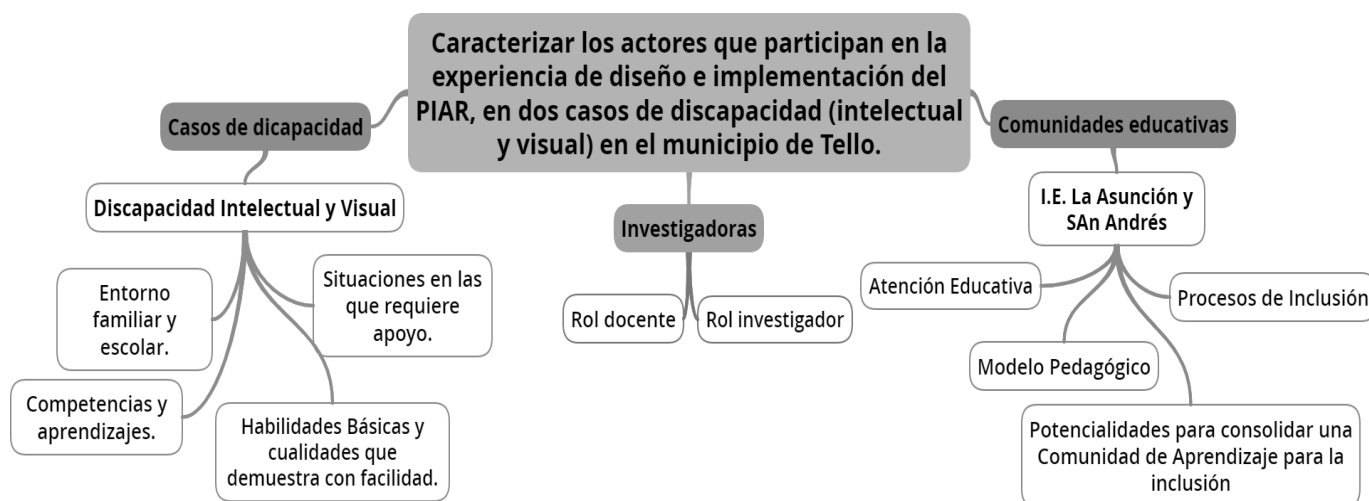
6.1 Momento 1: Punto de partida para el diseño y la implementación del PIAR

Con el propósito de responder al primer objetivo específico de la investigación, *caracterizar los actores que participan en la experiencia de diseño e implementación del PIAR, en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello*; se llevó a cabo la caracterización de los casos de discapacidad a sistematizar; este momento se configuró a partir de las clases presenciales que se llevaron a cabo durante los dos primeros meses del año escolar 2020. Producto de este momento se obtiene que, los participantes de este proceso investigativo,

son las comunidades de la Institución Educativa La Asunción, sede José Francisco Miranda y de la Institución Educativa San Andrés, sede El Líbano; donde los protagonistas principales fueron dos estudiantes con discapacidad (intelectual y visual), sus familias, las docentes titulares, dos docentes orientadores (pertenecientes uno a cada institución) y la docente de apoyo asignada al municipio.

Figura 8.

Esquema de contenido del Punto de partida.



Nota: La imagen sintetiza el contenido del primer momento de sistematización de experiencias

Punto de partida. *Elaboración propia.*

Para este momento del ejercicio investigativo, se empleó el apoyo pedagógico PIAR que propone el Ministerio de Educación Nacional; el cual contiene tres anexos, el primero de ellos corresponde a la información general de los estudiantes relacionada con el entorno salud, entorno hogar y entorno educativo; datos que deben quedar registrados en el momento de la matrícula. Debido a que en el mes de marzo del año 2020 se inició la implementación de la virtualidad en el

ámbito educativo, a causa de la PANDEMIA por COVID- 19, el ejercicio de caracterización de los dos estudiantes con discapacidad, se ejecutó a partir del análisis guiado por una lista de chequeo a la hoja de matrícula, lo cual permitió descubrir que estos formatos institucionales contienen gran parte de la información requerida para diligenciar el anexo 1 del PIAR, que corresponde a la información general del estudiante para la matrícula , pero se hace necesario incluir información detallada del entorno salud, y ahondar un poco más en la trayectoria educativa del estudiante, además de incluir algunos aspectos del entorno hogar que se encuentran en otros formatos institucionales. La información que hizo falta se obtuvo a partir de entrevistas a padres de familia, para lo cual fue necesario realizar contacto telefónico, de esta forma se develaron aspectos básicos para identificar las situaciones que limitan o facilitan la inclusión efectiva de los estudiantes.

Debido a que en el mes de marzo del año 2020 se inició la implementación de la virtualidad en el ámbito educativo, a causa de la PANDEMIA por COVID- 19, el ejercicio de caracterización de los dos estudiantes con discapacidad, se ejecutó a partir del análisis guiado por una lista de chequeo a la hoja de matrícula, lo cual permitió descubrir que estos formatos institucionales "*ficha de matrícula*" contienen gran parte de la información requerida para diligenciar el anexo 1 del PIAR, pero se hace necesario incluir información detallada del entorno salud, y ahondar un poco más en la trayectoria educativa del estudiante, además de incluir algunos aspectos del entorno hogar que se encuentran en otros formatos institucionales.

La información que hizo falta se obtuvo a partir de entrevistas a padres de familia, para lo cual fue necesario realizar contacto telefónico, de esta forma se develaron aspectos básicos para identificar las situaciones que limitan o facilitan la inclusión efectiva de los estudiantes.

Para completar la información requerida en el anexo 1 fue necesario entrevistar los acudientes de los estudiantes, dicho acercamiento se hizo vía telefónica y se llevó a cabo en tres sesiones. A partir de este proceso, se llegó a identificar en el contexto sus potencialidades y las barreras entorno a los procesos de enseñanza- aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Continuando con el proceso de caracterización de los estudiantes, se realiza la aplicación del instrumento ficha de caracterización con el fin de conocer las habilidades básicas, capacidades, competencias, barreras para la participación y el aprendizaje, información valiosa para diligenciar el anexo 2 del PIAR que corresponde a la descripción en términos de lo que hace, lo que puede hacer, y en lo que requiere apoyo. Para ello, fue necesario entrevistar los acudientes de los estudiantes, vía telefónica y se llevó a cabo en tres sesiones. A partir de este proceso, se llegó a identificar en el contexto sus potencialidades y las barreras entorno a los procesos de enseñanza- aprendizaje y la participación de los estudiantes. Dicho ejercicio permitió adquirir información valiosa en el campo pedagógico, pues así se pudo detectar los factores que facilitan sus aprendizajes y los apoyos que requieren.

Con la valoración pedagógica detallada como insumo, se procedió al diseño de ajustes razonables, el apartado final del anexo 2, mediante el cual orientó se la flexibilización curricular a través de la planeación pedagógica y metodología a aplicar.

Los ajustes razonables diseñados para el estudiante con discapacidad visual, fueron de tipo metodológico, didáctico y evaluativo, debido a que no requirió ajuste curricular, el material se diseñó a partir de las temáticas definidas por el plan de estudios del grado, teniendo en cuenta sus requerimientos. *Los ajustes metodológicos* se basaron en implicar todas las representaciones en audio (audio textos, audio descripciones, audio cuentos, etc.), a través de las clases virtuales, estas pretendieron involucrar todos los estudiantes en las mismas actividades y temáticas. *Los*

ajustes didácticos se centraron en el diseño las guías en macro tipo, con colores de contraste, texturas y relieve. *Los ajustes evaluativos* se basaron en posibilitar al estudiante múltiples formas de participación, representación de la información y de expresión.

En el caso de discapacidad intelectual, los ajustes realizados fueron de tipo curricular, metodológicos, didácticos y evaluativos. Teniendo como base la valoración pedagógica *los ajustes curriculares* realizados fueron mínimos, se concentraron en la priorización de evidencias de aprendizaje; *los ajustes metodológicos* se abordaron desde los principios del DUA, con base en los planteamientos de Cast (2008), que propone tres principios del DUA, así, las actividades fueron planeadas previendo diversas formas de presentar los contenidos, ofreciendo diferentes opciones de dar a conocer los aprendizajes y potenciando variedad de situaciones que estimulen la motivación durante las clases.; *los ajustes didácticos* atendieron a la producción de materiales que facilitaran el aprendizaje experiencial; para esto se diseñaron guías que involucraban ajustes generales para todas las áreas, los textos cortos acompañados de imágenes, se empleó fuente de tamaño 14, colores que resaltan conceptos importantes, pictogramas, esquemas mentales, actividades con instrucciones sencillas, vinculación de material concreto y diversas posibilidades y materiales para expresar lo aprendido. Y *los ajustes evaluativos* respondieron a procesos de autocontrol de progreso por parte del estudiante y la familia, también a la flexibilización de tiempos de respuesta. Para ello se realizó control de aprendizajes empleando la rúbrica de autoevaluación en casa, a fin involucrar la familia asumió desde un rol más activo en el proceso académico y con esto plantear estrategias de mejoramiento.

Para finalizar el proceso de diseño del PIAR, se realizó el acta de acuerdos correspondiente al Anexo 3, esta permitió establecer claramente los compromisos tanto de la institución, como del

docente y la familia para la posterior ejecución de esta planeación, a fin de que este sea un proceso articulado para lograr los resultados esperados.

Los aprendizajes que emergen de este momento se relacionan con los planteamientos de Muntaner (2014), quien afirma que los sistemas educativos deben responder a una tarea ambigua, la cual debe responder a dos aspectos muy importantes en la actualidad, por un lado debe proporcionar una educación estandarizada para todos los estudiantes en términos de igualdad y por otra parte están en la obligación de reconocer y responder a las particularidades específicas de cada estudiante a fin de proporcionar los apoyos individuales en términos de equidad. De ahí que la caracterización de los estudiantes, sea una etapa fundamental dentro del proceso que enmarca una práctica pedagógica inclusiva. Pues ella permite al docente identificar las características individuales de sus estudiantes y a su vez debelar las barreras existentes en los entornos y los apoyos pedagógicos que requieren; encaminando así, la gran misión de eliminar la exclusión y el desarrollo de la equidad e igualdad de oportunidades para sus estudiantes.

El ejercicio de caracterización de los dos casos de discapacidad, también permitió apreciar que,

- Para llevar a cabo una caracterización apropiada, fue necesaria la comunicación directa entre el estudiante, la familia y el docente, además, este diálogo estuvo orientado por temas que respondieran a los gustos, intereses, aspectos que desagradan y expectativas del estudiante y la familia.
- Al realizar la valoración pedagógica, en términos de lo que el estudiante hace, lo que puede hacer y en lo que requiere ayuda, fue necesaria la implementación de estrategias, como guías didácticas, talleres y actividades escolares dirigidas, que permitieron identificar claramente habilidades, competencias y situaciones en las que se demandaba apoyo.

- Para llevar a cabo una buena caracterización es importante tener comunicación directa con el estudiante, su familia y su docente, así como contar con el tiempo y las estrategias que permitan identificar la información correspondiente a entorno familiar, dispositivos básicos de aprendizaje y niveles de requerimiento.
- Los encuentros virtuales dificultan observar detalladamente aspectos fundamentales para la valoración pedagógica, razón por la cual se recomienda al docente planear de manera estratégica actividades claves, que respondan de manera directa a los aspectos que se pretenden observar para lograr evidenciarlos.
- Un buen ejercicio de caracterización permite identificar las barreras que inciden en el aprendizaje del estudiante, aquellas que se relacionan con su entorno salud, familiar y escolar, algunas de ellas, arquitectónicas, en relación con la adecuación de espacios en la escuela y el hogar, las necesidades de formación de la familia o del docente, para apoyar su proceso aprendizaje, entre otras; la cual, aporta información importante para definir estrategias al respecto.
- La caracterización de un estudiante ha de ser un proceso permanente y continuo, el cual, debe ir actualizándose en el transcurso del año escolar, sobre todo cuando el estudiante presenta una discapacidad progresiva (como es el caso de discapacidad visual relacionado con esta investigación). Hacerlo permitirá ir realizando los ajustes pertinentes.

Ahondar en la diversidad de los estudiantes, permite a los docentes y sus familias identificar sus necesidades, interés y motivaciones, y convertirlos en el elemento base para orientar los procesos de enseñanza- aprendizaje, y encaminar estrategias que les garanticen acceso, participación y progreso en el ámbito escolar. Es así como en respuesta a este requerimiento,

Blanco (1999) propone “un currículo amplio y flexible que se pueda diversificar y adaptar a las diferencias sociales, culturales e individuales”. (p.66).

6.1.1 Casos de discapacidad

Tabla 15.

Caracterización de los casos de discapacidad (intelectual y visual)

Criterios	Caso de discapacidad intelectual	Caso de discapacidad visual
Descripción general del caso de discapacidad	<p>Estudiante: (SEIS)</p> <p>Edad: 10 años</p> <p>Discapacidad Intelectual: leve</p> <p>Grado: 3°</p> <p>I.E. San Andrés,</p> <p>sede El Líbano</p> <p>Municipio: Tello- Huila.</p>	<p>Estudiante: (SEIA)</p> <p>Edad: 7 años</p> <p>Discapacidad Visual: (catarata congénita y glaucoma).</p> <p>Grado: 2°</p> <p>I.E. La Asunción, sede José Francisco Miranda.</p> <p>Municipio: Tello- Huila.</p>
Entorno familiar y escolar	<p>Es el menor de cinco hijos, sus hermanos de treinta, veinticinco, veintidós, y veinte años. Actualmente vive con su hermana y con su madre, quien hace poco decidió separarse del padre por motivos de violencia intrafamiliar. A causa la difícil situación económica la madre no puede llevarlo a terapias y controles médicos.</p>	<p>Es hijo único, vive con su mamá, un tío y su abuela, los dos primeros al igual que él, padecen de Cataratas Congénitas, y es su abuela quien se encarga de recibir y transmitir a ellos la información que les llega reducida o distorsionada, por la discapacidad que padecen; su padre es un maestro de música, que, aunque no convive con él, tiene una participación activa en los procesos de crianza, tratamientos médicos y educación del niño.</p>
Habilidades básicas y	<p>Presenta habilidades comunicativas, esto se evidencia en las</p>	<p>La atención del estudiante se centra en una actividad específica por</p>

calidades que demuestra con facilidad.

conversaciones que sostiene de manera fluida, expresa sus ideas con frases estructuradas gramaticalmente, frecuentemente relaciona experiencias significativas con situaciones cotidianas frente a acontecimientos recientes, Se identifican habilidades sociales en su proceder comunicativo, es muy expresivo, cuando está alegre sus gestos, tono de voz y corporalidad dan cuenta de sus sentimientos, manifiesta seguridad y aceptación de sí mismo cuando se siente reconocido y aprobado por sus pares o docente. Demuestra habilidades motrices; presenta destreza en desplazamientos dirigidos; exactitud y equilibrio la realización de actividades óculo-pédicas, muestra habilidad en el microfútbol.

aproximadamente 15- 20 minutos, debido a que la información que él recibe del mundo que le rodea, llega de manera reducida, por la discapacidad visual que presenta. Su motivación se atribuyen factores intrínsecos y extrínsecos. Con respecto a su motivación intrínseca se encuentra que el estudiante expresa gusto por realizar actividades planteadas en el marco de sus asignaturas favoritas (deporte, artística y oratoria en castellano), disfruta hacerlo y se divierte. En sus habilidades sociales, afectivas y de autocuidado, se observa que el niño cada día es más consciente de su situación visual, se encuentra en proceso el desarrollo de su autonomía personal, y capacidad audiomotriz y sensorio motriz.

Competencias y aprendizajes.

Realiza con facilidad actividades que requieren el uso de la memoria episódica, con orientación logra solucionar situaciones problema, para esto es necesario establecer algunos procesos conocidos como forma de solución. Frente a las competencias lectoras y escriturales, se encuentra en la etapa alfabética, puede deletrear fácilmente palabras con letras y vocales que conoce, fácilmente completa palabras con letras omitidas y relaciona palabras con la imagen correspondiente. Realiza dictados con algunas omisiones y sustituciones de consonantes que confunde, elabora y ordena oraciones completas de máximo seis palabras con ayuda de material concreto (fichas de palabras), en el momento avanza en

En relación con la memoria episódica, semántica, de trabajo y corto plazo, se evidencia que el estudiante hace uso muy significativo de la codificación fonética y táctil para recuperar información que llega a él; lo que contribuye en que exprese con facilidad y elocuencia a través del lenguaje verbal y gestual información propia y de su círculo social más cercano; asimismo, recuerda fácilmente conocimientos aprendidos previamente y se expresa con un vocabulario básico de acuerdo a su edad y al contexto en el que vive.

Su razonamiento le permite la comprensión de situaciones problema basada en la vida cotidiana y con elementos del

su proceso de lectoescritura, aún no redacta textos.

Presenta facilidad de percepción espacial mediante el sistema visual, Discrimina el símbolo y su correspondiente cantidad numérica hasta 999, realiza operaciones aditivas hasta con tres cifras: sumas (sencillas y llevando) restas (sin desagrupar). Realiza conteo secuencial de forma ascendente con los números hasta 100, también ordena series numéricas atendiendo sólo al criterio ascendente y con orientación docente para identificar el patrón.

contexto, puede llegar a su correcta solución, con la ayuda de un par, docente o cuidador que le acompañe en el análisis de cada etapa.

Asimismo, plantea hipótesis, explica fenómenos y jerarquiza algunos conceptos basándose en sus conocimientos previos, ejemplos y anécdotas. Actualmente está aprendiendo el código matemático braille y desarrollando la percepción háptica.

Situaciones en las que requiere apoyo

Las barreras que dificultan la plena participación y aprendizaje del estudiante en las actividades escolares se describen según lo establece la ley estatutaria 1618 del 2013:

Barreras actitudinales: La baja expectativa frente al aprendizaje por parte de la institución, amerita acciones orientadas al reconocimiento y exaltación de habilidades que están en desarrollo.

Barreras físicas: El distanciamiento físico por motivo de la emergencia sanitaria que generó el Covid 19 ha reducido considerablemente el acceso del estudiante a espacios escolares; las condiciones de conectividad no permiten la misma interacción que se pudiese dar en la presencialidad; se hace necesario un contacto más cercano con la familia y establecer seguimiento al tiempo y espacio que requiere el estudiante

Las diversas fuentes en las que se presenta la información no responden a las necesidades del estudiante con discapacidad visual, razón por la requiere del acompañamiento constante de la docente o cuidador para la realización óptima de las actividades propuestas.

Se le dificulta adaptarse a situaciones y contextos nuevos; de ahí que, requiera del apoyo de la docente o cuidador para comprender, acceder y moverse en torno a nuevas situaciones.

Por su edad, pautas de crianza y la discapacidad que presenta, el estudiante requiere del apoyo de su docente o cuidador para organizar su tiempo, planificar sus actividades y adaptarse a cambios e imprevistos.

Es importante acompañarlo al moverse en escenarios nuevos,

para desarrollar los procesos académicos.

Barreras comunicativas: El desconocimiento por parte del docente sobre la forma como el estudiante percibe y comprende de una manera más fácil la información situación que no favorece el aprendizaje; para apoyar este proceso se hace necesario aplicar durante el desarrollo de la clase los principios del DUA

para evitar que un accidente le genere algún trauma ocular o de otro tipo.

Su nivel de requerimiento de apoyos pedagógicos corresponde a los relacionados con la metodología, la didáctica y la evaluación; asimismo, se requiere la implementación DUA con sus tres principios.

Igual que los demás estudiantes, su proceso de evaluación será formativo, aunque se debe realizar seguimiento cualitativo y cuantitativo de su proceso de enseñanza- aprendizaje, Teniendo en cuenta lo que establece el sistema de evaluación de la institución.

Nota: Elaboración propia

6.1.2 Investigadoras

Otros de los protagonistas principales del ejercicio investigativo fueron las docentes de aula, Lady Johanna Ramírez Díaz, normalista superior y licenciada en Informática, se desempeña como docente en una sede rural del municipio de Tello, orienta procesos de enseñanza desde el grado transición hasta quinto de primaria y Yina Paola Guzmán Guzmán, normalista superior y licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas, quien se desempeña como docente titular del grado 203.

Ellas participan de este estudio como docentes de aula e investigadoras, fueron protagonistas en el proceso de sistematización de su propia experiencia de diseño e implementación del PIAR en el establecimiento en el cual laboran, asimismo realizan la reconstrucción de la experiencia desde un enfoque reflexivo, el cual detalla su participación activa, lo cual da cuenta de procesos de autoformación en aspectos normativos y pedagógicos a fin de configurar acciones pedagógicas pertinentes y de calidad. Como investigadoras fueron líderes del ejercicio y promovieron la participación de otros actores (estudiantes, familias, otros maestros), a través del diálogo entre pares, enriqueciendo la diversidad de ideas, la igualdad de diferencias, el liderazgo, la reflexión y la construcción de aprendizajes colectivos. Lo cual, encuentra sustento en los planteamientos de Cifuentes (2014) los maestros e investigadores están llamados a articular y aportar en la tarea de tejer continuidades desde el rol que desempeñan, partiendo de sus experiencias, a fin de contribuir en la construcción del razonamiento crítico y propositivo en los protagonistas para aportar a la construcción de contexto democrático y transformador

De ahí que como protagonistas del ejercicio de sistematización y como miembros de las comunidades educativas participantes, reconocen el gran valor que tiene gestar espacios de crítica constructiva y de reflexión sobre temas tan importantes como lo son la inclusión, rutas de atención a la discapacidad, prácticas pedagógicas inclusivas y el aprendizaje dialógico y liderazgo compartido como aspectos centrales para la consolidación de una CDA.

6.1.3 Comunidades Educativas

Figura 9.

Institución Educativa San Andrés, sede El Líbano.



Nota: Sede donde se ubica el caso de discapacidad intelectual.

Figura 10.

Institución Educativa La Asunción.



Nota: Sede donde se ubica el caso de discapacidad visual.

La caracterización de las comunidades educativas donde intervienen los dos casos de discapacidad, se llevó a cabo a partir de la revisión documental de documentos institucionales como PEI, PMI y Hoja de matrícula, los cuales fueron examinados a partir de criterios de análisis como *atención educativa, modelo pedagógico, procesos de inclusión, y potencialidades y barreras para la configuración de una CDA en cada una de ellas.*

6.1.3.1 Caracterización de las Instituciones Educativas La Asunción y San Andrés, y su Comunidad Educativa en Torno a la Educación Inclusiva.

Atención Educativa, la Institución Educativa La Asunción se encuentra ubicada en el municipio de Tello, en la zona norte del departamento del Huila, su zona de influencia es el

casco urbano de la municipalidad donde se encuentra la sede principal, allí, se brinda el servicio educativo para la básica secundaria y media en la jornada diurna, y la educación de adultos en jornada nocturna y sabatina; en este centro poblado, la institución también cuenta con dos sedes urbanas, la sede Preescolar y sede José Francisco Miranda, donde se acoge los estudiantes desde el grado primero hasta el grado quinto; actualmente, se encuentran matriculados en ésta sede 530 estudiantes. Es en este escenario, donde se llevará a cabo la presente investigación, específicamente en el grado 103 donde asisten 36 estudiantes, uno de ellos con discapacidad visual, referida a la (Baja Visión), el cual, ha sido focalizado para realizar los procesos de diseño e implementación del PIAR, por parte de su maestra, quien, a su vez, realizará el ejercicio de sistematización de la experiencia.

Por su parte, la Institución Educativa San Andrés, está ubicada en zona rural del municipio de Tello, allí se ofrece atención educativa a ochocientos estudiantes; este establecimiento educativo, cuenta con una sede principal, ubicada en la inspección de San Andrés, que ofrece atención educativa a los niños, niñas y jóvenes en los niveles de preescolar, básica y media; asimismo, cuenta con veintidós sedes rurales, que mediante la modalidad multigrado atienden población en los niveles de preescolar y básica primaria; adicionalmente, tres de estas sedes incorporan la modalidad de post-primaria en la que se atienden los grados correspondiente a la educación básica secundaria.

Una de las veintidós sedes rurales mencionadas anteriormente es El Líbano, sede que atiende diecinueve estudiantes de los grados preescolar a quinto de básica primaria, en la cual se desarrolló la experiencia del diseño e implementación del PIAR, en un caso de discapacidad intelectual, en el grado tercero.

6.1.3.1 .1 Modelo Pedagógico, partiendo de la concepción de modelo pedagógico, que plantea Galeano et al. (2017) donde lo define como:

Los lineamientos sobre cuya base se reglamenta y normatiza el proceso educativo, definiendo sus propósitos y objetivos: qué se debería enseñar, el nivel de generalización, jerarquización, continuidad y secuencia de los contenidos; a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, bajo qué reglamentos; para moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes. Se concluye que éste a su vez, fundamenta la relación entre el docente, el saber y los estudiantes. Así mismo, delimita la función de los recursos didácticos a emplear. (párr. 1)

La Institución Educativa La Asunción, acoge el modelo pedagógico ecléctico, el cual no se enfoca en una línea teórica específica y particular; sino que, para ofrecer un desarrollo humano completo en sus niños, niñas y jóvenes, toma estrategias, principios y conceptos de diversas pedagogías para favorecer sus aprendizajes, crear una base firme de sus conocimientos, los cuales se desarrollan gradualmente, y mantener siempre una buena atención y disciplina. Es por ello, que sus docentes emplean gran variedad de técnicas y recursos para propiciar el desarrollo de las competencias básicas y específicas, a través del conocimiento del saber hacer, ser y hacer, el desarrollo de un pensamiento crítico, para estar en capacidad de modificar su realidad, el uso de espacios comunitarios, familiares, sociales, naturales y culturales como ambientes de aprendizaje y desarrollo biológico, psicológico y social, y experiencias de aprendizaje en las cuales se tenga en cuenta la edad, los intereses, estilos y ritmos de aprendizaje. En las sedes rurales, se brinda un servicio educativo rural multigrado, a través del modelo educativo flexible Escuela Nueva.

La Institución Educativa San Andrés a través del modelo pedagógico progresista (Escuela Nueva), fundamenta su propuesta educativa en la formación integral humana, desde una pedagogía activa y humanista que concibe al estudiante como un agente dinamizador y promotor de su propio desarrollo, que valora su entorno y es comprometido con su quehacer diario. Para ello, se fomenta un aprendizaje autónomo y significativo que fortalece la lógica y el análisis en los procesos de pensamiento, lo que permite a los niños, niñas y jóvenes encontrar explicaciones a la vida y aprender a pensar por sí mismo y de manera autorregulada. Es aquí, donde las metodologías y epistemologías propias de las disciplinas que conforman las distintas áreas del currículo, contribuyen en el desarrollo de procesos formativo según el nivel y capacidad del estudiante, de manera que se atienda sus diferencias individuales, su propio ritmo y estilo de aprendizaje. Aunque el modelo pedagógico que adopta la institución es Progresista (Escuela Nueva), éste se implementa con más fuerza en las sedes rurales, pues, en la sede principal los maestros han ganado libertad para decidir los enfoques y metodologías que a su criterio mejor respondan a los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes.

No obstante, realizar la revisión documental del PEI de las dos instituciones ha permitido que las investigadoras, a su vez docentes una en cada institución, identifiquen una diferencia entre los planteamientos del modelo pedagógico que se registra en los PEI y las realidades que se viven en las aulas; pues, es de notar que en las dos instituciones las prácticas educativas tienden a acoger el modelo tradicional que forma el carácter del individuo a través de un aprendizaje que se fundamenta en la memorización, repetición y ejercitación, y algunos aspectos del modelo conductista, donde el aprendizaje es el resultado de los cambios permanentes de la conducta y que a la vez son modificados por las condiciones del medio.

6.1.3.1.2 Procesos de inclusión, frente a los procesos de inclusión, se identifica que en las dos instituciones hay docente orientador; pero, a diferencia de San Andrés, en la Asunción se ejerce un rol más activo por parte de este profesional, dado que junto a los docentes, identifica los caso de discapacidad, y orienta a las familias frente a la ruta a seguir para garantizar una atención adecuada de su hijo; igualmente, los dos establecimientos educativos cuentan con una docente de apoyo ha realizado acompañamiento a los docentes en los procesos de caracterización y valoración pedagógica, formación en DUA, PIAR y otras estrategias de trabajo para implementar con la población con discapacidad. Es importante exaltar aquí, que este año las instituciones han dispuesto de más tiempo, para que los docentes puedan recibir las capacitaciones que ofrecen la maestra de apoyo y el grupo de profesionales que la acompañan; asimismo, se debe aclarar que, a la Institución Educativa San Andrés, es la primera vez que llega el docente de apoyo, lo cual es algo muy favorable para esta comunidad educativa.

A modo de conclusión, se puede decir que los procesos de inclusión en las dos instituciones no cuentan con una política clara, ni una ruta de atención pertinente, ni eficiente frente a la discapacidad; hasta ahora, las acciones se centran en identificar los estudiantes con algún tipo de discapacidad, reportarlos en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), orientar a las familias sobre la ruta de atención, flexibilizar algunos aspectos del currículo e involucrar levemente a los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. Lo cual deja en evidencia que se requiere reestructurar los PEI; de modo tal que, responda significativamente a las verdaderas necesidades de los actores y el contexto, y que propenda por una verdadera educación inclusiva, que reconozca, valores y enriquezca su quehacer en la diferencia.

6.1.3.1.3 Potencialidades para consolidar una CDA en temas de inclusión, configurar una comunidad de aprendizaje en las dos instituciones se percibe como la posibilidad de impulsar el trabajo en equipo por parte del cuerpo docente, donde, a partir de la participación, reflexión y visión de futuro, se promueva la identificación de sus intereses, necesidades y expectativas frente a la labor que ejercen en sus aulas, y responder de este modo a la necesidad sentida de abrir las aulas a una verdadera Educación Inclusiva, donde se reconozcan, acojan y valoren todos los actores y se responda con equidad a sus características particulares. Acoger y participar en una CDA, permitirá que se gesten mecanismos para que los maestros puedan construir y compartir experiencias, aprender en el encuentro con los otros y responder a las necesidades y demandas de los actores y el contexto en el cual ejerce su rol.

Tal como lo plantea De la Hoz (2011), al asegurar que las CDA son de vital importancia en los establecimientos educativos porque gracias a ellas, los docentes tienen la oportunidad de compartir sus experiencias, aprender de sus pares y generar estrategias de mejoramiento institucional, lo cual repercute positivamente tanto en la cualificación docente y la formación entre pares; como en la buena marcha de la institución.

En vista de que las aulas de clase son un escenario donde la diversidad es constante, y que en cualquier momento puede llegar, si no lo hay ya, un estudiante con discapacidad al cual, el docente, la institución y demás actores de la comunidad educativa tiene en deber de acogerlo, respetarlo y proporcionarle una educación de calidad que responda a sus características propias. Es muy probable que los maestros de las dos instituciones se interesen por hacer parte de la CDA; pues en ellas se espera compartir experiencias y aprender juntos entorno a la educación inclusiva; situación que va en línea con los planteamientos de Palacios y Bariffi (2014) quienes

aseguran que los docentes deben estar formados para brindar la atención pedagógica que requiere esta población, de modo que logren mitigar las barreras que impiden acceder al aprendizaje y estos estudiantes puedan participar en actividades que favorezcan su desarrollo personal.

Otra conveniencia que facilita la conformación de la CDA va en línea con la necesidad de las instituciones de realizar ajustes al PEI para responder de manera precisa a los fundamentos normativos de la educación inclusiva, esta se ofrece como estrategia pedagógica de autoformación interdisciplinaria encaminada a definir acciones claras para la atención de la población vulnerable, entre ellos estudiantes con discapacidad. De este modo las CDA se ofrecen como eje dinamizador en procesos de cualificación docente, los cuales, a través del intercambio de saberes, aportan al progreso gradual en sus instituciones. En este sentido, cobra valor el aprendizaje dialógico propuesto por Flecha (2008) como el principio que promueve las interacciones interpersonales, genera el sentido de pertenencia e incentiva la práctica de valores éticos.

La implementación de la metodología de trabajo en casa, como respuesta educativa al requerimiento de no suspender los procesos de enseñanza en el marco de la emergencia sanitaria por Covid 19; también es una oportunidad que facilita los encuentros de los miembros de la CDA, pues se han descubierto nuevos espacios educativos mediados por dispositivos tecnológicos.

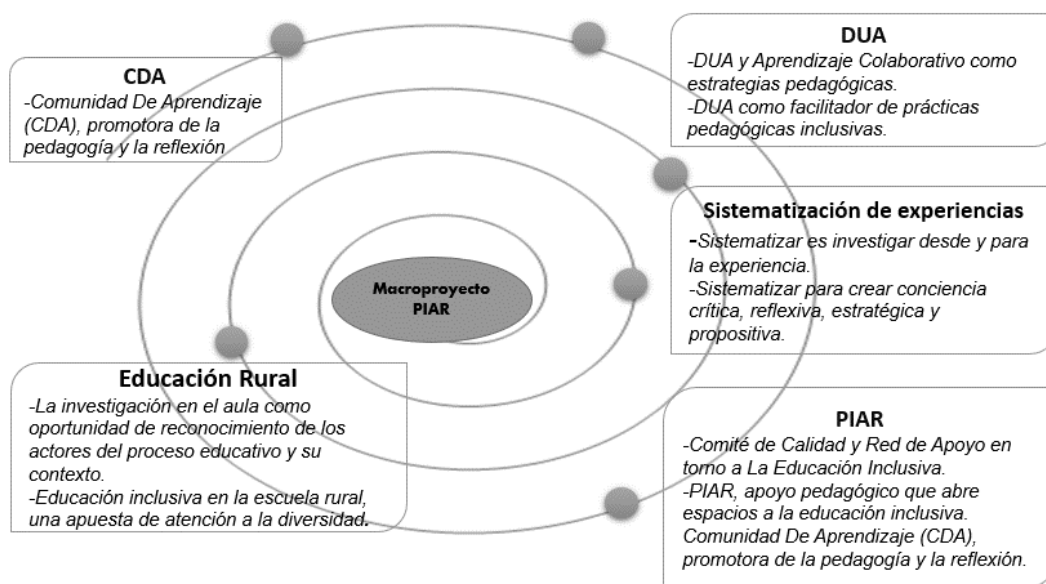
Finalmente, y no menos importante, está el hecho de que este año las dos instituciones fueron focalizadas para recibir la maestra de apoyo, lo cual, es muy importante, ya que implica, tener acompañamiento y asesoría sobre tan importantes como lo son la caracterización de estudiantes, valoraciones pedagógicas, formación en DUA, PIAR y otros apoyos.

6.2 Momento 2: Plan de sistematización para el diseño e implementación del PIAR

A propósito de responder al segundo objetivo planteado en términos de *estructurar un plan de sistematización de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello*; se llevó a cabo la elaboración del estado del arte, herramienta que posibilitó contextualizar y clasificar las temáticas en torno a las categorías planteadas desde el Macroproyecto PIAR (*sistematización de experiencias, educación rural, DUA y PIAR*); lo cual, condujo a la identificación de las tendencias de investigación, que denotaron claros vacíos de conocimiento, y que aportaron las bases para configurar el tema investigativo de este estudio. En este ejercicio, surgió una categoría emergente, que fue definida como CDA; la cual, es comprendida desde los planteamientos de Elboj y Oliver (2003) como “una propuesta educativa comunitaria que se da en un ámbito local, en la que se involucra a los diversos actores y que tiene como propósito el esfuerzo común, el aprendizaje permanente e intergeneracional, la diversidad y la educación para todos” (p. 13). De ahí que, se asuman los principios de *liderazgo compartido y aprendizaje dialógico*, como el eje de sistematización que acompañó la experiencia, entendidos éstos desde los planteamientos de Elboj et al. (2002) como elementos vitales en la configuración de una CDA, que contribuye a la cualificación de los docentes en torno a la educación inclusiva y la puesta en escena de estos dos principios en el diseño e implementación del PIAR.

Figura 11.

Estado del arte.



Nota: Relación de categorías de análisis con las tendencias identificadas.

Para valorar la correspondencia de los hallazgos identificados en el estado del arte, con la realidad de las dos instituciones participantes de la investigación; mediante la matriz de revisión documental diseñada desde el Macroproyecto, se realizó la revisión documental de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), arrojando información de gran valor que refuerza la categoría que emergió del estado del arte y que va en concordancia con el eje de sistematización que orienta este estudio.

Con base en la matriz de revisión documental, se logra realizar una revisión profunda al marco general del PEI, lo que permitió medir el índice de inclusión de las dos instituciones vinculadas a la investigación.

La valoración cuantitativa de este proceso da cuenta de la relevancia que tiene la educación inclusiva en las diferentes áreas de gestión de las instituciones. Lo cual, permitió identificar que el área de gestión con mayor empoderamiento en las dos instituciones es la *gestión comunitaria* como se evidencia en la (Figura 8), a pesar de que es el área que refleja mayor índice de

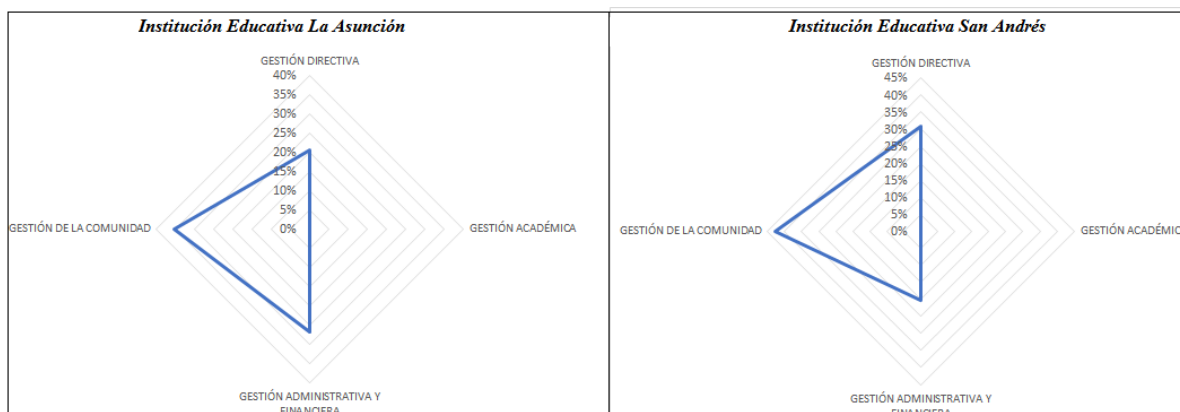
inclusión, los ponderados no superan el 50%, lo que supone procesos incompletos y carencias frente a los requerimientos de la educación inclusiva.

La gestión académica por su parte, obtuvo menor valoración frente a los procesos inclusivos, de ahí que, las dos instituciones coinciden con una puntuación de 0%, lo cual, refleja una necesidad notable de intervención en pro de los requerimientos de la educación inclusiva.

Las áreas de gestión directiva y administrativa obtuvieron un nivel de incidencia bajo que no supera el 32%, lo cual nos demuestra que existen grandes debilidades en ambas instituciones, por ende, se identifica la necesidad de avanzar en las acciones institucionales que propendan por dar respuestas acertadas a los principios que plantea la educación inclusiva.

Figura 12.

Áreas de gestión institucional.



Nota: Grafica de resultados del área de gestión institucional de la I.E. La Asunción y San Andrés- Tello.

6.2.1 Descripción de los hallazgos en cada gestión

6.2.1.1 Gestión Directiva.

Esta área de gestión en las dos instituciones educativas obtuvo un puntaje de 31% y 21%, esta es una valoración baja para los compromisos que atañen a esta gestión.

Figura 13.

Área de gestión directiva



Nota: Grafica de resultados del área de gestión directiva de la I.E. La Asunción y San Andrés-Tello.

La gráfica ilustra frente al proceso de *direccionamiento estratégico y horizonte institucional*, como el proceso de mayor avance que ambas instituciones cuantificaron con un valor porcentual de 71%; esta valoración está relacionada directamente con los ítems de metas institucionales y políticas de inclusión, lo que significa que, la misión, visión y principios institucionales están articulados al proceso de educación inclusiva. Por su parte los ítems planteados para evaluar la *cultura institucional* arrojaron un valor porcentual 0%, lo que indica que, a pesar que existen mecanismos de comunicación para el desarrollo de proyectos institucionales, estos en práctica no son optimizados para responder claramente a los requerimientos inclusivos. De igual forma los ítems que valoran los estímulos, la identificación y divulgación de buenas prácticas pedagógicas inclusivas, no existen en las instituciones.

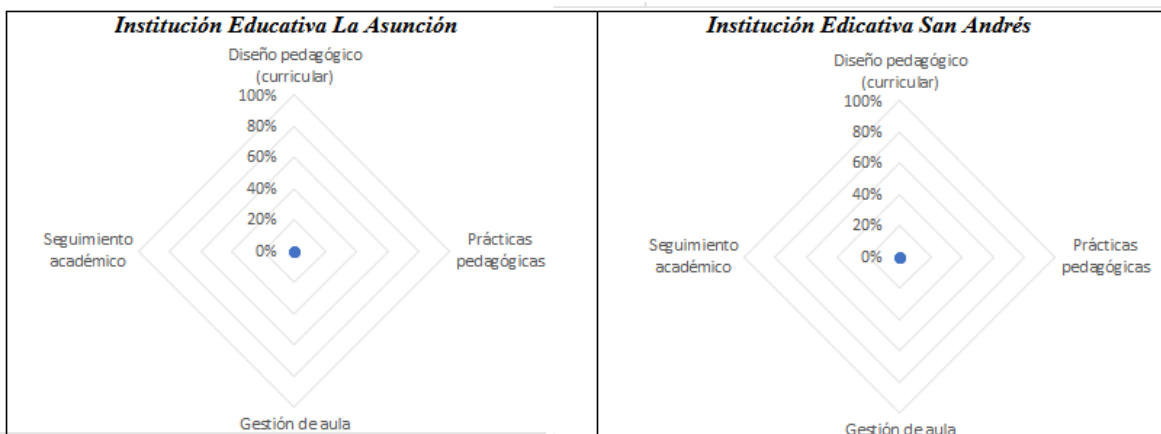
Los hallazgos dan cuenta del progreso de las instituciones en aras de responder a las normativas inclusivas, es así como los postulados de direccionamiento institucional responden

con claridad a estos principios; esta es una oportunidad que facilita la incorporación de nuevos ajustes en las otras gestiones, ya que el área directiva es la línea que orienta el funcionamiento general de la institución, aunque es necesario articular el enfoque inclusivo con los otros elementos para lograr una coherencia en los procesos inclusivos, como afirma Ferrer y Rivera, (2019) es necesario que las instituciones se apropien de las políticas inclusivas y tengan la voluntad de encaminar acciones que permitan que estas políticas aterricen en la realidad. Aquí el liderazgo compartido se ofrece como elemento de corresponsabilidad a todos los órganos del gobierno escolar, y de esta manera garantizar más que acceso al servicio educativo, la atención pertinente a través de buenas prácticas pedagógicas, administrativas y culturales que garanticen el aprendizaje y el progreso en condiciones de equidad.

6.2.1.2 Área de Gestión Académica.

Figura 14.

Área de gestión académica.



Nota: Grafica de resultados del área de gestión académica de la I.E. La Asunción y San Andrés- Tello.

Es importante resaltar que en el área de *gestión académica* ambas instituciones obtuvieron una valoración de 0% en todos sus procesos, lo que deja al descubierto que:

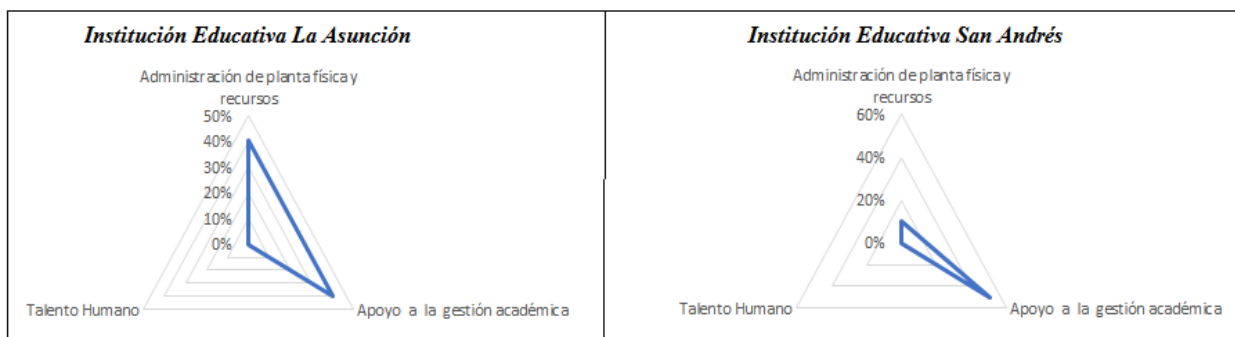
En lo que concierne al *diseño pedagógico y curricular* no poseen metodologías de enseñanza, ni criterios claros para incorporar al plan de estudios en la realización de ajustes razonables a estudiantes con discapacidad. Frente al proceso correspondiente a *las prácticas pedagógicas* se carece de enfoque metodológico, estrategias didácticas, planeación curricular y proyectos articulados a la política de inclusión. En cuanto a *la gestión de aula*, a pesar de que existe apoyo a procesos de enseñanza y aprendizaje por parte del comité de área, este realiza el acompañamiento los estudiantes en general, no únicamente a la población con discapacidad. En el proceso de *seguimiento académico* se encuentra que las instituciones requieren la creación de estrategias de seguimiento de manera exclusiva para los casos de discapacidad, de igual forma se debe tener en cuenta indicadores de evaluaciones internas y externas como elementos de mejoramiento en los mismos. En el *área de gestión académica*, siendo la esencia del trabajo del establecimiento educativo, la cual, señala el enfoque de las acciones institucionales que permiten el aprendizaje y desarrollo de competencias en los estudiantes, las instituciones educativas vinculadas a este proceso investigativo, se evidencian grandes debilidades debido a la falta de un currículo flexible, que garantice igual oportunidad de acceso, participación y progreso a todos los estudiantes, como propone Blanco, (1999) un currículo amplio que permita brindar una atención educativa desde la diferencia y responder a ella con pertinencia, por ello es vital determinar los ajustes desde las particularidades propias del caso e implementar metodologías que incluyan los principios del DUA, como apoyos pedagógicos que faciliten la práctica docente y respondan a los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes. Esta problemática institucional, puede tratarse desde los planteamientos de Manrique y Tamayo, (2019) quienes afirman que es

imperante la formación de docentes para fortalecer competencias globales frente a la atención de la diversidad, sensibilizar hacia el accionar pedagógico desde los ajustes particulares encaminados a la atención de la diversidad, en la cual el estudiante sea eje del proceso de enseñanza aprendizaje; así pues la CDA se ofrece como estrategia pedagógica de autoformación de docentes y directivos, para que a través del diálogo y la reflexión crítica sobre la realidad institucional se reorienten las practicas pedagógicas y culturales desde un enfoque más inclusivo.

6.2.1.3 Área de Gestión Administrativa y Financiera.

Figura 15.

Área de gestión administrativa y financiera.



Nota: Grafica de resultados del área de gestión administrativa y financiera de la I.E. La Asunción y San Andrés- Tello.

El área de gestión administrativa y financiera obtuvo una valoración baja de 20% y 27% en las dos instituciones educativas, lo cual evidencia grandes debilidades en los procesos que se requieren para brindar atención adecuada desde los requerimientos de la educación inclusiva. Es de exaltar que el ítem relacionado con el *apoyo a la gestión académica* obtuvo una valoración media, esto significa que las instituciones reúnen la información requerida para diligenciar el anexo 1 del PIAR; la hoja de matrícula, el archivo del estudiante contiene documentos relacionados con la discapacidad del estudiante, sin embargo, los boletines de calificaciones no detallan los ajustes curriculares establecidos en el PIAR. Por otro lado, la coincidencia del 0% como valoración al proceso de *talento humano* evidencia que se carece de formación docente en temas de inclusión, tampoco se ofrecen estímulos para promover la investigación, innovación pedagógica y producción de materiales relacionados con la educación inclusiva.

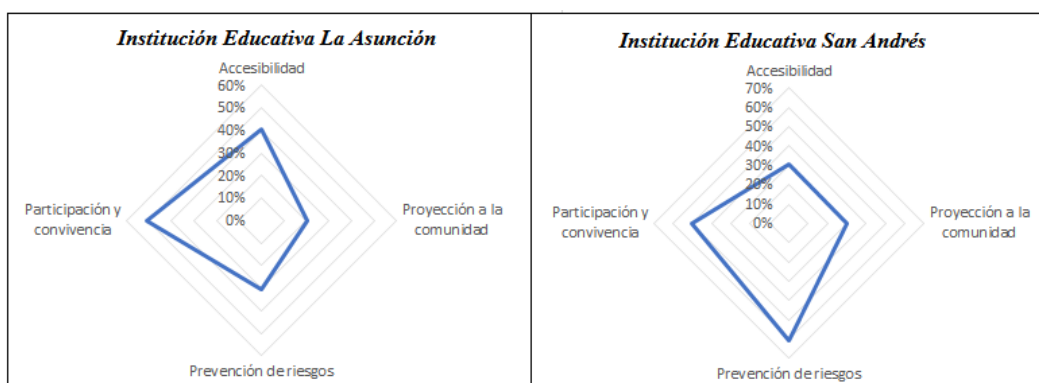
En el área de gestión administrativa y financiera, se identifica la importancia de articular las dinámicas de este componente con las políticas de atención a la población diversa, a partir de la adaptación espacios locativos que brinden seguridad integral y el apoyo a procesos académicos a

través de un tratamiento responsable y sistemático de la información, se requiere iniciar un proceso de ajustes administrativos y financieros que posibilite contar con un sistema inclusivo, como orienta Celemín, et al; (2016) un sistema que fortalezca administrativamente la institución en aspectos como: planta física, dotación y formación de docentes; que tenga en cuenta lo que se requiere desde el análisis y gestión de recursos necesarios hasta transformaciones en la gestión pedagógica y provisión de apoyos necesarios para favorecer transiciones armónicas basadas en procesos claros de aprendizaje, participación y progreso.

6.2.1.4 Área Gestión de la Comunidad.

Figura 16.

Área de gestión de la Comunidad



Nota: Grafica de resultados del área de gestión de la comunidad de la I.E. La Asunción y San Andrés- Tello.

La gestión académica muestra un nivel de incidencia bajo, con un promedio entre 35% y 43%. El criterio que responde a la *accesibilidad* da cuenta que se ha trabajado en garantizar el acceso escolar a población con discapacidad, sin embargo, el accionar pedagógico no es el adecuado, ya que no garantiza la plena participación y desarrollo personal de estos estudiantes. En cuanto a la *proyección a la comunidad* los hallazgos muestran deficiencia en estos procesos, no existen

estrategias que vinculen activamente las familias, ni mecanismos de participación exclusivos para estas, en los cuales puedan dar a conocer sus necesidades, intereses y/o expectativas.

Los criterios relacionados con la prevención de riesgos van avanzando, reflejan que la institución realiza procesos que le permiten identificar situaciones de riesgo social y físico a nivel general, aunque es necesario focalizar estas acciones exclusivamente a población con discapacidad. Los ítems relacionados con la *participación y convivencia* dan cuenta de grandes avances en el uso de medios tecnológicos mediante los cuales las familias han participado de manera ágil en las diversas actividades institucionales.

El área de Gestión a la Comunidad comprende los procesos básicos para lograr un engranaje inclusivo a nivel institucional, debido a la importancia de involucrar todos sus actores en las diversas actividades que demanda la educación en este propósito, es así como directivos, docentes, estudiantes y familias deben asumir hilos de corresponsabilidad y liderar estrategias de transformación desde los diversos roles, esta postura muestra concordancia con los planteamientos de Elboj et al; (2003) quien propone el liderazgo compartido como elemento impulsor de participación activa en la planificación, realización y evaluación de estrategias encaminadas a la transformación de realidades.

Esta investigación presenta el liderazgo compartido como primer elemento institucional en el direccionamiento de actividades encaminadas a la educación inclusiva, de esta forma todos los protagonistas de proceso educativo tienen la posibilidad de ejercer diferentes roles de liderazgo apuntando a un objetivo común; la inclusión más allá del simple acceso al sistema, una meta con proyección comunitaria.

Lo valioso de construir tejido comunitario en las instituciones educativas es que así se garantiza el cumplimiento de intereses y expectativas de todos, a través del diálogo igualitario,

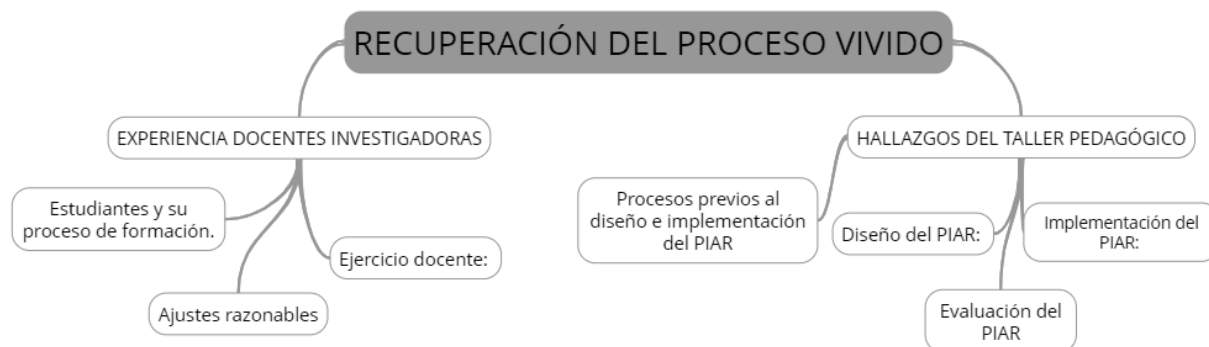
intercambio de conocimientos académicos y experienciales como lo expone Flecha, (1997) con su propuesta de aprendizaje dialógico, una oportunidad de reflexión crítica frente realidades y establecimiento de rutas encaminadas a la transformación social, segundo elemento que proponemos para articular los componentes de esta área de gestión a fin de dar respuesta asertiva a la diversidad, estimulando la participación de los actores del proceso educativo en la creación de elementos que propendan por la consolidación de convivencia inclusiva a través del dialogo y el trabajo interdisciplinar como pilares del mejoramiento institucional.

6.3 Momento 3: Recuperación del proceso vivido en la experiencia del diseño e implementación del PIAR

Para responder al tercer objetivo planteado, el cual se relaciona con la *reconstrucción el devenir histórico de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello*, se contempló dos etapas importantes, la primera se relaciona con la recuperación del proceso a través de las reflexiones construidas por las docentes de aula, en las fichas de recuperación de aprendizaje que se adoptaron como instrumento en la recopilación de datos a partir de la observación, y la segunda responde al desarrollo del taller pedagógico como estrategia didáctica que contribuyó a la construcción de conocimiento, a través de relaciones horizontales, donde participaron diferentes actores del proceso investigativo, también aportaron valiosa información, en el proceso recuperar la experiencia de diseño, implementación y evaluación del PIAR.

Figura 17.

Esquema de contenido de la recuperación del proceso vivido.



Nota: La imagen resume los hallazgos del tercer momento que corresponden a la recuperación del proceso vivido. *Elaboración propia.*

6.3.1 Primera etapa

La observación participante, fue asumida como la técnica que permitió la interacción social entre las investigadoras y los demás protagonistas del ejercicio investigativo en su propio contexto; a través de la cual, se obtuvo datos de modo sistemático, gracias a que las investigadoras haciendo uso de los cinco sentidos, pudieron registrar información relevante del proceso en sus fichas de recuperación de aprendizajes, lo cual, facilitó la descripción sistemática de los eventos que enmarcan la experiencia, los comportamientos de los protagonistas, diálogos y demás datos que permitieron comprender el desarrollo real de la experiencia.

La información obtenida en el proceso de observación se clasificó en tres categorías: *el estudiante y su proceso de formación*, *los ajustes razonables* y *el ejercicio docente*, lo que permitió valorar de manera general el proceso de diseño e implementación del PIAR, el rol de los protagonistas en el ejercicio y valorar los principios de *aprendizaje dialógico* y *liderazgo compartido* como elementos vitales en la configuración de una CDA, que contribuya a la cualificación de los docentes frente a temas de inclusión.

6.3.1.1 El Estudiante y su Proceso de Formación.

Este apartado contiene aspectos relacionados con la actitud del estudiante y la familia durante la implementación

Tabla 16.

Categoría: el estudiante y su proceso de formación

Caso de discapacidad intelectual	Caso de discapacidad visual
<p>Primera semana</p> <p>La implementación de la guía No 1 en el área de ciencias naturales y lengua castellana muestra resultados favorables a partir las temáticas abordadas, el estudiante manifestó actitud de seguridad frente a las actividades diseñadas, su motivación fue permanente y logró realizar todas las actividades planeadas, solo requirió apoyo en la redacción textual, pero solicitó ayuda y finalizó su quehacer, su actitud de agrado fue notada por la madre de familia quien a través de una conversación informal con la docente manifestó que el estudiante llegaba a su casa contento y relataba lo que hizo en clase, mostraba su trabajo y le explica a su madre las tareas que debía realizar. También le gustó que la rúbrica de autoevaluación se diligenciara en casa ya que eso le permitía revisar con más detalle lo que el estudiante ha realizado en la escuela.</p>	<p>Primera semana</p> <p>Durante la primera semana de implementación del PIAR se evidenció en el estudiante y la familia actitudes de estrés, incertidumbre y confusión en su primer acercamiento al sistema alternativo de lectoescritura y el código matemático en braille. Fue constante la inclinación del estudiante por desarrollar con mayor agrado y facilidad las actividades planteadas para el rescate de su resto visual y el desarrollo de su habilidad oral y gestual. Ante esta situación se puede decir que la actitud asumida por el estudiante y su familia es normal, pues relacionarse con un nuevo sistema matemático, de lectura y escritura, ya es un reto grande, y más aún, si la familia no se siente en condiciones de apoyar el proceso de aprendizaje del niño; pues se requiere en gran medida la colaboración de ellos para alcanzar las metas propuestas, debido a que por la pandemia se viene implementado el trabajo en casa, donde depende de los cuidadores ser acompañantes y colaboradores activos en los procesos de formación.</p>
<p>Segunda semana</p> <p>Durante el desarrollo de esta guía se puede detallar la respuesta positiva que el estudiante ofrece ante el estímulo audiovisual, la calidad de atención y duración de la misma mejoran y logra</p>	<p>Segunda semana</p> <p>En la segunda semana de implementación del PIAR se logró evidenciar en el estudiante, una mayor apertura y disposición por el aprendizaje del código matemático y lectoescritor en braille. Las</p>

comprender con mayor facilidad nuevas temáticas. El reconocimiento del error con una actitud receptiva da cuenta del progreso actitudinal que se está logrando. La madre de familia tiene la oportunidad de participar de una manera más activa en el proceso académico de su hijo, ya que este, le relata las actividades realizadas en la escuela y desarrollan juntos las tareas y autoevaluación de cada temática. La autoevaluación es un elemento que ha logrado implicar directamente a la madre de familia con el progreso en el aprendizaje de su hijo y evidenciar sus avances; esto genera confianza, auto reconocimiento y valida las expectativas familiares frente al proceso educativo.

estrategias implementadas empiezan a surtir efecto, con el paso de los días los protagonistas empiezan a apropiarse de este nuevo método matemático, de lectura y escritura; lograr involucrar proactivamente a la familia en este proceso, se percibe como un factor prometedor a la hora de alcanzar metas. El reto que implica apropiarse del sistema braille requiere acompañamiento y dedicación.

Tercera semana

Tercera semana

El estudiante cada día avanza en el proceso de autonomía, el desarrollo de esta guía evidencia más confianza y seguridad en el proceso de aprendizaje: realiza sus tareas en menor tiempo, progresa poco a poco en la redacción de textos e incorpora conocimientos contextuales asociándolos con las temáticas abordadas. La madre de familia manifiesta mediante comunicación vía WhatsApp con la docente, que está muy agradecida porque el estudiante ha mostrado un adelanto significativo en su proceso escolar. En el aspecto actitudinal, durante el desarrollo de las guías, el estudiante se observó motivado, las expectativas tanto se familia, como de el mismo han mejorado, ahora valoran cada avance, de ahí la importancia de que el estudiante y la familia participen de seguimiento al progreso académico del estudiante.

Se observa que el estudiante ha avanzado en el aprendizaje del alfabeto en el código braille, cada día avanza y realiza las actividades con más rapidez. Los materiales escogidos han sido apropiados, el tamaño, los colores y la textura, el estudiante ya los maneja con propiedad. La familia y el estudiante avanzan significativamente en el aprendizaje del abecedario y los números en braille, utilizan los materiales y útiles escolares con autonomía, tanto la familia como el estudiante se ven más dispuesto al aprendizaje de este nuevo método de escritura.

Nota: Reflexiones en torno a la categoría el estudiante y su proceso de formación, identificada en la implementación de la técnica observación participante.

La implementación de los ajustes razonables difiere en tiempos, escenarios y estrategias; el caso de discapacidad visual se desarrolló en la Institución Educativa La Asunción, sede José Francisco Miranda, este proceso tuvo una duración de tres semanas, se realizó a través del trabajo remoto debido a que por la pandemia por COVID -19 se venía trabajando de manera remota. A partir de esta experiencia se encontró que la motivación del estudiante, la apertura y el compromiso de la familia y las posibilidades del contexto, se fusionan para potencializar las características individuales del niño y fortalecer su proceso de formación en el marco de la implementación del PIAR; no obstante, al principio fue un proceso complejo, dado que el estudiante se aferraba a su resto visual y percibía como un proceso muy difícil adquirir el braille como un sistema alternativo de lectoescritura y código matemático. La familia también experimentó actitudes de estrés, incertidumbre y confusión, sobre todo cuando asumen no estar en condiciones de apoyar el proceso de aprendizaje de su hijo, al evidenciar su discapacidad visual, su bajo nivel académico y la virtualidad como barreras que impiden apoyar efectivamente este proceso. A partir del proceso de observación participante, del diario de campo de la primera semana de implementación del PIAR, se extrae la reflexión de la madre, quien expresa -Profe no tengo ni idea de cómo ayudar a mi hijo a aprender braille, mi hermano y yo sabemos leer y escribir muy poco en tinta y también vemos poco, aquí en la casa la única que sabe leer y escribir bien es mi mamá, pero ella está enferma y es de la tercera edad, por eso también ve muy poco- (SPOBSIA). Es aquí donde los planteamientos de Echeita y Ainscow (2011) denotan relevancia, pues conciben la inclusión como un proceso, donde el tiempo es un factor fundamental, enfatizan en que no se generan cambios de la noche a la mañana, el proceso de aprender a vivir con la diferencia genera conflictos, que son necesarios resolver para que se generen cambios verdaderamente sostenibles.

Con el paso de los días, las estrategias implementadas empezaron a surtir efecto, poco a poco, los protagonistas se apropian del nuevo método matemático, de lectura y escritura; la familia se involucró proactivamente en el proceso, lo que se constituyó en un factor prometedor en el proceso de alcanzar las metas propuestas, debido a que adquirir una nueva forma de lectura, escritura y de adquisición de las matemáticas, mediados por el trabajo remoto es un gran desafío, que implica la participación activa y comprometida de la familia, el estudiante y la maestra. En concordancia con este hallazgo, se encuentra que Muntaner (2014) propone focalizar la atención en las características personales del sujeto que aprende y dar respuesta a ellas mediante múltiples maneras de representación, múltiples medios de expresión y múltiples medios de motivación y compromiso, aportando a la construcción de un currículum diseñado desde el estudiante, favoreciendo su participación, desde el planteamiento de múltiples estrategias que favorezcan la conexión entre los distintos actores, escenarios y áreas del conocimiento; lo cual incide, en que el aprendizaje sea pertinente, tenga sentido y sea más fácil de adquirir, y finalmente, fomentando la interacción, la motivación y el compromiso del estudiante con su realidad.

Al finalizar el proceso de observación, se identificó que los actores avanzaron significativamente en el aprendizaje de la lectura y escritura de sencillas palabras y oraciones y cantidades números en braille, utilizaron los materiales y útiles escolares con autonomía, se ven más dispuesto al aprendizaje de este nuevo método de numeración, lectura y escritura; en la medida en que comprendieron la dinámica de trabajo, fueron perdiendo el temor y fue surgiendo una motivación por aprender braille.

El caso de discapacidad intelectual, ubicado en la Institución Educativa San Andrés, sede El Líbano, se implementó durante cuatro semanas del segundo semestre del calendario escolar 2021, para este momento se da inicio a la reactivación gradual de la presencialidad de estudiantes

con el método de alternancia; en consecuencia, el desarrollo de guías tuvo un acompañamiento presencial, lo que permitió verificar directamente el impacto de los ajustes razonables.

El desarrollo de actividades ajustadas a los intereses, expectativas y necesidades particulares favoreció el desempeño del estudiante, el cual, mostró progreso visible y actitud de positiva y durante las clases, situación responde a los planteamientos de Verdugo y Schalock (2010) quienes afirman la importancia de los apoyos individualizados como estrategia que permite construir identidad con base en valores como el autoestima, el orgullo y el bienestar, en este caso, se pudo observar como en la medida que transcurrían las clases el estudiante desarrollaba las guías con más autonomía y apropiación, pues la planeación de actividades relacionaba con frecuencia elementos del contexto, conocimientos previos y aprendizaje a través de la experiencia; los resultados obtenidos con la aplicación de este material pedagógico fueron muy positivos, las actividades fueron realizadas en su mayor parte tal cual fueron planeadas, otras se reorientaron teniendo en cuenta aportes del estudiante durante la clase, por ejemplo:

Teniendo en cuenta la intervención del estudiante en el momento anterior, la docente ajustó la actividad realizando en un octavo de cartulina un mapa de la vereda y le pidió al niño que representara las cuatro actividades económicas en él, ubicando las familias que mencionó en el primer ejercicio. (SPOBSIS).

Este tipo de ajustes durante la marcha, ofrece grandes ventajas frente al proceso de participación, ya que los estudiantes sienten más seguridad a la hora de desarrollar las actividades y se establecen vínculos cercanos entre su entorno y nuevos conocimientos.

6.3.1.2 Los ajustes razonables. Esta categoría valoró la efectividad y las oportunidades de mejoramiento de los ajustes diseñados, lo que permitió reconocer las bondades de dicho ejercicio y detectar las fallas que se fueron ajustando en el ejercicio.

Tabla 17.

Categoría: los ajustes razonables

Caso de discapacidad intelectual	Caso de discapacidad visual
Primera semana	Primera semana
<p>Los ajustes aplicados al diseño de actividades mostraron efectividad en la medida que se alcanzó cada uno de los objetivos propuestos en la guía; los ajustes metodológicos favorecieron la motivación, la implicación y las posibilidades de respuesta del estudiante. Emplear colores en el material hizo más atractiva la información, además las imágenes que acompañan el texto facilitaron la comprensión del mismo. Al partir de los conocimientos previos del estudiante emergió una actitud de seguridad y confianza frente a los nuevos conceptos. Escuchar la opinión y comentarios del estudiante nos brinda la oportunidad de rediseñar en el camino algunas actividades para favorecer de manera más acertada el aprendizaje.</p>	<p>Los ajustes razonables diseñados para las primeras guías de acercamiento al código matemático y lector-escritor en braille, fueron pertinentes, estas modificaciones, y adaptaciones respondieron a las características individuales del estudiante, pues, a nivel <i>metodológico</i>: se involucró todas las representaciones en audio (audio textos, audio descripciones, audio cuentos, etc.), a nivel <i>didáctico</i>, se diseñó las guías en macro tipo, con colores de contraste, texturas y relieve, en su implementación se identificó una barrera referida a la necesidad de implementar macro- braille, debido a que el estudiante requiere desarrollar su percepción háptica y adquirir modelos audio- táctiles. También, se realizó visita domiciliaria y se hizo video llamadas para verificar los aprendizajes, lo cual no resulta ser muy funcional, pues a la familia también con discapacidad visual, se le dificulta ubicar, la cámara, la disposición de materiales en pantallas y hacer uso adecuado del micrófono. Entre los <i>ajustes evaluativos</i> se le posibilitó al estudiante múltiples formas de expresión para representar su aprendizaje.</p>
Segunda semana	Segunda semana
<p>Los ajustes relacionados con la metodología responden a los tres principios del DUA, lo cual promueve la</p>	<p>Los ajustes razonables diseñados e implementados en la segunda semana estuvieron acorde a los requerimientos del</p>

participación de todos en el aula, ya que este tipo de estímulos no solo favorece a los estudiantes con discapacidad o rezago en el aprendizaje, sino que potencia la efectividad de la enseñanza en la medida que refuerzan conocimientos al resto del grupo.

El trabajo con material concreto ha sido efectivo ya que el estudiante aprende haciendo, tener la oportunidad sensorial hace del momento de aprendizaje una experiencia lúdica, el intercambio de actividades escritas por actividades didácticas ha dado muy buen resultado, el estudiante da cuenta de las temáticas abordadas las cuales trascienden en su memoria con más facilidad.

estudiante, el propósito planteado para esta guía de alcanzó. A nivel *metodológico*: se sigue involucrando todas las representaciones en audio (audio textos, audio descripciones, audio cuentos, etc.), a nivel *didáctico*, se diseñó las guías en macro- tipo y en macro- braille, conservando los colores de contraste, texturas y relieve, del mismo modo, se elaboró como material didáctico complementario fichas del alfabeto en macro- braille, con cubetas de huevo se elaboró cajetines y para ubicar con pimpones el signo generador de las letras aprendidas, todo esto para desarrollar la percepción háptica del estudiante y ayudarlo a adquirir modelos audio- táctiles. En los *ajustes evaluativos*, de a pesar de que se tiene dificultad para ubicar, la cámara, el micrófono y la disposición de materiales en la pantalla, se sigue implementando las videollamadas como mecanismo de interacción simultánea, de aclaración de dudas e inquietudes y de verificación de aprendizajes.

Tercera semana

Los ajustes implementados proporcionaron un efecto positivo especialmente en el desarrollo de esta guía, debido a que el clima y la actividad agrícola son temas que el estudiante visualiza en su contexto diario, propiciar actividades que respondan directamente a sus intereses garantiza plena motivación y la actitud necesaria para lograr aprendizajes que queden registrados en su saber, ya que en el estudiante prevalece la memoria episódica.

Reformular actividades en el desarrollo de la práctica pedagógica es una habilidad que deberíamos desarrollar los docentes, al tener en cuenta pequeños detalles en nuestras clases se puede lograr un vínculo más cercano con el conocimiento tratado.

Tercera semana

Los ajustes razonables diseñados e implementados en la tercera semana estuvieron acorde a los requerimientos del estudiante, el propósito planteado para esta guía de alcanzó. A nivel *metodológico*: se sigue involucrando todas las representaciones en audio (audio textos, audio descripciones, audio cuentos, etc.), el tema de la descripción ha sido el pretexto para aprender a escribir sencillas palabras empleando la regleta y el punzón, describir objetos, personas y animales conocidos, elementos de la vida real y situaciones concretas, contribuye positivamente en la construcción de esquemas mentales sobre la temática en cuestión y comprender mejor la realidad, la visita domiciliar es una excelente estrategia, pues de esta manera se realiza un acercamiento efectivo

a los elementos (regleta y punzón), el acompañamiento presencial motiva y da confianza al estudiante y la familia en el ejercicio de propios modelos audio-táctiles; a nivel *didáctico*, se diseñó las guías en macro- tipo y en macro- braille, conservando los colores de contraste, texturas y relieve, del mismo modo, se elaboró como material didáctico complementario fichas del alfabeto y los números en macro- braille, con cubetas de huevo se elaboró cajetines y para ubicar con pimplones el signo generador de las letras aprendidas, todo esto para desarrollar la percepción háptica del estudiante y ayudarlo a adquirir modelos audio- táctiles. En los *ajustes evaluativos*, de a pesar de que se tiene dificultad para ubicar, la cámara, el micrófono y la disposición de materiales en la pantalla, se sigue implementando las videollamadas como mecanismo de interacción simultánea, de aclaración de dudas e inquietudes y de verificación de aprendizajes. En el encuentro presencial también se asesora a la familia sobre técnicas de estudio, uso de la cámara, micrófono y disposición de materiales en la pantalla, y estrategias para fortalecer la independencia del estudiante.

Nota: Reflexiones en torno a la categoría los ajustes razonables, identificada en la implementación de la técnica observación participante.

En el caso de discapacidad visual, a partir de un ejercicio de observación, se pudo identificar que las guías de acercamiento al código matemático y lector-escritor en braille fueron pertinentes, las modificaciones y adaptaciones respondieron a las características individuales del estudiante y el propósito de aprendizaje de cada guía se alcanzó.

Frente a *Los ajustes metodológicos*; la relación de las temáticas con elementos concretos y situaciones reales favoreció la comprensión, aunque debido a que el estudiante y la familia

experimentaron rechazo, temor e incertidumbre en su primer acercamiento del código matemático y de lectoescritura en braille, fue necesario realizar visitas domiciliarias, a fin establecer vínculos afectivos para promover relaciones de confianza y estímulo frente al aprendizaje, en la apropiación de modelos audio-táctiles y familiarizarlos con sus nuevas herramientas de trabajo (regleta, punzón y ábaco japonés). Para fortalecer el proceso de formación del estudiante y la familia, se implementó la escuela de padres como un espacio de información, formación y reflexión sobre aspectos relacionados con el reconocimiento de la realidad de la situación visual de su hijo, independencia y autonomía del estudiante, pautas de crianza, técnicas de estudio, uso de la cámara, micrófono y disposición de materiales en la pantalla del computador.

En relación con *los ajustes Didácticos*; en su implementación se identificó una barrera referida a la necesidad de implementar macro- braille, debido a que el estudiante requiere desarrollar su percepción háptica y adquirir modelos audio- táctiles, por esa razón se laboró material didáctico complementario como las fichas del alfabeto en macro- braille, con cubetas de huevo se elaboró cajetines y para ubicar con pimpones el signo generador de las letras y los números.

Los ajustes evaluativos posibilitaron al estudiante múltiples formas de participación, representación de la información y de expresión, situación que tuvo un impacto significativo en la motivación y seguridad del estudiante a a hora de demostrar sus aprendizajes.

A partir de estos hallazgos, se identifica la pertinencia de los planteamientos de Celemín et al. (2016) quien propone los ajustes razonables, como una herramienta de apoyo para el maestro; el cual, le permitirá realizar una planeación pedagógica a la luz de los intereses y necesidades de

sus estudiantes a fin de promover aprendizajes significativos, teoría que cobra valor en la implementación, ya que estos ajustes permitieron dinamizar las prácticas pedagógicas planeadas e implementar una metodología más inclusiva reduciendo las barreras del entorno y garantizando una plena Inclusión.

En el caso de discapacidad intelectual *los ajustes curriculares* permitieron tanto al estudiante como a la docente optimizar el tiempo y enfocarse en temáticas relevantes, al relacionar los contenidos con elementos del contexto el estudiante demostró interés, seguridad y autonomía lo cual permitió un aprendizaje más significativo.

Frente a *los ajustes metodológicos* su abordaje desde el DUA permitió hacer efectiva la inclusión, ya que optimizó posibilidades de acceso a la información, la multiplicidad de oportunidades para representar lo aprendido y la implicación directa en proceso, a partir de la motivación hacia la participación. Un valor agregado a este apartado se evidencia el fuerte impacto de estos ajustes no solo el estudiante con discapacidad, sino que logró potenciar la efectividad de la enseñanza al reforzar conocimientos al resto del grupo.

Los ajustes didácticos fueron muy acertados, el estudiante se mostró motivado con el material elaborado para el específicamente, manifestó autonomía en el desarrollo de las guías, la reducción de contenido textual e ilustración permitieron avanzar en el proceso de comprensión lectora y la posibilidad de manipular material concreto le ayudó bastante a comprender, orientarse y expresar lo aprendido. En relación con

En la ejecución de *los ajustes evaluativos*, se logró evidenciar que el control de aprendizajes empleando la rúbrica de autoevaluación en casa, facilitó el control de progreso del estudiante, la familia asumió un rol más activo en el proceso académico y tuvo la oportunidad de plantear

estrategias de mejoramiento, lo cual incidió positivamente en el aprendizaje del niño y mejoró las expectativas frente a ello.

6.3.1.3 El Ejercicio Docente.

Esta categoría giró en torno a las reflexiones de las docentes de aula e investigadoras en torno a su rol y la valoración de los aportes de los principios aprendizaje diálogo y liderazgo compartido en el ejercicio docente.

Tabla 18.

Categoría: El ejercicio docente

Caso de discapacidad intelectual	Caso de discapacidad visual
Primera semana	Primera semana
<p>Al diseñar la guía del área lengua castellana tuve dudas para elegir la actividad que serviría como introducción al tema, entonces consulté con una docente especialista en el área quien sugirió la actividad de iniciar a partir de una historia muda, lo que le permitiría al estudiante imaginar e inferir frente a las imágenes mostradas, considero que es importante aprovechar todos los recursos que tenemos a nuestro alrededor, los pares docentes tienen mucho que aportar a nuestras prácticas, lo importante es no tener pena a la hora de pedir ayuda y recibir con agrado sugerencias para mejorar en nuestro quehacer. Es importante auto reconocernos como parte de un equipo institucional en el que todos tienen habilidades diversas y estas, orientadas hacia una meta común, favorecen el nivel de alcance de logro y hace más fácil el trabajo en las instituciones.</p>	<p>Es importante valorar el rol que ejerce la familia en el proceso de formación de los estudiantes, más aún si se trata de un estudiante con discapacidad, el apoyo de la familia, en el contexto de la metodología de trabajo en casa, ha sido valioso. La actitud del estudiante frente a las actividades plateadas, me ha permitido reconocer que como seres humanos, enfrentarnos a un cambio siempre conlleva a experimentar sentimientos y emociones que temor, incertidumbre y ansiedad, de modo tal que, como docente, más que querer que el estudiante desarrolle las competencias y alcance las metas propuestas, debo preocuparme por promover un acercamiento agradable entre el estudiante y el sistema alternativo de lectoescritura braille, hacerle saber que no se encuentra solo en el proceso y que su familia y yo, estamos para apoyarlo en el proceso.</p> <p>Personalmente debo reconocer que yo también he sentido angustia de no poder</p>

apoyar presencialmente al estudiante en su proceso de aprendizaje del código matemático y lecto-escritura en braille, la virtualidad impide que se pueda acompañar constantemente el trabajo, además, la familia, aunque tiene la disposición de apoyar el proceso, por la discapacidad visual que padecen el impacto es poco.

Segunda semana

Compartir la experiencia de implementación del PIAR con algunos compañeros de la institución ha sido una experiencia gratificante en la medida que ayudo a despejar dudas frente al tema tabú de la inclusión, como dijo una compañera en un encuentro -Nos da una luz para nosotros seguir-, y es que los docentes de nuestra institución sienten la necesidad imperante de pasar de la teoría y la norma a la práctica, porque escasamente algunos de ellos conocen el formato del MEN para PIAR, pero no tienen ni idea de cómo aterrizar toda esa información en el aula y ponerla en práctica con sus estudiantes. Mostrar la manera en que planeo mis clases, las actividades que realizo y la metodología que empleo, ayuda a despejar muchas dudas y a reconocer que no es algo utópico. Liderar espacios de autoformación docente no es fácil, porque en consecuencia del trabajo remoto los docentes se han sentido saturados laboralmente y perciben este tipo de actividades con desconfianza, ya que piensan que después de ellas vendrá más trabajo.

Segunda semana

La práctica pedagógica, desde la distancia, mediada por la tecnología no es fácil, y menos para una madre de familia, quien le ha manifestado familia con discapacidad visual que desea que su niño también con esta afectación, logre lo que ellos no alcanzaron. Como educadora reconozco que sin el acompañamiento e interés de la familia no hubiera sido posible encaminar el reto de adquirir un nuevo código matemático y método de lectoescritura. Del mismo modo, quiero reflexionar sobre la importancia del acompañamiento que desde el macro- proyecto se hace a los investigadores y los espacios de interacción que he llevado a cabo con mi compañera de tesis; en estos escenarios, el aprendizaje dialógico y el liderazgo compartido han sido los principios que promueven la construcción de aprendizaje colectivo sobre apoyos pedagógicos como EL DUA y el PIAR, en pro de las prácticas pedagógicas inclusivas y sobre aspectos importantes en el proceso investigativo. A nivel personal sedeo expresar la satisfacción que siento de avanzar a buen ritmo en el aprendizaje del código alternativo de lectoescritura y matemático en braille. Conocer la forma de posibilitar la interacción de mi estudiante con el lenguaje escrito y brindarle las herramientas para que pueda desenvolverse efectivamente en el escenario escolar y otros contextos es mi recompensa.

Tercera semana

Tercera semana

Durante los encuentros con la maestra de apoyo, se puede corroborar que se está realizando un buen ejercicio de implementación, las actividades desarrolladas han tenido impacto gracias a su pertinencia y significatividad. La docente de apoyo afirma que es preocupante el desinterés de algunos educadores de la institución con la formulación y desarrollo del PIAR, y pregunta de manera muy puntual ¿Cómo logré obtener esta visión tan clara sobre el tema?-aunque en realidad “siento que es un halago, -porque soy consciente de lo mucho que me falta para responder plenamente al tema de inclusión- dialogamos al respecto y la docente hipotéticamente pregunta si será necesario que los docentes accedan a un nivel de preparación académica tan formal como una maestría para lograr este cambio, ya que siente frustración porque a partir de talleres y conferencias no ha logrado concientizar los educadores sobre la necesidad de transformación de sus prácticas con fines inclusivos, y que puedan comprender que el DUA y el PIAR no son un trabajo adicional, sino una forma de planear desde la diferencia como oportunidad para enriquecer el trabajo grupal en las aulas multigrado ya que comúnmente estos docentes manifiestan tener a su cargo varios grados y que para realizar una planeación adicional no les queda tiempo. Frente a esta afirmación pude contestarle que desde mi experiencia sorprendentemente el PIAR ha sido de gran apoyo no solo para el caso de discapacidad que manejo en el aula sino para enriquecer mi practica extendiendo algunos de estos ajustes a nivel grupal, especialmente los metodológicos y didácticos. Para llevar a cabo procesos inclusivos en las escuelas es necesario que los docentes se empoderen en el tema, aún existen vacíos muy marcados al respecto y las

Esta semana mi reflexión como docente frente al proceso de implementación del PIAR, empieza haciendo alusión a los avances y los alcances que se gestan en el marco de una práctica pedagógica, en la distancia, mediada por la tecnología y por el apoyado de una familia con discapacidad visual que desea que su niño también con esta afectación, logre lo que ellos no alcanzaron. Como educadora reconozco que sin el acompañamiento e interesa de la familia no hubiera sido posible encaminar el reto de adquirir un nuevo código matemático y de lectoescritura. Del mismo modo, quiero reflexionar sobre la importancia del acompañamiento que desde el macro- proyecto se hace a los investigadores y los espacios de interacción que he llevado a cabo con mi compañera de tesis; en estos escenarios, el aprendizaje dialógico y el liderazgo compartido han sido los principios que promueven la construcción de aprendizaje colectivo sobre apoyos pedagógicos como EL DUA y el PIAR, en pro de las prácticas pedagógicas inclusivas y sobre aspectos importantes en el proceso investigativo. A nivel personal sedeo expresar la satisfacción que siento de avanzar a buen ritmo en el aprendizaje del código alternativo de lectoescritura en braille. Conocer la forma de posibilitar la interacción de mi estudiante con el lenguaje escrito y brindarle las herramientas para que pueda desenvolverse efectivamente en el escenario escolar y otros contextos es mi recompensa.

escasas formaciones a nivel institucional no han sido suficientes para lograrlo. A mi juicio, los docentes deben ser líderes en su proceso de autoformación, aprovechar su experiencia, su potencial y no esperar que de manera externa lleguen los apoyos. La CDA puede ser una estrategia institucional para fortalecer los procesos de inclusión a través del aprendizaje dialógico, intercambio de experiencias, pero sin dejar de un lado la corresponsabilidad y el liderazgo compartido de sus participantes.

Nota: Reflexiones en relación con el ejercicio docente.

Las docentes fueron protagonistas principales de la experiencia, ya que además de planear y ejecutar el instrumento, desempeñaron el rol de investigadoras durante la sistematización de su propia experiencia; asumieron la reconstrucción crítica y reflexiva de la experiencia como el componente que acompañó el proceso promovieron la participación de otros actores (estudiantes, familias, otros maestros), a través del diálogo entre pares, enriquecieron la diversidad de ideas, la igualdad de diferencias, el liderazgo, la reflexión y la construcción de aprendizajes colectivos.

En el caso de discapacidad visual, se evidencia cómo la postura de la docente, impacta el rol de otros actores (estudiante- familia) y viceversa, pues cuando el estudiante y la familia experimentaron temor, incertidumbre y ansiedad frente al acercamiento al braille, como un sistema alternativo de numeración y lectoescritura, la docente también los percibió, pues este proceso igualmente era nuevo para ella, ya que, de manera simultánea aprendía y enseñaba sobre este sistema de comunicación; no poder hacer acompañamiento oportuno al estudiante en su acercamiento al braille, por la implementación de la metodología de trabajo en casa (clases remotas), la discapacidad visual que también presenta la familia y su bajo nivel escolar, fueron temas de preocupación para ella, no obstante, su esfuerzo, perseverancia, idoneidad y creatividad permitieron adoptar las medidas necesarias, emprender estrategias y emplear recursos óptimos

que le permitieron motivar al estudiante y su familia en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Así como lo plantea Sacristán (2010) la docente diseñó el currículum tomando y analizando el conocimiento teórico del que disponía, pero sobre todo utilizó el conocimiento que ella misma obtuvo de la reflexión sobre su propia práctica.

En la interacción de la docente con la familia, su compañera de tesis y el acompañamiento que desde el macroproyecto se le brindó, pudo apropiarse los principios de liderazgo compartido y aprendizaje dialógico, a través de los cuales, participó de la construcción de aprendizajes colectivos para modificar el accionar pedagógico frente a la atención de la diversidad en el aula, lo que enriqueció su práctica de aula.

En el caso de discapacidad intelectual la docente tuvo la oportunidad de trabajar con un grupo de pares académicos con quienes logró seleccionar las actividades planteadas en las guías, en una de sus reflexiones de diario de campo afirmó: -Es importante auto reconocernos como parte de un equipo en el que todos tienen habilidades diversas y estas, orientadas hacia una meta común, favorecen el nivel de alcance de logro y hace más fácil el trabajo en las instituciones- (SMOBSIS) argumento que coincide de manera directa con los principios planteados por Elboj y Oliver (2003) las instituciones tienen la oportunidad de transformar realidades y dar solución a problemáticas a través del diálogo, el intercambio de saberes y experiencias con fines reflexivos, lo que permite redirigir sus prácticas y encaminar procesos de mejoramiento.

En este ejercicio la docente investigadora tuvo la oportunidad de compartir su experiencia de implementación del PIAR con sus compañeros para recibir recomendaciones, y de paso reflexionar sobre el proceso, estos espacios de diálogo permitieron a los demás docentes familiarizarse con el PIAR y sus anexos, a su vez conocer el proceso de ajustes de una forma más cercana, lo cual generó cambios de actitud positivos frente a la atención a la discapacidad

desde el aula; en palabras de una docente -Nos da una luz para nosotros seguir- (SMOBSIS), haciendo referencia a la claridad frente al tema después de ver el paso a paso del proceso. Esto demuestra que los docentes requieren espacios de formación más prácticos y más detallados, para tener idea de cómo aterrizar la norma a su quehacer diario y hacerlo visible en el aula, por esta razón es necesario que los docentes se empoderen en el temas inclusivos, que lideren procesos de cambio y establezcan relaciones de corresponsabilidad con sus pares académicos, en palabras de Catillo et al. (2017) docentes capaces de trabajar en equipo, de dialogar, de escuchar y de reflexionar sobre su práctica y emprender acciones de cambio a través del liderazgo compartido.

6.3.2 Segunda etapa

A partir de la técnica *taller pedagógico*, se identificaron las etapas claves en el ejercicio de diseño, implementación y evaluación de los ajustes del PIAR, lo que permitió evidenciar los aprendizajes que se construyeron a partir de esta experiencia y el papel tan importante que cumplen los principio de aprendizaje dialógico y liderazgo compartido, al promover en los actores la reflexión, la construcción y el intercambio saberes y experiencias, incidiendo positivamente en la cualificación docente y el fortalecimiento de las prácticas de aula.

6.3.2.1 Procesos previos al diseño e implementación del PIAR.

Figura 18.

Procesos previos al diseño e implementación del PIAR



Nota: Procesos previos al diseño e implementación del PIAR.

Comprender los establecimientos educativos como ámbitos garantes de derecho, conlleva a preguntarse ¿cómo eliminar las barreras que dificultan este proceso?; uno de los retos que tiene la *educación inclusiva* según Celemín et al. (2016) (como se cita en Ainscow, 2001) es que todo accionar pedagógico debe partir del reconocimiento de la diversidad en el aula, y tratar de ahondar aún más allá; extender este proceso a la familia y el contexto social en el que se desenvuelve el estudiante. Asumir la diferencia en el aula, es posible a través de la implementación del PIAR y el DUA como instrumentos articulados en el currículo, de este modo se garantiza el acceso, participación y evaluación, en condiciones de igualdad, a través de la cual, se respetan los ritmos y estilos de aprendizaje propios de cada estudiante.

En este contexto, el presente estudio devela la realidad de las comunidades educativas participantes en la experiencia, sobre los procesos de inclusión que se adelantan en ellas, los cuales se ven afectados por dinámicas que se dan en otras esferas y que de uno u otra manera repercuten en las dinámicas que se viven al interior de los establecimientos educativos.

Participar de la experiencia de diseño, implementación y evaluación de un PIAR, en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) permitió identificar algunos procesos previos que son necesarios para desarrollar de manera pertinente la ruta de atención pedagógica en implementación de este apoyo.

Dentro de los hallazgos, producto del taller pedagógico los participantes identifican la importancia de que a nivel municipal exista una *caracterización de la población con discapacidad* que converge en este, conocer el tipo de discapacidad que presenta, su ubicación en el contexto (urbano o rural), su composición familiar, su estrato socioeconómico, entre otros datos; que aportan información valiosa para adelantar proyectos que respondan verdaderamente a los intereses y necesidades de esta comunidad y que a su vez se constituya como un insumo para el surgimiento de nuevas políticas, rutas y estrategias de atención a esta población en las instituciones educativas.

Otro hallazgo se relaciona con la necesidad e importancia de *promover posturas inclusivas* en los escenarios educativos y en sus comunidades, de modo tal que, así como lo plantea Blanco (2006) las instituciones y los maestros deben educar en y para la diversidad, enseñar en diferentes contextos y realidades, y tener conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas presentes en el ambiente escolar, contar con estrategias de atención a diversidad en aula, la adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada. Permitiendo inferir que, es de vital importancia generar espacios donde los maestros en conjunto, puedan

reflexionar y construir colectivamente saberes sobre temas tan importantes como son la inclusión y la diversidad existentes en los entornos escolares, las rutas de atención pedagógica en la implementación del PIAR y otros apoyos y la apropiación de la normatividad vigente en términos de educación inclusiva; promoviendo así, el empoderamiento del magisterio para que a partir de esos procesos de formación se enriquezca su práctica pedagógica. Los establecimientos educativos por su parte, deben responder a este gran reto diseñando políticas, creando rutas de acción claras, destinando recursos para compra de materiales y adecuación a la planta física; como propone Echeita (2017) garantizar condiciones de acceso y participación a fin de que los estudiantes adquieran las competencias que requieren para su desarrollo personal. Finalmente, y no menos importante, se evidencia la necesidad de *conocer el entorno del estudiante (familiar, salud y social)* pues estos facilita el proceso de enseñanza- aprendizaje y participación del estudiante, conocer estas realidades contribuye a identificar las dinámicas que potencian o limitan la participación del estudiante, a fin de diseñar mecanismos y estrategias que reconozcan, acojan y valoren todos los actores y que propendan por responder a sus intereses, necesidades y expectativas, convirtiendo las prácticas pedagógicas en procesos inclusivos que permitan el reconocimiento propio, el respeto por la diferencia y el trabajo colaborativo entre estudiantes- familias- instituciones educativas, con base en currículos flexibles que den respuesta pedagógica a la diversidad del aula.

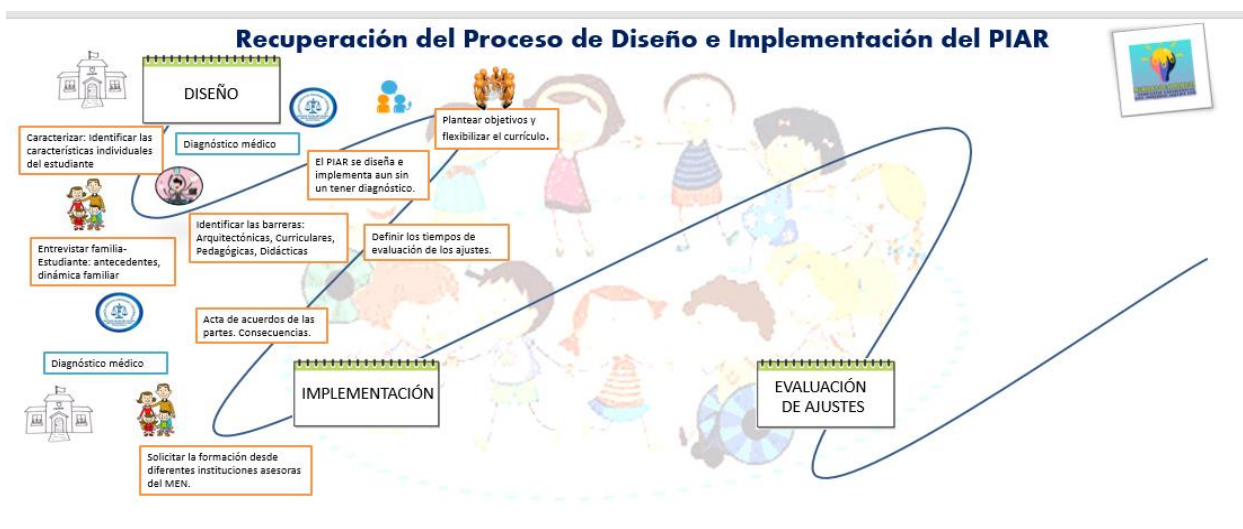
6.3.2.2 Diseño del PIAR.

En el diseño del PIAR se llevaron a cabo las siguientes acciones, las cuales parten del ejercicio de caracterización del caso de discapacidad, a fin de identificar las características individuales del estudiante, aquí como primera medida es importante que la familia suministre información completa sobre el entorno salud, hogar y educativo, para acceder a dicha

información se llevó a cabo la entrevista con la familia y estudiante: para reconocer sus antecedentes, dinámica familiar, sus gustos e intereses y los aspectos que le desagradan; para complementar el ejercicio de caracterización, también fue necesaria la valoración pedagógica que realizaron las docentes, para identificar los dispositivos básicos de aprendizaje (atención, memoria, motivación) y las habilidades básicas de comunicación y razonamiento, todo esto a fin de definir lo que el estudiante está en condiciones de hacer, lo que hace y en lo que requiere apoyo para favorecer su proceso educativo, seguidamente se realiza la identificación de las barreras: arquitectónicas, curriculares, pedagógicas y/o didácticas que limitan la participación del estudiante, a partir de estos insumos se realizó la planeación de los objetivos y se flexibilizó el currículo; así, se definieron los ajustes a implementar, los tiempos de evaluación de los ajustes y se diligenció el acta de acuerdos de las partes, definiendo los compromisos.

Figura 19.

Acciones que corresponden al diseño del PIAR



Nota: Acciones presentes en la etapa de diseño del PIAR.

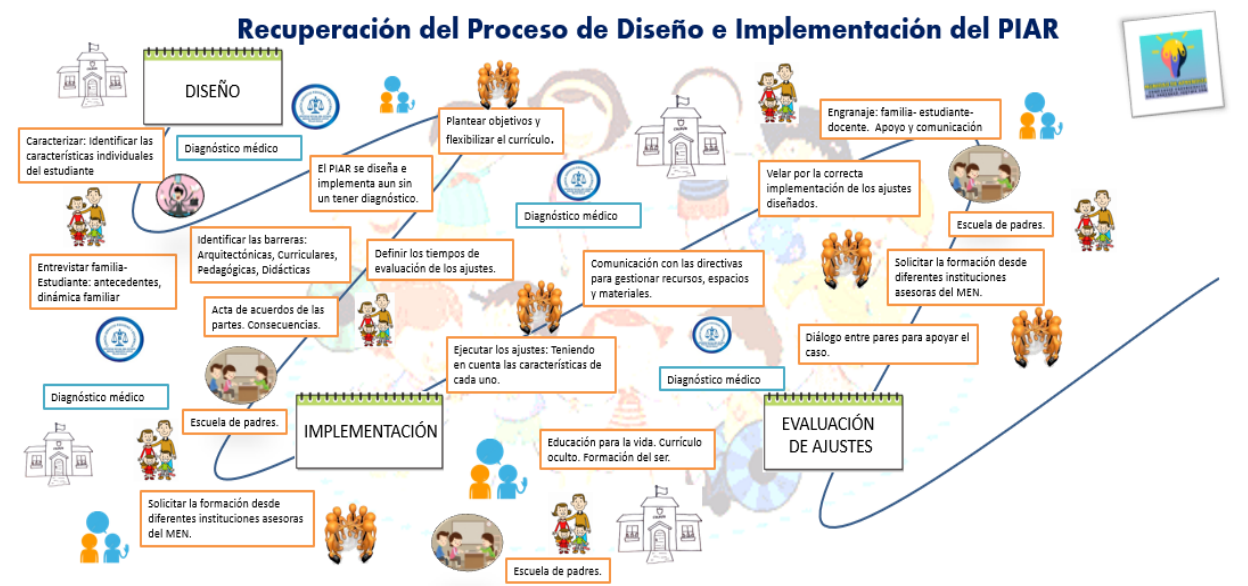
7.3.2.3 Implementación del PIAR.

En la implementación del PIAR, se surten los siguientes momentos:

- Ejecutar los ajustes: Teniendo en cuenta las características de cada estudiante.
- Comunicación con las directivas para gestionar recursos, espacios y materiales. Velar por la correcta implementación de los ajustes diseñados.
- Dinamizar la corresponsabilidad a partir del engranaje: familia- estudiante- docente, a partir del apoyo y la comunicación constante.
- Solicitar la formación de los docentes desde diferentes instituciones asesoras del MEN, a fin de promover la cualificación docente sobre educación inclusiva.
- Fortalecer la escuela de padres, atendiendo a las carencias identificadas.
- Trabajo interdisciplinar docente a fin de generar espacios para el aprendizaje dialógico y el liderazgo compartido, asimismo apropiar metodologías, recursos y apoyo según exige la normatividad.
- El diagnóstico de los estudiantes debe irse actualizando durante en el año escolar, sobre todo cuando el estudiante padece una enfermedad degenerativa o progresiva. De esta manera podrá irse realizando los ajustes pertinentes, de acuerdo al caso.

Figura 20.

Acciones que corresponden a la implementación del PIAR



Nota: Acciones PIAR presentes en la etapa de implementación del PIAR.

6.3.2.4 Evaluación del PIAR.

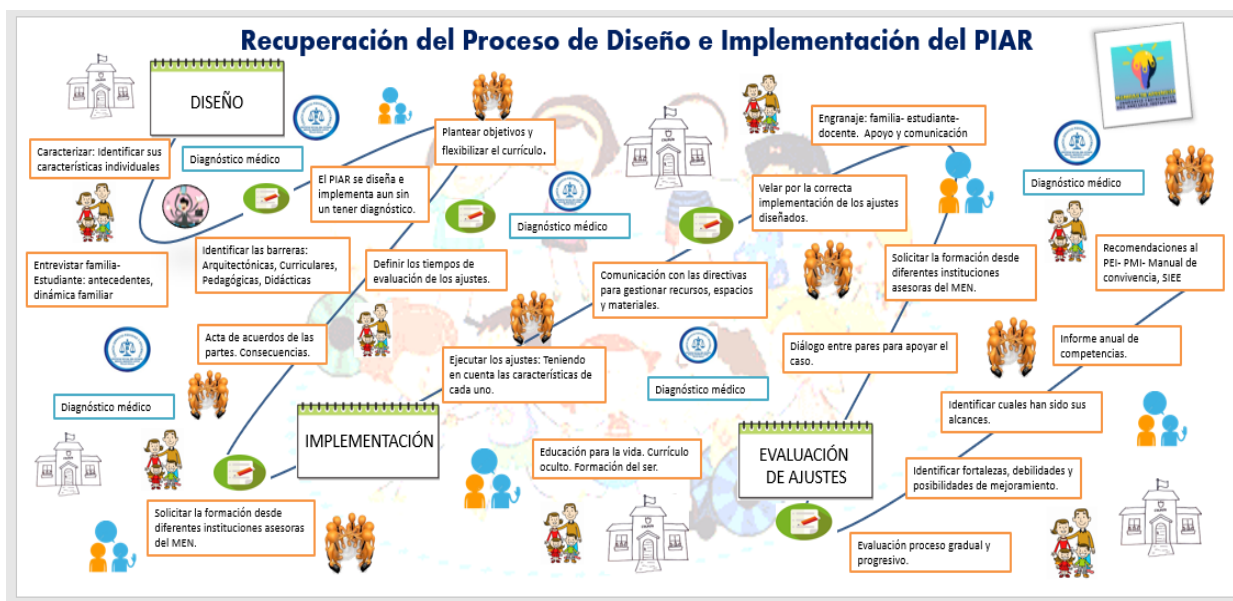
La evaluación de los ajustes diseñados y del cumplimiento de los acuerdos pactados se hace conforme a los siguientes procesos

- Valoración de aprendizajes a partir del seguimiento al progreso de cada estudiante, identificando fortalezas y dificultades para proponer nuevos ajustes
- Identificar los alcances a nivel metodológico, evaluativo, curricular, pedagógico y/o de infraestructura que se contemplaron en el PIAR diseñado e implementado, a fin de valorar su efectividad, impacto y posibilidad. De modo tal, que se obtenga información valiosa y pertinente para promover modificaciones o posibilitar la continuidad de los ajustes hechos, para que no haya ruptura sino un trabajo continuo.

- Elaborar el informe anual de competencias, el cual permite informar sobre los ajustes que se hicieron, los objetivos que se plantearon y el avance en los procesos, a fin de desarrollar una valoración cualitativa del estudiante, los que permite dar un argumento mucho más objetivo frente a la promoción y evaluación de éste.
- Recomendaciones y compromisos pedagógicos, administrativos y políticas institucionales (PEI- PMI- Manual de convivencia, SIEE), aquí se involucra a toda la comunidad educativa (Familia, docente, directivos y administrativos, donde cada uno asume compromisos y se define el tiempo para la implementación de estos.

Figura 21. .

Acciones que corresponden a la evaluación del PIAR.



Nota: Acciones presentes en la etapa de evaluación del PIAR.

Figura 22.

Convenciones de la ruta de diseño, implementación y evaluación de los ajustes de un PIAR



Nota: Convenciones que ilustran los diversos actores y elementos de la experiencia.

A partir del proceso de recuperación del proceso vivido en el diseño, implementación y evaluación del PIAR, se reconoce al estudiante como protagonista del proceso, a partir de sus características, sus necesidades y expectativas se diseñan los ajustes que requiere, a fin de garantizarle una participación efectiva en su proceso de enseñanza- aprendizaje. Un factor importante es la comunicación entre la familia, el estudiante y los docentes, lo cual se constituye como eje transversal en el proceso, a partir de esta interacción de garantiza el éxito en la implementación del PIAR en cada una de sus etapas (diseño, implementación y evaluación).

El proceso de diseño, implementación y evaluación del PIAR se enriquece con el trabajo colaborativo entre los diferentes actores educativo, de ahí la importancia y necesidad de acompañar al docente en la implementación de este apoyo en todas sus etapas (diseño, implementación y evaluación), facilitando la información, asesoría, recursos y demás elementos que fortalecen los lazos de participación y corresponsabilidad; aquí se aprecia la importancia y la

necesidad de crear comunidades de aprendizaje como opción metodológica al interior de los escenarios educativos; pues estas a través de sus principios de aprendizaje dialógico y liderazgo compartido, favorecen la cualificación de los docentes a partir del intercambio de experiencias, saberes, buenas prácticas, el trabajo en equipo, la reflexión y la solución colectiva a problemáticas del entorno. Además, permite apreciar al docente como “un líder innato, gestor de procesos de transformación, que innova y es capaz de crear y transformar sus propias prácticas, para responder efectivamente a los requerimientos del mundo actual” (De la Hoz, 2011, p. 14).

En este sentido, se devela la necesidad de que la comunidad educativa (docentes, directivos, administrativos y familias) cuenten con espacios y mecanismos de formación en cuanto a educación inclusiva, estrategias y recursos de atención a la diversidad en el aula, normatividad, etc., así se garantizará que se empoderen, sean agentes activos en procesos de inclusión y asuman con liderazgo su papel de garantes y veedores del respeto por la diferencia. Las familias en particular, juegan un papel importante en los procesos de inclusión y en la implementación de apoyos como el PIAR, de ahí la importancia de promover *la escuela de padres* como mecanismo que promueve la cualificación de la familia frente a temas inclusivos, con el propósito que desde los hogares se orienten acciones pedagógicas y se contribuya al desarrollo personal del estudiante.

En el proceso se identifica la evaluación como un proceso presente en cada etapa, a partir de ellas se identifican fortalezas y debilidades, aportando información valiosa para ir haciendo ajustes necesarios para garantizar el éxito en su implementación, asimismo, el entorno salud se articula de principio a fin en este proceso, ya que se requiere comunicación continua frente al desarrollo del caso, para realizar cambios en el momento oportuno.

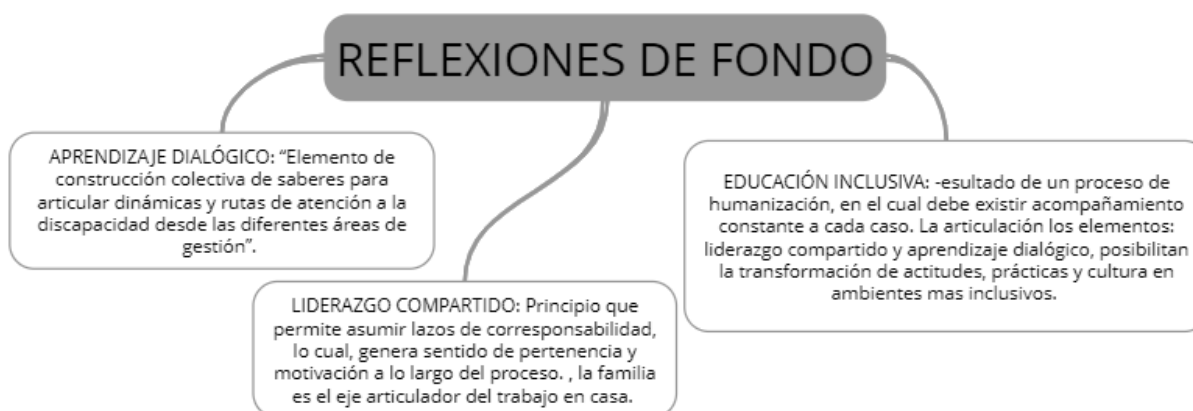
6.4 Momento 4: Reflexiones de fondo de la experiencia de diseño e implementación del PIAR

Después de recuperar la experiencia de diseño e implementación del PIAR e identificar los momentos claves y su paso a paso antes, durante y después del desarrollo; se llevó a cabo el grupo de discusión, el cual, permitió *elaborar las reflexiones de fondo sobre los aprendizajes construidos a propósito de las categorías de aprendizaje dialógico y liderazgo compartido del eje de sistematización CDA.*

Los hallazgos que se presentan a continuación reúnen los aportes de los participantes y atienden a las subcategorías: aprendizaje dialógico y liderazgo compartido con motivo de fomentar una educación inclusiva.

Figura 23.

Esquema de contenido de las reflexiones de fondo



Nota: La imagen sintetiza el contenido del cuarto momento de sistematización de experiencias Reflexiones de fondo. *Elaboración propia.*

6.4.1 Aprendizaje dialógico

El sujeto desde el rol social se construye a través del aprendizaje dialógico, el intercambio de saberes y experiencias permite reconocer en sí mismo y en el otro la capacidad de aportar a la sociedad, en este campo los docentes son agentes directos de transformación, ya que el ejercicio de reflexión grupal sobre la práctica docente, favorece la pertinencia de los procesos en las instituciones, para este efecto los lineamientos normativos expuestos en el decreto 1421, establecen como fundamental la construcción grupal de PIAR; en la cual: docente de aula, docente de apoyo, orientador, directivos, familia y estudiante, unidos en un proceso de diálogo permanente e intencional, para diseñar, poner en marcha, evaluar y ajustar ambientes inclusivos con un sólo propósito, dar respuesta efectiva a la discapacidad. De esta forma los requerimientos identificados con el instrumento, serán relacionados en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) a fin de potencializar recursos y favorecer ambientes aptos para el aprendizaje. Así entonces, en el diseño e implementación del PIAR, el aprendizaje dialógico se ofrece como elemento de construcción colectiva de saberes para articular dinámicas y rutas de atención a la discapacidad desde las diferentes áreas de gestión.

6.4.2 Liderazgo Compartido

Para lograr coherencia en los procesos inclusivos, es necesario que los espacios de construcción de conocimientos a partir del diálogo sean focalizados desde una perspectiva horizontal, en la cual todos los aportes son igual de válidos, esto quiere decir que la responsabilidad no se deja en hombros de una sola persona, sino que se disgrega entre todos los actores, característica que coincide con la definición de Castillo et al. (2017), quienes describen el liderazgo compartido como el cambio de un accionar pasivo hacia el compromiso laborioso con metas comunes. En la función docente, este principio permite reconocer no sólo habilidades

propias sino también las de sus pares, con base en ello se asumen lazos de corresponsabilidad que genera sentido de pertenencia y motivación a lo largo del proceso, por ejemplo, en el diseño e implementación del PIAR, se deduce que el liderazgo debe estar presente en todos los participantes de la experiencia, lo cual contribuye a la optimización de resultados.

También es necesario resaltar el rol de la familia durante el desarrollo del proceso de diseño e implementación del PIAR, esta es un elemento vital en el proceso cuando se asume un compromiso y acompañamiento eficiente, además esta, cuenta con la facilidad de apoyar cada etapa a través de la comunicación constante, recomendaciones y conocimiento del caso, la familia que se apropia de su rol líder, se convierte en agente activo aportante desde su realidad, lo que posibilita obtener bases claves para planear, desarrollar, ajustar, evaluar y reorientar este proceso, ya que en ellas reposa información valiosa para realizar un trabajo pertinente. Sumado a lo anterior, aunque no es un elemento señalado por los participantes, nosotras como protagonistas de la experiencia evidenciamos que además de las características mencionadas anteriormente, la familia es el eje articulador del trabajo en casa, ya que los ajustes realizados tienen mayor impacto cuando el apoyo en el hogar es dinámico, lo cual se visualiza en el progreso del estudiante.

6.4.3 Educación inclusiva

Las instituciones cuentan con docentes interesados en el tema de inclusión y con claridad frente a ciertos conceptos. Sus reflexiones sobre el tema, postulan la educación inclusiva como el resultado de un proceso de humanización, en el cual debe existir un acompañamiento constante a cada caso y debe generar condiciones adecuadas para que el estudiante se sienta parte del grupo y tenga la oportunidad de aprender, participar y avanzar desde sus condiciones particulares; construcción que va en línea con los fundamentos de Echeita y Ainscow (2011) quienes asumen

este concepto desde la perspectiva de derecho en la cual los principios de equidad y justicia son el derrotero que guía los procesos educativos desde el acceso, la permanencia, la participación, el aprendizaje y su evaluación focalizando las acciones en pro del bienestar del estudiante.

En los procesos inclusivos, es necesario determinar las barreras del contexto que impiden el pleno goce los derechos, las cuales no están en la persona con discapacidad sino en la actitud de las personas, las prácticas que llevan a cabo distintas instituciones y la cultura que se vivencia en el contexto en el que participa el individuo, esta perspectiva social desde la cual Palacios (2018) enmarca la discapacidad, supone la inevitable transformación desde el núcleo de la sociedad que es la familia, articulando las distintas esferas en las que se desenvuelve la persona, para lograr cambios palpables, obviamente las instituciones educativas deben ser protagonistas en este engranaje; por esta razón proponemos el aprendizaje dialógico y liderazgo compartido como elementos fundamentales en el proceso de diseño e implementación del PIAR, estos deben estar inmersos incluso en sus actividades previas, lo cual garantiza que todos los actores se apersonen de su rol líder para construir desde el principio los hilos de corresponsabilidad que cada quien debe asumir en este proceso y así articular este liderazgo con el diálogo permanente para construir nuevas estrategias y aprendizajes en torno a la educación inclusiva.

6.5 Momento 5: Cualidades que dan lugar a la consolidación de una CDA, a propósito del diseño e implementación del PIAR

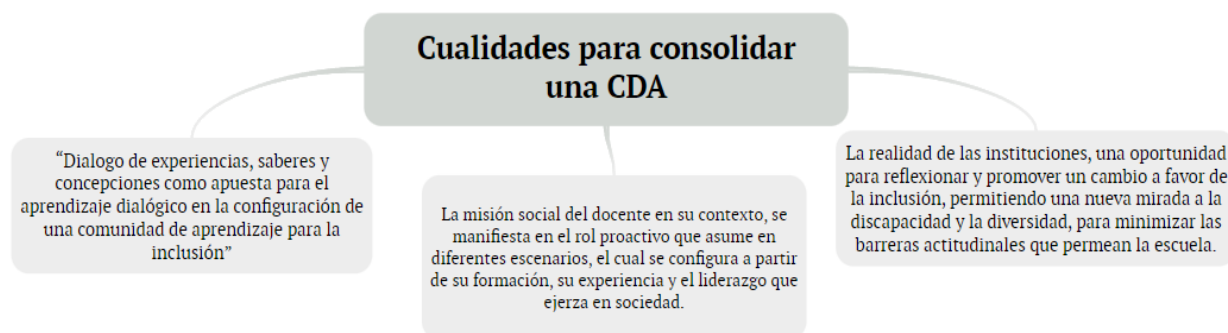
El quinto objetivo orientado a determinar *cualidades que dan lugar a la consolidación de una CDA en torno al diseño e implementación del PIAR para la inclusión de estudiantes con discapacidad en dos instituciones del municipio de Tello*, se llevó a cabo mediante una entrevista semiestructurada, la cual se realiza desde la mediación tecnológica a seis educadores de las instituciones vinculadas a la investigación, con el propósito de identificar los elementos

que ofertan la CDA como opción metodológica al interior de los escenarios educativos, dado que, favorece la cualificación de los docentes a partir del intercambio de experiencias, saberes, buenas prácticas, el trabajo en equipo, la reflexión y la solución colectiva a problemáticas del entorno.

Siendo éste el último objetivo específico planteado para la presente investigación y habiendo abordado ya las etapas del proceso de sistematización de la experiencia, se llega a la conceptualización de las ideas teóricas que emergen de este proceso, las cuales, son producto de la identificación de un conjunto de categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones relacionadas entre sí, que dan cuenta de la experiencia, mediante un proceso de descripción, comparación y conceptualización de los datos. Al aplicar algunos procesos de la teoría fundamentada a las entrevistas realizadas a los maestros, se identificaron tres categorías axiales, a partir de las cuales se logra comprender la realidad sobre cómo perciben y cómo se manifiestan los principios de *aprendizaje dialógico* y *liderazgo compartido* al interior de las instituciones educativas participantes y cuáles son las cualidades que posibilitan al interior de los dos establecimientos educativos la conformación de una CDA para la inclusión.

Figura 24.

Categoría central y categorías axiales

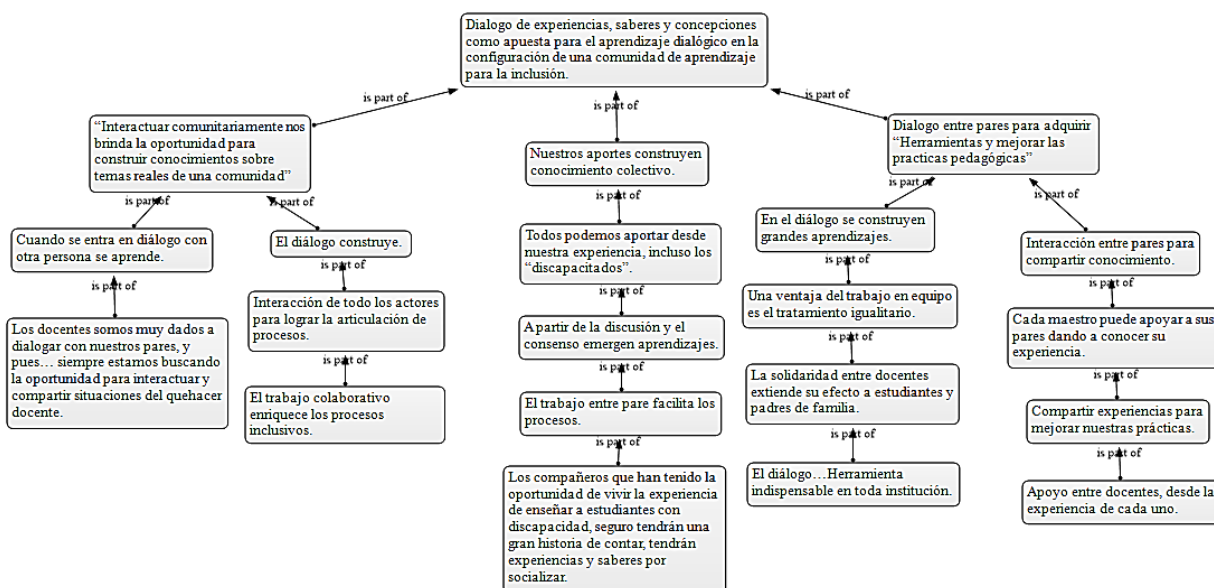


Nota: *Categoría central y categorías axiales que emergen del análisis*

6.5.1 Primera categoría axial

Figura 25.

Diálogo de experiencias, saberes y concepciones como apuesta para el aprendizaje dialógico en la configuración de una CDA para la inclusión.



Nota: *Primera categoría axial, con categorías abiertas y códigos.*

Los hallazgos refieren que los procesos dialógicos constituyen estrategias y rutas metodológicas que dan respuesta a la realidad que los rodea, como plantean Elboj y Oliver (2003), de esta manera se puede intervenir con certeza el momento histórico y cultural en que se encuentran, lo que garantiza total pertinencia en la toma de decisiones y el bienestar común de los participantes.

Los testimonios de los docentes hacen especial énfasis sobre la importancia de la experiencia en estos encuentros de diálogo, aseguran que escucharse y compartir entre pares enriquece sus prácticas ya que se aprende de la experiencia de otros, particularmente en los casos de atención a la discapacidad, tal como se refleja en el siguiente relato: -los compañeros que han tenido la oportunidad de vivir la experiencia de enseñar a estudiantes con discapacidad, seguro tendrán

una gran historia de contar, tendrán experiencias y saberes por socializar- (SME2IA), los docentes afirman que socializar sus vivencias permite analizar aciertos y desaciertos en el proceso, estos hallazgos están soportados en los principios que plantea Flecha (1997), quien define como inteligencia cultural y resalta la importancia de la habilidad para adquirir conocimientos a partir de intercambios experienciales y académicos; estos procesos comunicativos deben ser mediados por el respeto y la solidaridad, ya que la meta común es construir estrategias y definir acciones que favorezcan el aprendizaje, la participación y el progreso en estos casos.

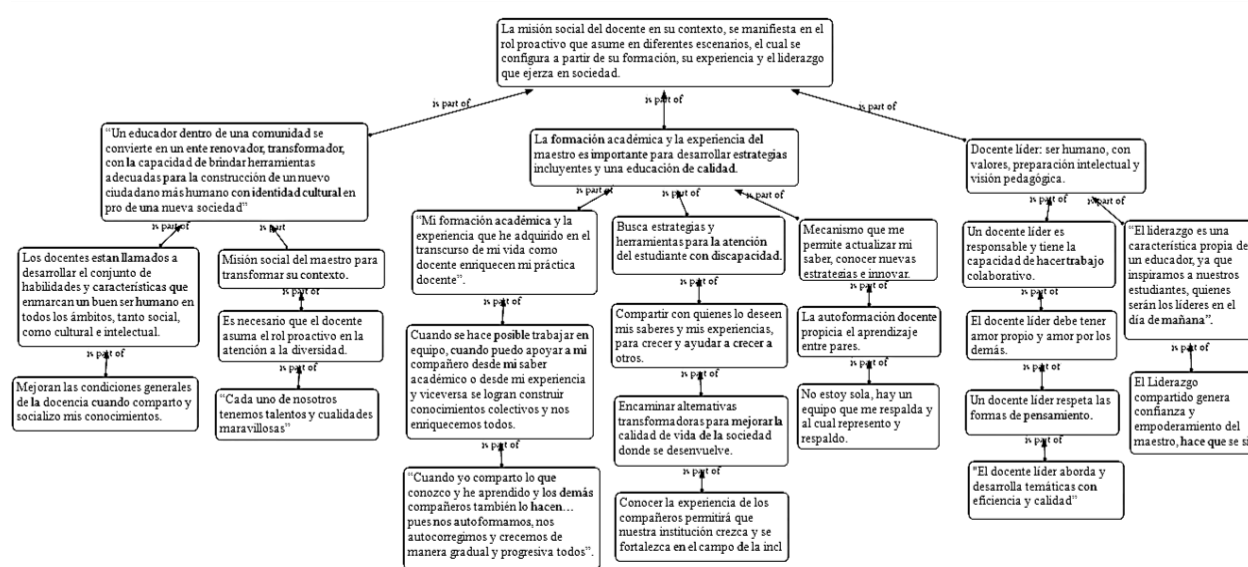
También es importante señalar que cuando un docente siente que es escuchado y que sus aportes son valiosos para el grupo, este fortalece su autonomía, genera seguridad y favorece actitudes de motivación en el desarrollo de las actividades, a largo plazo esto genera mejores resultados para el colectivo laboral; en palabras de un entrevistado -trabajar en equipo nos lleva a cumplir nuestras metas y a ayudar a cumplir las metas de los demás- (SME2IA) las percepciones de los docentes entrevistados van en línea con los planteamientos teóricos de la pedagogía autónoma que propone Freire (1997), la cual persigue la transformación de contextos a partir de la reflexión crítica, el diálogo y el trabajo colaborativo.

Otro elemento digno de resaltar, es que los docentes no se deben conformar sólo con hablar sobre los temas que conocen, también es de gran valor identificar aquellas temáticas que no se dominan y que son necesarias para mejorar su quehacer, se hace necesario buscar información sobre ello o invitar personal que pueda capacitar con idoneidad profesional, De la Hoz (2011) refiere que esta, es una oportunidad de mejoramiento en las instituciones y constituye uno de los principales objetivos de la CDA, que es la cualificación docente.

6.5.2 Segunda categoría axial

Figura 26.

La misión social del docente en su contexto, se manifiesta en el rol proactivo que asume en diferentes escenarios, el cual se configura a partir de su formación, su experiencia y el liderazgo que ejerza en sociedad.



Nota: Segunda categoría axial, con categorías abiertas y códigos.

A partir del análisis de esta categoría axial, se identificó que los maestros reconocen el rol tan importante que ejercen en la sociedad, pues en ellos, se percibe a personas preparadas que desempeñan el papel de guías, que mueven a la sociedad hacia un futuro mejor, que despiertan en los estudiantes el interés por desarrollar habilidades, competencias y conocimientos, por prepararse y llenarse de armas para combatir la ignorancia, la desigualdad y la exclusión; es así, que en uno de los testimonios más relevantes de las entrevistas y que a su vez abarca una cantidad significativa de códigos indica -Los docentes estamos llamados a desarrollar un conjunto de habilidades y características que enmarcan un buen ser humano en todos los ámbitos, tanto social, como cultural e intelectual- (SME3IA), el cual, se complementa con el argumento de otro educador, que igual que al anterior condensa numerosos aportes, este expresa: -los docentes debemos

encaminar alternativas transformadoras para mejorar la educación y que nuestros estudiantes alcancen las competencias que le permitan lograr una mejor calidad de vida en la sociedad donde se desenvuelven- (SME1IA); de este modo, se devela la claridad que existe en el magisterio sobre la función social que cumplen. En este contexto Freire (1997) indica que,

Los maestros necesitan reconocerse a sí mismos en sus actitudes, sus sentimientos y en sus capacidades de relacionamiento con los demás. El conocimiento disciplinar o que le compete académicamente al docente cobra sentido por unas actitudes y unas habilidades que han de advertirse y reconocerse. (p. 8)

De este modo, el autor hace un llamado al maestro sobre lo que debe saber y lo que debe hacer, en el proceso de enseñanza- aprendizaje, cuando el llamado es a educar para la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad.

Asimismo, Cifuentes (2014) expresa que los maestros e investigadores están llamados a articular y aportar en la tarea de tejer continuidades desde el rol que desempeñan, partiendo de sus experiencias, a fin de contribuir en la construcción del razonamiento crítico y propositivo en los protagonistas para aportar a la construcción de contexto democrático y transformador

De esta forma, el proceder docente no tiene un énfasis exclusivamente pedagógico, sino que articula múltiples miradas y sensibilidades, que se constituyen en herramientas para comprender y transformar las realidades, a partir, de nuevas y creativas proposiciones. De ahí que, la labor docente, se conciba como un proceso, una práctica y un producto de la sociedad, que aporta valores y actitudes que conllevan a generar procesos de formación, transformación y liberación, como lo plantea Amador y Muñoz (2018).

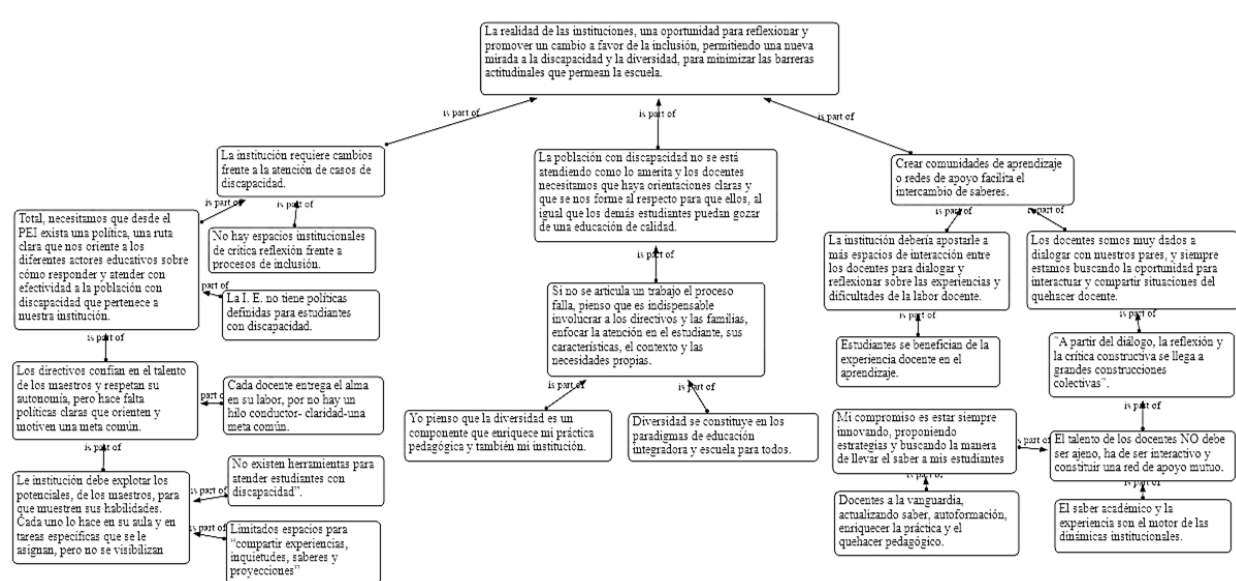
El liderazgo es una característica propia del maestro y a través de la interacción entre maestros líderes se apropia un liderazgo compartido, el cual, implica una redistribución del poder

y autoridad, así como la creación de condiciones que motivan a las personas a trabajar y aprender juntas, fortaleciendo de este modo la cualificación docente a partir del intercambio de saberes, buenas prácticas y experiencias. Los relatos de los maestros entrevistados se dirigen a reconocer que cuando se ejerce un liderazgo compartido se genera confianza y empoderamiento del maestro, lo cual, hace que se sientan reconocido y tenido en cuenta; asimismo, expresan que este principio posibilita el trabajo colaborativo, el diálogo, la reflexión y la crítica constructiva. Así como lo plantea Castillo et al. (2017) quienes describen el perfil del líder en consonancia con la capacidad de escucha, diálogo, reflexión, organización y trabajo en grupo; pero también en equilibrio con valores y actitudes como el compromiso, automotivación, el optimismo, la alegría, el respeto, la tolerancia y la solidaridad.

6.5.3 Tercera categoría axial

Figura 27.

La realidad de las instituciones una oportunidad para reflexionar y promover un cambio a favor de la inclusión, permitiendo una nueva mirada a la discapacidad y la diversidad, para minimizar las barreras actitudinales que permean la escuela.



Nota: Tercera categoría axial, con categorías abiertas y códigos.

Reconocer la realidad de las instituciones es el primer paso para iniciar procesos de transformación, la información proporcionada por los docentes entrevistados pinta un panorama carente de protocolos de acción frente a la atención de estudiantes con discapacidad, esta situación sugiere que se establezcan cambios normativos a través de la revisión y ajuste a los PEI para responder acertadamente a los principios de educación inclusiva. -Necesitamos que desde el PEI exista una política, una ruta clara que nos oriente a los diferentes actores educativos sobre cómo responder y atender con efectividad a la población con discapacidad que pertenece a nuestra institución- (SME2IA); Para tal fin, Celemín et al. (2016) sugiere un estudio inicial con el propósito de determinar el impacto contextual frente a las características de la población con

esta información, posteriormente identificar fortalezas, barreras y oportunidades para brindar una educación equitativa y de calidad.

Los docentes proponen que el ajuste a estos documentos normativos institucionales debe ser realizado mediante un proceso participativo donde la comunidad educativa en general pueda realizar sus aportes, sólo así es posible responder a las necesidades e intereses de todos y vincular estrategias de acción que favorezca directamente la población con discapacidad; en palabras de un entrevistado: -Si no se articula un trabajo el proceso falla, pienso que es indispensable involucrar los directivos y enfocar la atención en el estudiante, sus características, el contexto y las necesidades propias- (SME3IA); opinión que va en línea con los requerimientos del MEN establecidos en el decreto 1421, el cual legaliza los compromisos de las entidades territoriales e instituciones a fin de garantizar el acceso a una educación inclusiva de calidad.

Se evidencia que los educadores desde sus conocimientos experienciales, llevan a cabo procesos de adaptación de actividades a fin de responder a las necesidades de algunos casos de discapacidad, pero estas situaciones son invisibles ya que al interior de las instituciones no existen espacios para la socialización de sus prácticas y tampoco hay un plan que asigne recursos y herramientas que faciliten su labor en estos casos. De este modo, los entrevistados afirman que requieren formación en temas inclusivos, por ejemplo: -Nos quedamos en el término *tenemos que incluir*...pocos docentes tienen conocimiento en temas de inclusión- (SME3IS) y aunque en su mayoría esperan capacitaciones externas dirigidas a las instituciones para que les enseñen aplicar el instrumento PIAR, en el mismo desarrollo de la entrevista, son ellos quienes proponen crear espacios de interacción para dialogar y reflexionar sobre las experiencias y dificultades que enfrenta la labor docente, esta necesidad se configura como oportunidad para la conformación de una CDA, ya que el trabajo colaborativo e interdisciplinar nutre los procesos educativos, como

plantea un entrevistado: -El talento de los docentes no debe ser ajeno, ha de ser interactivo y constituir una red de apoyo mutuo- (SME2IA), estos elementos coinciden con los planteamientos de Elboj et al. (2003) quienes recomiendan la CDA como estrategia para lograr cambios positivos en el ámbito educativo a partir del autoformación de sus actores en temas inclusivos., lograr el anhelo de los docentes que es -Enriquecer la práctica y el quehacer pedagógico... estar siempre innovando, proponiendo estrategias y buscando la manera de llevar el saber a mis estudiantes- (SME2IA); finalmente estas instituciones cuentan con los elementos necesarios para engranar procesos inclusivos pertinentes: la realidad como oportunidad de mejoramiento, potencial docente con una postura positiva frente al cambio y relaciones proactivas al interior de su estructura, lo cual mediado a través de una CDA, puede lograr la transformación que se requiere para estar a la vanguardia en términos de inclusión.

7. Conclusiones

El capítulo que se desarrolla a continuación, corresponde a las conclusiones de la investigación denominada , *Comunidad de Aprendizaje: “Un espacio para compartir experiencias y aprender juntos en torno a la educación inclusiva”* se centró principalmente en sistematizar la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual), y su constitución como referente pedagógico en la configuración de una CDA para la inclusión en dos instituciones educativas del municipio de Tello; aquí las investigadoras a través de un discurso argumentativo, develan el valor teórico, la utilidad metodológica y la relevancia social de su investigación, puntualizando los principales hallazgos al abordar los objetivos específicos propuestos, los cuales estuvieron orientados por los cinco momentos que formula Jara (2013).

7.1 Punto de partida

El primer objetivo específico se orientó a *caracterizar los actores que participan en la experiencia de diseño e implementación del PIAR, en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello*; este apartado contiene la caracterización de los actores vinculados al ejercicio de sistematización

7.1.1. Caracterización de estudiantes

Para caracterizar los estudiantes vinculados al ejercicio investigativo, inicialmente se revisa la ficha de matrícula de cada institución mediante una lista de chequeo, se evidenció que éste documento contiene gran parte de la información requerida para diligenciar el anexo 1 del PIAR, asimismo, se identificó la necesidad de incluir información detallada del entorno salud, y ahondar un poco más en la trayectoria educativa del estudiante, así como incluir algunos aspectos del entorno hogar que se encuentran en otros formatos institucionales; para completar la

información requerida en el anexo 1 del PIAR, se entrevistó a los acudientes de los estudiantes, este acercamiento se realizó vía telefónica en tres sesiones, lo cual permitió reconocer las realidades que impiden, limitan y/o facilitan la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

Para completar el ejercicio de caracterización de los estudiantes y diligenciar el anexo 2 del PIAR, se ejecutaron dos etapas importantes, la primera fue el acercamiento a través de entrevista telefónica entre las docentes y los acudientes, donde se inició del diligenciamiento de este anexo a la luz de las instrucciones dadas al margen del instrumento (PIAR); y el segundo, luego de apropiar el instrumento de caracterización diseñado por el macroproyecto y de aplicar su prueba piloto.

Dicho ejercicio permitió conocer las capacidades, habilidades, expectativas y motivaciones de los estudiantes, información valiosa en el campo pedagógico, pues a partir de estas se identifican los factores que facilitan sus aprendizajes y los apoyos que requieren.

Por lo tanto, se identifica que la caracterización de los estudiantes posibilita reconocer y sus características individuales, lo cual se constituye en información valiosa para poder proporcionarles los apoyos individuales que requiera y garantizarle así el goce de una educación de calidad y pertinencia en términos de igualdad y equidad. Estos ejercicios de caracterización también permiten develar las barreras existentes en los entornos, lo que se constituye en información clave para eliminar la exclusión en estos casos.

Determinar las particularidades de los estudiantes con anterioridad al acto educativo, provee información valiosa para encaminar prácticas pedagógicas precisas e implementar estrategias que promuevan el acceso, la participación y progreso de todos sus estudiantes.

7.1.2 Caracterización de las investigadoras

La caracterización de las investigadoras se llevó a cabo a partir de los planteamientos de Jara (2013), identificando en ellas las cualidades del rol que desempeñan como protagonistas del ejercicio de sistematización de su propia experiencia, al desempeñarse como docentes de aula del caso de discapacidad que cada una apropió, para realizar el proceso de formulación y aplicación del PIAR. El rol asumido, fue determinante para la investigación gracias a la habilidad demostrada frente al desarrollo, reconstrucción y análisis reflexivo de la experiencia, lo cual posibilitó que la sistematización se llevara a cabo como el componente que acompañó el proceso y no como asunto aislado. De igual forma, se evidenció que en su interacción como compañeras de este ejercicio investigativo desarrollaron los principios de *aprendizaje dialógico y liderazgo compartido*, a través de los cuales llegaron a la construcción de aprendizajes colectivos, desde sus vivencias, el diálogo entre pares, la diversidad de ideas, la igualdad de diferencias, el liderazgo y la reflexión; desarrollando una conciencia crítica, estratégica y propositiva que se constituye en la base para desarrollar aprendizajes democráticos, plurales y transformadores. De ahí que, identifican el gran valor que tiene gestar espacios de crítica constructiva y de reflexión sobre temas tan importantes como lo son la inclusión, rutas de atención a la discapacidad, prácticas pedagógicas inclusivas y el aprendizaje dialógico y liderazgo compartido como aspectos centrales para la consolidación de una CDA cada una en su institución.

7.1.3 Caracterización de las Instituciones

La caracterización de las dos instituciones (La Asunción y San Andrés) se llevó a cabo a partir de la revisión documental del PEI, PMI y Hoja de Matrícula de cada una, este ejercicio se orientó a partir cuatro criterios de análisis, los cuales fueron, *atención educativa, modelo*

pedagógico, procesos de inclusión, y potencialidades y barreras para la configuración de una CDA en cada una de ellas.

Este ejercicio permitió identificar las características generales de las dos instituciones, frente al primer criterio de análisis se obtuvo información referida a su ubicación geográficas, zona de influencia y población que atienden.

7.1.3.1 Atención educativa. La Institución Educativa La Asunción, se ubica en el casco urbano del municipio de Tello- Huila, su zona de influencia es el casco urbano de la municipalidad y cuatro veredas cercanas a este, entre sus sedes urbanas se encuentra la sede Colegio, donde se brinda el servicio educativo para básica secundaria y media en la jornada diurna, y educación de adultos en jornada nocturna y sabatina, la sede Preescolar y la sede José Francisco Miranda que atiende la básica primaria, en el contexto rural se atiende la población de preescolar y básica primaria en las veredas: San Isidro, Mesa Redonda, Cucharito y Mesa del trapiche. Por su parte, la Institución Educativa San Andrés, está ubicada en zona rural del municipio, allí se ofrece atención educativa a ochocientos estudiantes; este establecimiento educativo, cuenta con una sede principal, ubicada en la inspección de San Andrés, que ofrece atención educativa a los niño, niñas y jóvenes en los niveles de preescolar, básica y media; asimismo, cuenta con veintidós sedes rurales, que mediante la modalidad multigrado atienden población en los niveles de preescolar y básica primaria; adicionalmente, tres de estas sedes incorporan la modalidad de post-primaria en la que se atienden los grados correspondiente a la educación básica secundaria.

7.1.3.2 Modelo pedagógico. La revisión documental de los PEI de las dos instituciones permitió identificar que la Institución Educativa La Asunción define su modelo pedagógico

como *ecléctico*, pues lo proponen como el mecanismo que le permite a sus actores un desarrollo humano completo, lo que les permitirá a los docentes tomar estrategias, principios y conceptos de diversas pedagogías para favorecer los aprendizajes de sus estudiantes, crear una base firme de sus conocimientos, los cuales se desarrollan gradualmente, y mantener siempre una buena atención y disciplina. Mientras que la Institución Educativa San Andrés acoge un modelo pedagógico progresista (Escuela Nueva), que fundamenta su propuesta educativa en la formación integral humana, desde una pedagogía activa y humanista que concibe al estudiante como un agente dinamizador y promotor de su propio desarrollo, que valora su entorno y es comprometido con su quehacer diario. Para ello, se fomenta un aprendizaje autónomo y significativo que fortalece la lógica y el análisis en los procesos de pensamiento, lo que permite a los niños, niñas y jóvenes encontrar explicaciones a la vida y aprender a pensar por sí mismo y de manera autorregulada.

Contrastar los hallazgos de la revisión documental del PEI, con la observación de las prácticas pedagógicas, permitió identificar una diferencia entre los planteamientos del modelo pedagógico consagrado en este, pues este ejercicio develó que las prácticas pedagógicas tienden a acoger el modelo tradicional que forma el carácter del individuo empleando estrategias relacionadas con la memorización y la repetición, asimismo estas incorporan algunas actividades que responden al modelo conductista, basadas en la modificación de acciones que repercuten en su entorno a partir de estímulos orientados al aprendizaje.

7.1.3.3 Los procesos de inclusión. Frente a los procesos de inclusión, se identificó que en las dos instituciones los procesos de inclusión no cuentan con una política clara, ni una ruta de atención pertinente, ni eficiente frente a la discapacidad; hasta ahora, las acciones se centran en

identificar los estudiantes con algún tipo de discapacidad, reportarlos en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT), orientar a las familias sobre la ruta de atención, flexibilizar algunos aspectos del currículo e involucrar levemente a los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. Lo cual deja en evidencia que se requiere reestructurar los PEI; de modo tal que, responda significativamente a las verdaderas necesidades de los actores y el contexto, y que propenda por una verdadera educación inclusiva, que reconozca, valore y enriquezca su quehacer en la diferencia.

7.1.3.4 Potencialidades para consolidar una CDA. Algunas de las condiciones que posibilitan la creación de una CDA en las dos instituciones son:

Que se concibe la idea de impulsar el trabajo en equipo por parte del cuerpo docente, a partir de la participación, reflexión y visión de futuro, promoviendo el reconocimiento de sus intereses, necesidades y expectativas frente a la labor que ejercen en sus aulas, y responder de este modo a la necesidad sentida de abrir las aulas a una verdadera Educación Inclusiva, donde se reconozcan, acojan y valoren todos los actores y se responda con equidad a sus características particulares. Acoger y participar en una CDA, permitirá que se gesten mecanismos para que los maestros puedan construir y compartir experiencias, aprender en el encuentro con los otros y responder a las necesidades y demandas de los actores y el contexto en el cual ejerce su rol.

El interés de los maestros por formarse en temas de inclusión, debido a que las aulas de clase se conciben como un escenario donde la diversidad es constante y el docente, la institución y demás actores están en la obligación social de ofrecer atención educativa de calidad y que ésta contribuya a la realización personal de cada estudiante.

La implementación de la Metodología de Trabajo en Casa, como respuesta educativa al requerimiento de no suspender los procesos educativos durante la pandemia, dejó al descubierto nuevos espacios mediados por elementos tecnológicos, a través de los cuales es viable implementar sesiones de autoformación, posibilitando el aprendizaje dialógico, la participación y el liderazgo compartido.

Las dos instituciones han sido focalizadas para recibir la maestra de apoyo, lo cual, es muy importante, ya que implica, tener acompañamiento y asesoría sobre tan importantes como lo son la caracterización de estudiantes, valoraciones pedagógicas, formación en DUA, PIAR y otros apoyos.

Los hallazgos permiten establecer que es muy probable que los maestros de las dos instituciones se interesen por hacer parte de la CDA; pues en ellas podrán compartir experiencias, adelantar procesos de formación en temáticas inclusivas.

7.2 Plan de sistematización

Con el propósito de responder al segundo objetivo que *estructurar un plan de sistematización de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello*; se elaboró el estado del arte, herramienta que posibilitó contextualizar y clasificar las temáticas en torno a las categorías planteadas desde el Macroproyecto PIAR (*sistematización de experiencias, educación rural, DUA y PIAR*); lo cual, condujo a la identificación de las tendencias de investigación, que denotaron claros vacíos de conocimiento, y que aportaron las bases para configurar el tema investigativo de este estudio.

Abordar esta etapa, permitió concluir que para elaborar el plan de sistematización es necesario tener claridad frente al objetivo de la investigación, para esto es fundamental la revisión de antecedentes que den luces frente a la problemática de investigación, identificar tendencias y vacíos de conocimiento, y de esta manera precisar el eje en torno al cual se orientan las actividades que configuran la experiencia. En este caso los artículos y tesis revisadas arrojan ideas puntuales frente a la clara necesidad de autoformación docente, como estrategia clave en el avance hacia la educación inclusiva, es así como, después de un estudio minucioso, surgen las categorías: *liderazgo compartido* y *aprendizaje dialógico* como elementos propicios en la consolidación de una CDA en la cual, los docentes y otros actores educativos se puedan vincular y aprender en torno a temas relacionados con inclusión; teniendo como insumo el diseño e implementación de PIAR en dos casos de discapacidad en el municipio de Tello.

A fin de valorar la correspondencia de los hallazgos identificados en el estado del arte, con la realidad de las dos instituciones participantes de la investigación; se aplicó el instrumento cuantitativo proporcionado desde el Macroproyecto para la revisión documental de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las instituciones vinculadas a la investigación, arrojando información de gran valor que reforzó la categoría que emergió del estado del arte y que va en concordancia con el eje de sistematización que orientó este estudio; además, permitió develar el índice de inclusión en cada establecimiento educativo.

De acuerdo a los hallazgos, las conclusiones se presentan por área de gestión (directiva, académica, administrativa y financiera y a la comunidad):

-En el área de gestión directiva se evidencian avances notorios frente políticas inclusivas, los procesos de direccionamiento estratégico atienden a la normatividad nacional, pero esto no es suficiente para lograr coherencia entre lo escrito y la realidad que se vivencia en las instituciones,

estas, deben articular la totalidad procesos: directivos, académicos, administrativos y comunitarios para que respondan de manera concreta a la normativa inclusiva, por esta razón todos los actores educativos deben estar comprometidos en su accionar a fin de crear ambientes seguros para esta población, a través de una convivencia garante de equidad y calidad

- En el área de gestión académica las instituciones presentan graves falencias a nivel de flexibilización, es necesario establecer procesos de ajuste a la jornada escolar, a las planeaciones, a las estrategias metodológicas y didácticas y a los procesos evaluativos. Incorporar elementos de atención dirigidos exclusivamente a la población diversa, tales como el DUA y PIAR, para responder de manera precisa a sus particularidades y garantizar no solo el acceso al sistema, sino también la permanencia, el aprendizaje, la participación y progreso en igualdad de condiciones.

- En el área administrativa y financiera es determinante fortalecer aspectos de sistematización de la información, infraestructura, dotación de recursos y formación docente, para garantizar procesos educativos óptimos que se reflejen en la gestión pedagógica a través de prácticas inclusivas y transiciones armónicas resultado del progreso y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

- En el área de gestión comunitaria se requiere la creación de espacios de dialogo y liderazgo en torno a temas inclusivos por parte de todos los actores del proceso educativo, en especial de los docentes que son los directamente responsables de la elaboración e implementación del PIAR, generar espacios de autoformación en los cuales se vincule a la comunidad a través de estrategias inclusivas, que permitan a cada actor asumir desde su rol el compromiso que requiere la educación inclusiva.

7.3 Recuperación del proceso vivido

Frente al tercer objetivo específico, encaminado a *reconstruir el devenir histórico de la experiencia*, se refieren dos etapas claves; la primera da cuenta de las memorias recuperadas a través de las reflexiones construidas por las docentes de aula, en las fichas de recuperación de aprendizaje que se adoptaron como instrumento para registrar datos relevantes durante el trabajo de campo a través de la observación, y la segunda responde a elementos identificados durante el desarrollo del taller pedagógico como estrategia didáctica que contribuyó a la construcción de conocimiento, a través de relaciones horizontales, donde participaron diferentes actores del proceso investigativo, también aportaron valiosa información, en el proceso recuperar la experiencia de diseño, implementación y evaluación del PIAR.

7.3.1 Primera etapa

La información obtenida en el proceso de observación se clasificó en tres categorías: *el estudiante y su proceso de formación*, *los ajustes razonables* y *el ejercicio docente*, lo que permitió valorar de manera general el proceso de diseño e implementación del PIAR, el rol de los protagonistas en el ejercicio y valorar los principios de *aprendizaje dialógico* y *liderazgo compartido* como elementos vitales en la configuración de una CDA, que contribuya a la cualificación de los docentes en estos temas.

7.3.1.1 El estudiante y su proceso de formación. Este apartado explica detalladamente aspectos relevantes frente a la actitud del estudiante y su familia durante el desarrollo de la experiencia y de cómo inciden las características individuales del estudiante en su proceso de formación.

Durante el desarrollo del PIAR, se pudo determinar el impacto positivo que genera el diseño de actividades motivantes para el estudiante, el compromiso de las familias y las posibilidades

del contexto, se constituyen en factores esenciales para potencializar las características individuales de los niños y fortalecer su proceso de formación; asimismo, el desarrollo de actividades ajustadas a sus intereses, expectativas y necesidades particulares, favoreció su desempeño, evidenciado en el progreso visible de los estudiantes y su actitud positiva al emprender cada actividad propuesta.

7.3.1.2 Los ajustes razonables. En esta categoría se valoró la efectividad y las oportunidades de mejoramiento de los ajustes diseñados, lo que permitió reconocer las bondades de dicho ejercicio y detectar las fallas que se fueron ajustando en el ejercicio.

Es así como se concluye que el PIAR es un apoyo pedagógico que permite al maestro realizar una planeación pedagógica a la luz de los intereses y necesidades de sus estudiantes, a fin de favorecer su proceso de desarrollo y aprendizaje, éste es un dinamizador en las prácticas pedagógicas inclusivas, pues a través de sus ajustes logra minimizar las barreras del entorno y garantizar una plena Inclusión. Focalizar la atención en las características personales de los estudiantes y dar respuesta a ellas mediante múltiples maneras de representación, múltiples medios de expresión y múltiples medios de motivación y compromiso, llevó a la construcción de un currículum diseñado desde ellos, favoreciendo su participación, desde el planteamiento de múltiples estrategias que favorecieron la conexión entre los distintos actores, escenarios y áreas del conocimiento; lo que posibilitó diseñar prácticas pedagógicas que favorecieron los aprendizaje, la interacción, motivación y compromiso de los estudiantes con su realidad.

7.3.1.3 El ejercicio docente. Esta categoría develó las reflexiones de las docentes de aula frente a su rol además investigativo, y la incidencia del aprendizaje dialógico y el liderazgo compartido durante el desarrollo de la experiencia.

Las docentes-investigadoras y a la vez protagonistas de la experiencia de sistematización asumieron la reconstrucción crítica y reflexiva de la investigación como el componente que acompañó el proceso, a su vez promovieron la participación de otros actores (estudiantes, familias, otros maestros), en este contexto, se apropiaron de los principios de liderazgo compartido y aprendizaje dialógico, aspectos esenciales en una CDA, pues a partir de éstos, las maestras investigadoras participaron de la construcción de saberes entre pares académicos, sobre temas relacionados con la educación inclusiva, aspectos legales, rutas de atención y metodologías pedagógicas para aplicar en estos casos.

7.3.2 Segunda etapa

7.3.2.1 Procesos previos al diseño e implementación del PIAR. En el proceso de recuperación de la experiencia se identificó que las dinámicas que se gestan al interior de las instituciones educativas se relacionan con dinámicas presentes en otros contextos, entornos y ambientes (la familia, la comunidad y la sociedad en general). De ahí que, en el aspecto legal las instituciones educativas de nuestro país responden legalmente a la normatividad inclusiva sin embargo, la realidad refleja que sus prácticas internas no aplican dichos parámetros; aunque existen algunos avances en la implementación del instrumento PIAR que sugiere el decreto 1421, aún persisten algunas barreras que interfieren en su plena ejecución, por ejemplo el municipio de Tello no cuenta con la *caracterización de la población con discapacidad* que converge en este, conocer el tipo de discapacidad que presenta, su ubicación en el contexto (urbano o rural), su composición familiar, su estrato socioeconómico, entre otros datos; que aportan información valiosa para adelantar proyectos que respondan verdaderamente a los intereses y necesidades de esta comunidad y que a su vez se constituya como un insumo para el surgimiento de nuevas políticas, rutas y estrategias de atención a esta población en las instituciones educativas.

Lo que permite apreciar la necesidad de que las familias, las instituciones, los entornos y las entidades articulen su accionar para que de manera planeada y organizada promuevan alianzas estratégicas para el tránsito de información y la construcción de conocimiento colectivos, a fin de apropiarse de culturas incluyentes que reconozcan, valoren y respeten la diversidad.

Otro aspecto importante que se identifica en el ejercicio se relaciona con *incorporar posturas inclusivas* en los escenarios educativos y en sus comunidades, lo que implica estar preparados para responder efectivamente a la realidad de la diversidad en la escuela, esto implica que las instituciones y los maestros deben educar en y para la diversidad, enseñar en diferentes contextos y realidades, y tener conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas presentes en el ambiente escolar, contar con estrategias de atención a diversidad en aula, la adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada.

De ahí que la formación docente en torno a la educación inclusiva juega un papel importante en las dinámicas de inclusión al interior de las instituciones, pues son ellos quienes lideran esos procesos y son quienes tienen el reto de responder a la realidad de la diversidad en el aula. Por esta razón se exalta la necesidad de proporcionar espacios para que los maestros en conjunto, puedan reflexionar y construir colectivamente saberes sobre temas tan importantes en el ámbito educativo, como lo es la inclusión y sus procesos; de manera que, efectivamente, sea constructor de conocimiento desde su práctica, basado en fundamentos teóricos y prácticas actualizadas. Las instituciones educativas, deben responder a este gran reto diseñando políticas, creando rutas claras para atender estos casos, proporcionando los recursos que demanda el accionar pedagógico y realizando ajustes a la planta física con el fin de proporcionar acceso seguro, participación y aprendizaje de estos estudiantes.

7.3.2.2 Diseño, implementación y evaluación del PIAR. En el proceso de diseño del PIAR se llevan a cabo las siguientes acciones, las cuales parten del ejercicio de caracterización del caso de discapacidad, a fin de identificar las características individuales del estudiante, aquí es importante que la familia suministre información completa sobre el entorno salud, hogar y educativo, para acceder a dicha información se lleva a cabo la entrevista con la familia y estudiante: para reconocer sus antecedentes, dinámica familiar, sus gustos e intereses, aspectos que le desagradan, sus expectativas y de la familia, definir lo que está en condiciones de hacer, lo que hace y en lo que requiere apoyo para favorecer su proceso educativo, seguidamente se realiza la identificación de las barreras: arquitectónicas, curriculares, pedagógicas y/o didácticas que limitan la participación del estudiante, a partir de estos insumos se lleva a cabo la planeación de los objetivos y la flexibilización del currículo, en conclusión, se definen los ajustes a implementar, así como los tiempos de evaluación de los ajustes y se diligencia el acta de acuerdos de las partes, definir responsabilidades y consecuencias.

La implementación del PIAR se ejecutan los ajustes razonables diseñados en el momento anterior (diseño), en el proceso se debe velar por la correcta implementación de estos; también es importante dinamizar la corresponsabilidad a partir del engranaje: familia- estudiante- docente, a partir del apoyo y la comunicación constante; las escuelas de padres, tiene mucho que aportar, pues desde este espacio de información, formación y reflexión pueden surgir propuestas encaminadas a la atención de casos de discapacidad, de esta forma se da oportunidad de empoderamiento a la familia en los procesos académicos de sus hijos, etc., asimismo, el diálogo entre pares (docente- docente) y la formación docente, es esencial en esta etapa, pues así se contribuye a la construcción de saberes, intercambio de experiencias y la cualificación profesional, a través de dinámicas que potencian el aprendizaje dialógico, el liderazgo

compartido y el trabajo colaborativo en torno de los casos de discapacidad, atención pedagógica diversificada, uso de materiales y recursos individualizados, se debe articular el trabajo de las diversas gestiones de la institución para lograr resultados sistémicos.

La evaluación de los ajustes diseñados y del cumplimiento de los acuerdos pactados se hace valorando del proceso de enseñanza- aprendizaje de manera gradual y progresiva, a través del cual el estudiante va alcanzando las metas propuestas y desarrollando las habilidades que le garantizarán desempeñarse exitosamente en el mundo; este ejercicio permite identificar las fortalezas, debilidades y posibilidades de mejoramiento, verificar los alcances a nivel metodológico, evaluativo, curricular, pedagógico y/o de infraestructura que se contemplaron en el PIAR diseñado e implementado, evidenciando su efectividad, impacto y posibilidad, aportando información valiosa y pertinente para promover modificaciones o posibilitar la continuidad de los ajustes hechos, para que no haya ruptura sino un trabajo continuo. Este proceso conlleva a la elaboración del informe anual de competencias, el cual permite informar sobre los ajustes que se hicieron, los objetivos que se plantearon y el avance en los procesos, a fin de consolidar un concepto cualitativo que permita dar un argumento mucho más objetivo frente a la promoción y evaluación de éste. Finalmente, se realizan las recomendaciones y compromisos pedagógicos, administrativos y políticas institucionales (PEI- PMI- Manual de convivencia, SIEE), aquí se involucra a toda la comunidad educativa (Familia, docente, directivos y administrativos, donde cada uno asume compromisos y se define el tiempo para la implementación de estos.

A partir del proceso de recuperación del proceso vivido en el diseño, implementación y evaluación del PIAR, se reconoce al estudiante como protagonista del proceso, a partir de sus

características, sus necesidades y expectativas se diseñan los ajustes que requiere, a fin de garantizarle una participación efectiva en el ámbito educativo.

Finalmente, es válido resaltar el proceso de caracterización pedagógica como la base sólida para establecer las potencialidades y barreras de los entornos familia- salud- social, se diseña el PIAR, el cual hace énfasis en el componente pedagógico, allí se invita al maestro a planear y ajustar su clase de acuerdo a la realidad de cada estudiante, esto implica tener en cuenta sus características individuales, no solo su discapacidad, sino otros aspectos que también son muy importante, como lo son sus intereses, motivaciones, expectativas, su contexto familiar y social, para que de esta manera se logre alcanzar las metas del aprendizaje. Asimismo, la familia juega un rol dinámico en el progreso educativo del estudiante, los padres de familia son fuente valiosa para tomar las mejores decisiones, para dinamizar el e implementar conjuntamente estrategias efectivas y útiles para contribuir a su correcto aprendizaje y desarrollo personal y social del niño, estableciendo acciones y compromisos que beneficia a éste y su núcleo familiar.

Asimismo, siendo la formación docente un factor clave para el diseño, implementación del PIAR, se sugiere la consolidación de Comunidades de Aprendizaje al interior de las instituciones, como opción metodológica que contribuiría notablemente a fortalecer la cualificación de los docentes a partir del intercambio de experiencias, saberes, buenas prácticas, el trabajo en equipo, la reflexión y la solución colectiva a problemáticas del entorno y a exaltar su innato de líder, como gestor de procesos de transformación, que innova y que es capaz de crear y transformar sus propias prácticas, para responder efectivamente a los requerimientos del mundo actual.

7.4 Reflexiones de fondo

Para dar cumplimiento al cuarto objetivo, concerniente a *Elaborar una interpretación crítica de las reflexiones de fondo que emergen de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello*; se ejecutó un encuentro grupal con los actores de la experiencia a la luz de la técnica grupo de discusión, momento clave para compartir reflexiones sobre el proceso e identificar la importancia de las subcategorías aprendizaje dialógico y liderazgo compartido de la CDA como elementos facilitadores de procesos inclusivos en las instituciones educativas. Este momento de intervención nos permitió concluir lo siguiente:

El aprendizaje dialógico es un elemento articulador en el proceso de diseño e implementación del PIAR, incluso desde las actividades previas a su elaboración la interacción comunicativa se convierte en el factor clave para que los actores construyan un plan pertinente que responda no sólo a las particularidades propias del tipo de discapacidad, sino a la realidad de la familia y la institución, el diálogo permanente entre los protagonistas proporciona un ambiente seguro para generar los cambios que requiere el sistema institucional desde cada una de sus áreas de gestión y habilitar rutas de atención adecuadas que permitan brindar atención inclusiva a través del acceso, permanencia y progreso en condición de equidad.

En el diseño e implementación del PIAR el compromiso de los actores es vital, establecer hilos de corresponsabilidad desde el inicio garantiza calidad, confiabilidad y éxito en las actividades realizadas, por esta razón el liderazgo compartido se ofrece como elemento de sostenibilidad durante el proceso, el cual no debe concluir posteriormente a su aplicación, sino por el contrario, debe ser ajustado permanentemente para mantener vigencia y pertinencia. Los protagonistas del caso deben asumir en cada etapa su rol líder, la institución por su parte le

corresponde crear ambientes seguros desde las normativas inclusivas, además es necesario que los docentes resalten su liderazgo innato y estén abiertos al cambio y ajuste de sus prácticas pedagógicas y sin duda, la familia como eje fundamental en este transcurso requiere empoderarse y participar activamente en cada etapa; la responsabilidad compartida durante el proceso garantiza que todos los esfuerzos de los participantes coincidan en el objetivo común, de brindar una atención educativa a la discapacidad en condiciones de calidad, pertinencia y equidad.

7.5 Puntos de llegadas

A fin de identificar las *cualidades que dan lugar a la consolidación de una CDA en torno al diseño e implementación del PIAR para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el municipio de Tello*, se llevó a cabo la entrevista semiestructurada, esta técnica permitió la interacción vía telefónica con seis docentes de las dos instituciones participantes de la investigación y reconocer los aspectos que posibilitan asumir la CDA como opción metodológica al interior de los escenarios educativos, dado que, favorece la cualificación de los docentes a partir del intercambio de experiencias, saberes, buenas prácticas, el trabajo en equipo, la reflexión y la solución colectiva a problemáticas del entorno. Al aplicar algunos procesos de la teoría fundamentada a las entrevistas realizadas a los maestros, se llega a la conceptualización de las ideas teóricas que emergen de este proceso, las cuales, son producto de la identificación de un conjunto de categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones relacionadas entre sí, que dan cuenta de la experiencia, mediante un proceso de descripción, comparación y conceptualización de los datos. En ejercicio se identificaron tres categorías axiales, que permitieron determinar las percepciones docentes sobre los principios de *aprendizaje dialógico y liderazgo compartido* en los procesos institucionales, asimismo cuáles son las cualidades que posibilitan al interior de estos escenarios escolares, la conformación de CDA para la inclusión.

La primera categoría denominada *Diálogo de experiencias, saberes y concepciones como apuesta para el aprendizaje dialógico en la configuración de una CDA para la inclusión* nos permite concluir que:

El diálogo, es un elemento vital en los procesos institucionales; este permite a partir del consenso gestar procesos de cambio y lograr la construcción grupal de estrategias y rutas de acción contextualizadas de las cuales emerjan cambios pertinentes.

Se evidencia la necesidad de consolidar una CDA como oportunidad para estructurar espacios que posibiliten el aprendizaje dialógico y dinamizar procesos de autoformación que permita responder oportunamente a los compromisos que demanda la educación inclusiva.

En torno a la categoría *la misión social del docente en su contexto, se manifiesta en el rol proactivo que asume en diferentes escenarios, el cual se configura a partir de su formación, su experiencia y el liderazgo que ejerza en sociedad*, se encontró que los docentes identifican la función social tan importante que ejercen en sus comunidades educativas; reconocen que además de ser guías para sus estudiantes en los procesos de enseñanza- aprendizaje, los motivan por aprender, desarrollar conocimientos, habilidades y competencias, para que se desenvuelvan con éxito en este mundo, que hoy por hoy, exige combatir la ignorancia, la desigualdad y la exclusión; son ellos, quienes lideran los procesos de preparación, cambio y transformación de la sociedad para gestar por un mejor futuro. De ahí que, promover el desarrollo de capacidades en todos los estudiantes y suprimir las barreras que limitan dicho proceso, requiera de los docentes, asumir una postura inclusiva, que conlleve a educar para la igualdad, la transformación y la inclusión de todos los individuos en la sociedad. Esto implica, que los maestros deben formarse para educar en y para la diversidad, enseñar en diferentes contextos y realidades, y tener

conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas presentes en el ambiente escolar y contar con estrategias de atención a diversidad en aula.

En este sentido, se concluye que es de vital importancia generar espacios donde los maestros en conjunto, puedan reflexionar, socializar y construir colectivamente saberes a partir de sus necesidades e intereses, contribuyendo así a la cualificación y al empoderamiento del magisterio, para que en sus proyectos y programas de acción, desarrollen una cultura de reflexión desde su práctica, que impacte el quehacer pedagógico y responda efectivamente a las características individuales de sus estudiantes y de sus contextos.

Sobre la categoría ***la realidad de las instituciones una oportunidad para reflexionar y promover un cambio a favor de la inclusión, permitiendo una nueva mirada a la discapacidad y la diversidad, para minimizar las barreras actitudinales que permean la escuela***, inicialmente se concluye que las instituciones vinculadas al ejercicio investigativo requieren reestructurarse a nivel normativo para esclarecer rutas de acción frente a procesos inclusivos, específicamente dicho protocolo debe responder en términos legales a lo establecido en el decreto 1421 que reglamenta la atención educativa a la discapacidad, se recomienda que en ese proceso de ajustes participen activamente todos los miembros de la institución, que sus voces sean escuchadas, que sus intereses sean tenidos en cuenta y con ello se garantice pertinencia y calidad en los resultados.

También se resalta el potencial docente con el que cuentan las instituciones, estos realizan una labor admirable en términos pedagógicos, desde sus escasos conocimientos en temas inclusivos intentan dar respuesta a situaciones que se presentan al interior del aula, para aprovechar este talento se recomienda crear espacios institucionales de diálogo y socialización de experiencias, mediante la configuración de una CDA, en la cual los docentes tendrán la posibilidad de

autoformación y así aprovechar la riqueza experiencial y académica con que cuentan, esto favorecerá la construcción de conocimientos y eliminará barreras actitudinales frente a la atención educativa a la población con discapacidad.

Para tal fin y como aporte de esta investigación, se logró abordar la primera fase que propone Elboj et al. (2003) para poner en marcha una CDA, y es la que corresponde a la *sensibilización*; las actividades del taller pedagógico y grupo de discusión facilitaron la identificación de problemáticas y oportunidades de transformación, lo que abonó el terreno para que los actores, tomaran la decisión de iniciar formalmente el proceso de cambio de esta realidad mediante la planeación de acciones realizables encaminadas a mejorar.

8. Recomendaciones

Este último apartado contiene las recomendaciones que las investigadoras sugieren a partir de la reconstrucción de la experiencia denominada, *Comunidad de Aprendizaje: Un espacio para compartir experiencias y aprender juntos en torno a la educación inclusiva*; a fin proponer retos que a nivel institucional promuevan procesos verdaderamente inclusivos; los cuales también pueden ser apropiados por cualquier otra institución que desee asumir una CDA como alternativa metodológica para gestionar la formación docente.

- Se recomienda que las instituciones educativas establezcan políticas de formación constante a sus docentes, a fin de promover su cualificación profesional frente a temas de inclusión.
- A propósito de que los establecimientos educativos que participan de esta experiencia, actualmente se encuentran en proceso de actualización de los PEI, se recomienda formular estrategias claras para la atención de población con discapacidad.
- Se sugiere la configuración de una CDA en los establecimientos educativos como oportunidad para gestar procesos oportunos de inclusión a estudiantes con discapacidad, vinculando las diversas áreas de gestión institucional a partir del diálogo; esta propuesta pretende vincular la totalidad de personas inmersas en los casos y generar hilos de corresponsabilidad que fomenten su participación activa y conlleve a la transformación no sólo de las prácticas de aula, sino a toda una estructura logística que prepare la institución en los términos que exige la educación inclusiva.
- Se recomienda abrir espacios en los cuales los docentes puedan compartir experiencias y escucharse mutuamente, ya que este tipo de actividades posibilita la reflexión crítica sobre la

práctica, y permite identificar debilidades estructurales existentes frente a la respuesta inclusiva por parte de las instituciones, a fin de realizar los cambios que sean pertinentes.

- Se recomienda que los maestros sistematicen sus experiencias de diseño e implementación del PIAR, que asuman dicho ejercicio como el apoyo pedagógico que les permitirá consolidar dicha información, reflexionar sobre ésta y construir nuevos conocimientos entorno a los procesos vividos.

Referencias bibliográficas

- Abós Olivares, P., Torres Sabaté, C., y Fuguet Busquets, J. (2017). Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado. *Sinéctica*, (49), 1-17.
- Alba Pastor, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*.
- Alfaro V. A. y Badilla, V. M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas*, (10), 81-146.
- Alfonso Pinto, D.F; Arcila Escobar, D. L., Cristancho Giraldo, C., Romero Mora, A., y Sánchez Casallas, A. X. (2017). *Aprendizaje cooperativo y diseño universal para el aprendizaje como facilitadores de la educación inclusiva*. [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/31869>
- Álvarez Oquendo, R. y Chamorro Benavides, D. (2017), Estrategias didácticas para la incorporación del diseño universal para el aprendizaje en la escuela rural, *Panorama*, 11(21), 69-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6333332>
- Amador, C. y Muñoz, G. (2018) Comunicación-Educación en Abya Yala: lo popular en la reconfiguración del campo. *Nómadas*, (49), 47-67.
<https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a3>
- Araújo Ruiz, Juan A, & Arencibia Jorge, Ricardo. (2002). Informetría, bibliometría y cienciometría: aspectos teórico-prácticos. *ACIMED*, 10(4), 5-6. Recuperado en 01 de febrero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352002000400004&lng=es&tlng=pt.

- Ardila, O. I. (2018). *Factores familiares que inciden en el aprendizaje de las matemáticas de los estudiantes de la Sede Educativa Jerusalén (Huila) bajo el modelo de Escuela Nueva*. [Tesis de Especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – Unad].
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/17703/1083895325.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arias Roura, M. E. (2010). *Relaciones interpersonales entre niños con discapacidad visual y sus compañeros videntes en el contexto educativo regular*. [Tesis de Especialización en Educación Inclusiva, Universidad de Cuenca- Educador].
- Ávila, B., y Perigault, I. (2019). *El diseño Universal para el aprendizaje un enfoque para dar respuesta a la atención de estudiantes con diversidad funcional en la educación inclusiva del Centro Educativo Básico General Veracruz*. [Tesis de Maestría, Universidad Especializada de las Américas, UDELAS].
<http://repositorio2.udelas.ac.pa/bitstream/handle/123456789/67/ivette.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Barona Arana, D. C y Ramírez Parra, L. (2019). *Concepción de inclusión y estrategias pedagógicas inclusivas en la escuela María Luisa de la Espada de Guadalajara de Buga*. [Tesis Doctoral. Corporación Universitaria Minuto de Dios].
https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/7851/UVD.TEDI_BaronaAranaDianaCarolina_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Barraga, Natalie. (1986). *Textos reunidos de la Doctora Barraga*. Madrid: ONCE
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*, 48(1), 55-72.

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2010). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. *Calidad, Equidad y Reformas En La Enseñanza*, 87–99. <https://bit.ly/2NPsM8L>
- Bustos Naranjo, A., Niño González, L. S., Gutiérrez Clavijo, R., y Zabala Nova, A. L. (2018). *Aprendizaje cooperativo y diseño universal para el aprendizaje, como facilitadores de una educación inclusiva*. [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana].
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/34939>
- Callado Moreno, J. A., Molina Jaén, M. D., Pérez Navío, E., y Rodríguez Moreno, J. (2015). La Educación Inclusiva en los colegios de zonas rurales. *New aproaches in educational research*, 4(2), 115-123.
- Cañas Cano, Luisa. (2015). *Educación y discapacidad visual*. Polemos-virtual.
<https://polemos.pe/educacion-y-discapacidad-visual/>
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA.
- Castillo, P. Armijo, Puigdellivol, I. Antúnez, S. (2017). El Liderazgo Compartido Como Factor De Sostenibilidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 41-59
- Celemín Mora, J. C., Martínez, D. P., Vargas, C. A., Bedoya, M. y Angel, C. (2016). *Fundamentos del Programa de Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha*. Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha.
- Cifuentes, M. (2014). Desde sus narrativas los docentes universitarios se forman y forjan para la universidad. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 5(10), 22-30.
<https://doi.org/10.29197/cpu.v5i10.89>

Constitución Política de Colombia. (7 de julio de 1991). Asamblea Nacional Constituyente.

<https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Contreras, J y Pérez. N. (2015). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.

Cruz, C., Reyes González, P. y Barón Pereira, N. (2017). Comunicación y ambientes de aprendizaje. “Una estrategia para mejorar los desempeños en el aula”. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(30), 83-99. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i30.100>

De la Hoz, C. (2011) *Impacto de las comunidades de aprendizaje en la transformación de las prácticas pedagógicas*. (8), 44-48.

Decreto 1421 de 2017 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. (29 de agosto de 2017). Ministerio de Educación Nacional.

Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación Inclusiva. Sonrisas y Lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Pautas de Acción para el Desarrollo de una Revolución Pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (12), 26–46.

Eirín Nemiña R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estud. pedagóg.* 44 (1), 259-278. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>

Elboj Saso, C. y Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, (3), 91-103.

- Elboj, C. Puigdemívol, I. Soler Gallart, M. y Valls Carol (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Graó.
- Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Un avance en medición, 6, 27-36.
- Ferrer Ferrer, F. y Rivera Salas, M. I. (2019). *Percepción de los docentes sobre la aplicación del plan individual de ajustes razonables, en educación básica*. [Tesis Doctoral, Universidad de la Costa].
<http://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/6004/Percepci%20de%20os%20docentes%20sobre%20la%20aplicaci%20del%20plan%20individual%20de%20ajustes%20razonables%20en%20educaci%20b%20a%20sica.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. *Inclusión Y Desarrollo*, 6(2), 4-14.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Editorial Paidós.
- Flecha, R. (2008). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación (1)*, 11-20
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI.
- Galeano, G., A. Preciado, M, G. y Carreño, C., J. (27 de noviembre de 2018). ¿Qué es un modelo pedagógico? *Confederación Interamericana De Educación Católica*. Recuperado de <https://ciec.edu.co/observatorio/pedagogia-e-innovacion/que-es-un-modelo-pedagogico/>

- Galván Mora, L. R., y Espinosa Gerónimo, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica*, (49), 1-19.
- Gil, F; J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus Humanidades.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003, 2008). Metodología de la investigación (3ª ed y 6ª ed). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- <https://www.refworld.org.es/docid/50ac92492.html>
- <https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/Libro1-Fundamentos.pdf>
- Jara Holliday, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Educación Global*, 1(1), 56-70.
- Jara Holliday, O. (2013). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. *Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias*.
- http://www.bibliotecavirtual.info/wpcontent/uploads/2013/08/Orientaciones_teoricopracticas_para_sistematizar_experiencias.pdf
- Jara Holliday, O. (2018). *La Sistematización de Experiencias: Práctica y Teoría para Otros Mundos Posibles*. CINDE.
- 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. R
- Ley 1098 de 2006 por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. (8 de noviembre de 1997). Congreso de Colombia.
- https://www.oas.org/dil/esp/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_colombia.pdf

Ley 115 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación (1994, 8 de febrero). Congreso de la República. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1346 de 2009. (31 de Julio de 2009). Congreso de la República. Diario Oficial No. 47.427. https://www.redjurista.com/Documents/ley_1346_de_2009_congreso_de_la_republica.aspx#/

Ley 361 de 1997 por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. (7 de febrero de 1997). Congreso de Colombia. https://www.minambiente.gov.co/images/normativa/leyes/1997/ley_0361_1997.pdf

Ley Estatutaria 1618 de 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. (27 de febrero de 2013). Congreso de Colombia. Diario Oficial No. 48.717.

López Ayazo, R y Montes Gómez, E. (2019). Estrategia metodológica para implementar las TIC como ajuste razonable en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad visual. [Tesis de Pregrado, Universidad de Córdoba]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/2569>

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. y cols. (2002). Mental retardation: Definition, classification, and system of supports (10.^a ed.). Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation

Luna Lombardi R. y Espinosa Rabanal J. A. (2014). *Educación Inclusiva: personas con discapacidad visual*. España: Instituto Nacional de Tecnologías educativas y de formación del profesorado (INTEF). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Manrique Plata, E. y Tamayo Cuellar, M. C. (2019). *Los proyectos pedagógicos de aula en clave DUA: una mirada a la atención educativa en el grado transición*. [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Repositorio grupo impulso.
https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2020/02/Los-Proyectos-Pedag%C3%B3gicos-de-Aula-en-clave-DUA-una-mirada-a-la-atenci%C3%B3n-educativa-en-el-grado-transici%C3%B3n_1.pdf
- Martínez, N. (2019). Retos y aprendizajes de la sistematización de experiencias de educación popular. El caso de la Pre-Universidad Tunjuelo Popular en Bogotá. *Revista Brasileira de Educação*. (24), 1-23
- Marulanda, E., Jiménez, H., Roa, R., Pinilla, P. y Pinilla, J. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. *Bogotá: Ministerio de Educación*.
- Mertens, D. (2007). Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice [Paradigma transformativo metodos mixtos y justicia social]. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212- 225. doi: 10.1177/1558689807302811
- Messina, G. y Osorio, J. (2011). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Revista e-Curriculum*, 14(02), 602 – 624 <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- Morales Romo, N. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón, Revista de pedagogía*, 69(3), 41-56.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.52401>.
- Moreno Angarita, M., Murillo Avellaneda, A. C., Padilla Quiroga, G. K., Albarracín Garay, B. A., Pinzón Fajardo, M. N., Bernal Gómez, Y. D., Merchán Ruiz, L. Y; Puentes Bernal, A.

- M. y Riberos, L. T. (2016). *Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje: una aproximación desde la comunicación educativa*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1291>
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63–79.
- Niño De Villeros, V. y Utria Padilla, R. (2015). Las Políticas de Educación Ciudadana y la Formación de Identidades, 1950-1980. *Memorias. Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (25), 280-305.
- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85536228012>
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU (1989). Convención sobre los Derechos del Niño.
- <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- ONU (2006). Convención de los derechos de las personas con discapacidad.
- <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014). Temas de salud, “Clasificación de la Discapacidad Visual. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment#:~:text=La%20Clasificamessci%C3%B3n%20Internacional%20de%20Enfermedades,visual%20inferior%20a%206%2F18>
- Palacios Rizzo, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con*

Discapacidad. Cermi.

Palacios Rizzo, A., y Francisco, B. (2014). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.

Pastor, N. (2019). Reservas a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Revista electrónica de estudios internacionales (REEI)*, (37), 8.
<https://doi.org/10.17103/reei.37.08>

PEI (2020). Institución Educativa La Asunción; Tello-Huila

PEI (2020). Institución Educativa San Andrés, Tello-Huila

Plan de Desarrollo Huila Crece 2020-2023. (16 de Junio de 2020). Asamblea Departamental del Huila. <https://www.huila.gov.co/administrativo-de-planeacion/publicaciones/9579/plan-de-desarrollo-huila-crece/>

Rodríguez G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.

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

Sacristán, G. (1998). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Innovación Educativa*, (81), 67–72.

Sacristán, G. (1999). *Poderes inestables en educación*. Ediciones Morata.

Sacristán, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. *Diseñar el currículum. Prever y representar la acción*. 269-291.

Sañudo, L., E. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, 3(6) 83-98.

- Sistema Integrado de Matricula SIMAT. (3 de marzo, 2020). Secretaria de Educación Departamental, Instituciones oficiales de municipios no certificados del departamento.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia ISBN: 958-655-624-7 (volumen) ISBN: 958- 655-623-9 (obra completa)
- 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. Recuperado de 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
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres, R.M. (2004). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona.
- UNESCO (29-30 de marzo de 2007). *Educación para Todos: Un asunto de derechos Humanos*. Buenos Aires, Argentina. <https://upce.rec.uba.ar/Calidad%20y%20Evaluacin/UNESCO-%20Educaci%C3%B3n%20de%20calidad%20para%20todos.pdf>
- UNESCO (7-10 de junio de 1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, España. <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>

- UNESCO. (11-13 de septiembre de 2019). *Todas y todos los estudiantes cuentan*. Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación. Cali, Colombia.
<https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion/foro-internacional-2019>
- UNESCO. (2008). Informe de seguimiento de la ETP en el mundo.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/pdf/2015GMR_ended_note_sp.pdf
- UNESCO. (26-28 de abril de 2000). *Foro mundial sobre la educación*. Dakar, Senegal.
http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf
- UNESCO. (5-9 de marzo de 1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos. Jomtien, Tailandia. <https://www.humanium.org/es/declaracion-mundial-sobre-educacion-para-todos-satisfaccion-de-las-necesidades-basicas-de-aprendizaje/>
- Verdugo Alonso, M. A. (2002). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental* de (2002). 1–26.
http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3050/analisis_definicion_discapacidad_intelectual_asociacion_americana_sobre_retraso_mental.pdf?sequence=1
- Verdugo, M. (Dir.). (2002). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Verdugo Alonso, M. Á., Amor González, A. M., Fernández Sánchez, M., Navas Macho, P., & Calvo Álvarez, I. (2018). The regulation of inclusive education of students with intellectual disability: A pending reform. *Siglo Cero*, 49(2), 27–58.
<https://doi.org/10.14201/scero20184922758>

Verdugo, M. Á. y Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista española sobre discapacidad intelectual*, 41(4), 7-21

Yuni, J.A. y Urbano, C.A. (2006) *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=r8tKbJBkvbYC&oi=fnd&pg=PA86&dq=Yuni+J.,+A.+y+Urbano,+C.,+A.,+\(2006\).+T%C3%A9cnicas+para+investigar.+Recursos+metodol%C3%B3gicos+para+la+preparaci%C3%B3n+de+proyectos+de+investigaci%C3%B3n.+Vol.+2.+Ed.+Bruja.+C%C3%B3rdoba+&ots=dNo9ikM-ze&sig=ImX3yA9js1ebkgYREbnHwzorPKc#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=r8tKbJBkvbYC&oi=fnd&pg=PA86&dq=Yuni+J.,+A.+y+Urbano,+C.,+A.,+(2006).+T%C3%A9cnicas+para+investigar.+Recursos+metodol%C3%B3gicos+para+la+preparaci%C3%B3n+de+proyectos+de+investigaci%C3%B3n.+Vol.+2.+Ed.+Bruja.+C%C3%B3rdoba+&ots=dNo9ikM-ze&sig=ImX3yA9js1ebkgYREbnHwzorPKc#v=onepage&q&f=false)

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado para actores.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Dirigido a los participantes: Estudiantes, Padres de Familia y Docentes (de Aula, Orientadores, de Apoyo y Directivos)

Investigación: *Comunidad de Aprendizaje un espacio para compartir experiencias y aprender juntos en torno a la Educación Inclusiva*

Investigadoras:

Lady Johanna Ramírez Díaz

Yina Paola Guzmán

Asesora:

Adriana María Parra Osorio

Apreciada (o) _____: agradecemos su disposición para participar en la investigación *Comunidad de Aprendizaje un espacio para compartir experiencias y aprender juntos en torno a la Educación Inclusiva* la cual se está implementando en la Institución Educativa La Asunción y San Andrés, del municipio de Tello- Huila; a fin de Sistematizar la experiencia denominada “Diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en dos casos de discapacidad (intelectual y visual), y su constitución como referente pedagógico en la configuración de una comunidad de aprendizaje para la inclusión en el municipio”.

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. Las actividades en las que participará no generaran ningún costo. Si usted acepta la participación en la investigación, se les invitará a espacios en los cuales se desarrollará diversas actividades investigativas que permiten conocer,

reflexionar y socializar las prácticas pedagógicas entorno a la inclusión, estos registros se recopilarán en un periodo aproximado de seis meses, el desarrollo de las prácticas presenciales y/o virtuales contarán con registro de audio y video para proceder al análisis de la información, su identidad será protegida, las fotografías y videos no enfocarán el rostro de los participantes, este material será destruido una vez se haya sistematizado, proceso que garantiza la ética investigativa, adicionalmente en cualquier momento puede realizar preguntas sobre el desarrollo de la investigación y estas serán atendidas y resueltas en un tiempo prudente.

Un especial saludo;

Equipo de formación e investigación ¹

Yo _____, identificada (o) con registro civil () , tarjeta de identidad () , cédula de ciudadanía número () _____, de _____, estudiante () , padre de familia () , docente de aula () , orientador () , Directivo () de la I.E. La Asunción () San Andrés () , acepto participar voluntariamente en esta investigación, doy consentimiento para mi participación en la misma. 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.

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

Lady Johanna Ramírez Díez -Celular: 3173105914 E-mail: johanitapx@live.com

Yina Paola Guzmán Guzmán -Celular: 3222341342 E-mail: guzmanyinaola@gmail.com

Nombre del participante (letra de imprenta)

Firma del Participante

Fecha: _____, Ciudad: _____

Anexo B. Solicitud de la autorización a rectores para la participación de las instituciones en el macroproyecto.



Neiva, 09 de junio de 2020

Rector
FERMÍN CANGREJO DÍAZ
 Institución Educativa San Andrés
 Tello

Asunto: Presentación de la investigación “Sistematización de experiencias de implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en el departamento del Huila”.

Cordial saludo,

Dentro de la formación del posgrado de los futuros Magíster en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, se considera el proceso investigativo como modalidad de grado. En este marco, la docente de su institución y estudiante de V cohorte: Lady Johanna Ramírez Díaz, desarrolla la Investigación “Sistematización de experiencias de implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en el departamento del Huila”.

Es de nuestro interés que esta investigación cuente con la participación de todos los actores involucrados y la rigurosidad en la recolección y análisis de la información. Por ello, el objetivo de esta carta es solicitar la autorización de los espacios y entrega de información pertinente que les permita a las investigadoras avanzar en el desarrollo y finalización del proyecto de investigación.

Es importante señalar que esta actividad no conlleva ningún gasto para la institución y se tomarán las medidas necesarias para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias de la institución. Por lo tanto esta investigación, no presenta ningún riesgo en términos de integridad.

Agradecemos de antemano su colaboración, quedamos a la espera de su respuesta.

Atentamente,

CATALINA TRUJILLO VANEGAS

Coordinadora

Vigilada Mineducación

Neiva, 09 de junio de 2020

Rectora
ESPERANZA VÁSQUEZ MÉNDEZ
Institución Educativa La Asunción
Tello

Asunto: Presentación de la investigación “Sistematización de experiencias de implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en el departamento del Huila”.

Cordial saludo,

Dentro de la formación del posgrado de los futuros Magíster en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, se considera el proceso investigativo como modalidad de grado. En este marco, la docente de su institución y estudiante de V cohorte: Yina Paola Guzmán Guzmán, desarrolla la Investigación “Sistematización de experiencias de implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en el departamento del Huila”.

Es de nuestro interés que esta investigación cuente con la participación de todos los actores involucrados y la rigurosidad en la recolección y análisis de la información. Por ello, el objetivo de esta carta es solicitar la autorización de los espacios y entrega de información pertinente que les permita a las investigadoras avanzar en el desarrollo y finalización del proyecto de investigación.

Es importante señalar que esta actividad no conlleva ningún gasto para la institución y se tomaran las medidas necesarias para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias de la institución. Por lo tanto esta investigación, no presenta ningún riesgo en términos de integridad.

Agradecemos de antemano su colaboración, quedamos a la espera de su respuesta.

Atentamente,



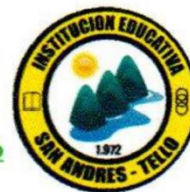
CATALINA TRUJILLO VANEGAS

Coordinadora

Anexo C. Autorización de los rectores para la participación de las instituciones en la experiencia investigativa.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN ANDRÉS – TELLO.
 Aprobada Mediante Decreto 1556 de 26 de noviembre 2.002
 Emanada de la Secretaría de Educación del Huila
 Registro DANE: 441799000322. - NIT. 800227364-3
 Teléfono: 3203054490 E-mail: sanandres.tello@sedhuila.gov.co



IESA-R- 0025.
 Tello, abril 24 de 2020.

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
 Facultad de Educación
 Maestría en la Educación para la Inclusión
 Neiva – Huila.

Asunto: Autorización para el desarrollo de un proyecto de Investigación.

La Institución Educativa San Andrés del municipio de Tello, Autoriza el desarrollo de la Sistematización de una experiencia de implementación de Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), permitiendo el desarrollo de las diferentes etapas de la investigación; además, del trabajo con los actores educativos involucrados para quienes se debe diligenciar el formato de consentimiento asistido.

Atentamente,


 Mag. FERMIN CANGREJO DÍAZ
 Rector.



INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA

Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 3451 del 3 de Mayo de 2019

REGISTRO DANE: 141799000311 - NIT : 891103184-2

Correo electrónico: asuncion.tello@sedhuila.gov.co

Dirección: Calle 7 carrera 1 Via Loma de Ola Cruz -

Tello, 30 de abril del 2.020

Señores

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN: MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA PARA LA INCLUSIÓN

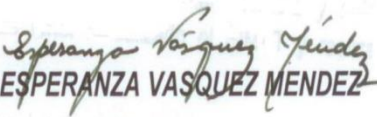
NEIVA- HUILA

Cordial saludo.

La Institución Educativa La Asunción del municipio de Tello- Huila, y en su nombre Esperanza Vásquez Méndez, como representante legal autoriza la participación del establecimiento educativo en el desarrollo del proyecto “CDA: UN ESPACIO PARA COMPARTIR Y APRENDER JUNTOS EN TORNO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA” liderado por la docente YINA PAOLA GUZMÁN GUZMÁN, identificada con cédula de ciudadanía número 1.075.208.719 de Neiva, quien se encuentra en proceso de formación en el programa de postgrado Maestría En Pedagogía Para La Inclusión de la Universidad Surcolombiana.

Gracias por la atención prestada.

Atentamente,


Mag. ESPERANZA VÁSQUEZ MENDEZ
Rectora

“Contribuimos al desarrollo y consolidación del ciudadano del siglo XXI”

Anexo D. Mapeo de los objetivos, las técnicas, los instrumentos y productos:

Mapeo de los objetivos, las técnicas, los instrumentos y productos:

Momento	Objetivos específicos	Técnicas	Instrumentos	Producto
El punto de partida	Caracterizar los protagonistas que participan en la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello.	Revisión documental	Matriz de revisión documental.	Proyecto de investigación.
		Entrevista semiestructurada. Encuesta	Guía de entrevista Cuestionario con preguntas tipo Likert	Propuesta ficha de matrícula. Valoración pedagógica.
Plan de sistematización	Estructurar un plan de sistematización de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello.	Taller pedagógico “Diseño e implementación del PIAR”	Anexo 1: Información general del estudiante. Anexo 2: Plan Individual de Ajustes Razonables. Anexo 3: Acta de acuerdos.	PIAR diligenciado e implementado. (referencia para la institución)
La recuperación del proceso vivido	Reconstruir el devenir histórico de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello.	Grupo de discusión.	Guía de entrevista grupal. Ficha de recuperación de aprendizajes	Gráfica del tiempo. Ruta metodológica para el diseño e implementación del PIAR como propuesta temática en la consolidación de Comunidad de Aprendizaje.

Anexo E. Plan de acción:

Objetivo	Fecha	Actividad	Participantes	Responsables	Aprendizaje
Caracterizar los protagonistas que participan en la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello.	Octubre/2020	Revisión documental: -Revisión del PEI. -Revisión hoja de matrícula. -Revisión del PMI	Investigadoras	Investigadoras	
	Enero/2021	Elaboración de valoración pedagógica	Investigadoras	Investigadoras	
	Febrero/2021	Entrevista a docentes, tema PIAR.	Investigadoras Docentes	Investigadoras	
	Febrero/2021	-Puesta en marcha de la Comunidad de Aprendizaje	Investigadoras Docentes	Investigadoras Docentes	
Estructurar un plan de sistematización de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello.	Febrero y Marzo /2021	Asesorías grupales: -Anexo 1: Diligenciamiento de información general del estudiante. -Anexo 2: Identificación de barreras y formulación de ajustes razonables. -Anexo 3: Elaboración y socialización del acta de acuerdos. -Puesta en marcha, seguimiento y ajustes al PIAR.	-Investigadoras -Rector -Coordinador(a) -Docente orientador -Docente de apoyo -Acudientes -Estudiantes	Investigadoras	
Reconstruir el devenir histórico de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello.	Agosto/2021	Desarrollo de taller pedagógico: - Recuperación de la experiencia de diseño e implementación del PIAR. -Identificación de las etapas claves que surgieron en el proceso de diseño e implementación del PIAR. - Recuperación de los aprendizajes obtenidos en la experiencia de diseño e implementación del PIAR a propósito del aprendizaje dialógico y liderazgo como aspectos centrales de la CDA.	Investigadoras	Investigadoras	

Elaborar una interpretación crítica de las reflexiones de fondo que emergen de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello.	Agosto/ 2021	Sesiones grupo de discusión: -Elaboración del informe final de la investigación. -Validación de la importancia del aprendizaje dialógico y el liderazgo compartido como elementos que permiten configurar una comunidad de aprendizaje para diseño e implementación del PIAR.	Investigadoras Docentes	Investigadoras	
Indagar por las cualidades que dan lugar a la consolidación de una comunidad de aprendizaje en tomo al diseño e implementación del PIAR para la inclusión en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello.	Septiembre/2021	Entrevista semiestructurada: Entrevista a docentes, (En relación al eje central de sistematización).			
		-Elaboración de recomendaciones para las instituciones frente a políticas y rutas de atención a la discapacidad.	Investigadoras Docentes	Investigadoras	
	-Definición de metas para la continuidad y sostenibilidad de la Comunidad de aprendizaje frente al aprendizaje dialógico el liderazgo.	Investigadoras	Investigadoras		
	-Elaboración de artículo investigativo.	Investigadoras	Investigadoras		


Nota: Elaboración propia

Anexo F. Plan de presupuesto

Momento	Concepto gasto	Cantidad	Valor unitario	Valor total
El punto de partida	- Fotocopias		\$100.00=	\$50.000.00=
	- Conectividad		\$60.000.00=	\$60.000.00=
Plan de sistematización	- Fotocopias		\$100.00=	\$50.000.00=
	- Conectividad		\$60.000.00=	\$60.000.00=
La recuperación del proceso vivido	- Fotocopias		\$100.00=	\$20.00 000.00=
	- Material didáctico		\$100000.00=	\$100000.00=
	- Herramientas tecnológicas.		\$50.000.00=	\$50.000.00=
	- Ayudas ópticas		\$130.000.00=	\$130.000.00=
Las reflexiones de fondo	-Impresión		\$5.000.00=	\$5.000.00=
Los puntos de llegada	- Impresión del documento "Informe de la Investigación"		\$ 35.000.00=	\$ 35.000.00=
	- Impresión de folletos de: recuperación del proceso vivido"		\$20.000.00=	\$20.000.00=
Total				\$560. 000.00=

Nota: Elaboración propia

Anexo G. Matriz de revisión documental:

					UNIVERSIDAD			
					SURCOLOMBIANA			
					Facultad de Educación			
					MATRIZ DE REVISIÓN DOCUMENTAL			
					Experiencia: Diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en dos instituciones del municipio de Tello-Huila			
Documento: PMI								
Objetivo:								
Momento:								
Fecha :								
Responsable:								
Gestión	Categorías inclusivas		Elementos que facilitan la configuración de una CDA					
	Políticas de inclusión	Ruta de atención	Aprendizaje dialógico	Liderazgo				
Directiva:								
Administrativa y financiera:								
Académica:								
Comunitaria:								
Conclusión:								



**UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA**

Facultad de Educación

MATRIZ DE REVISIÓN DOCUMENTAL

Experiencia: Diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en dos instituciones del municipio de Tello-Huila

Documento: Hoja de matrícula

Objetivo: Identificar la información existente y faltante, requerida para diligenciar el anexo 1 del PIAR.

Momento:

Fecha :

Responsable:

Componente	Hallazgos
Información general del estudiante :	
Entorno Salud:	
Entorno hogar:	
Entorno educativo:	

Conclusión:



**UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA**

Facultad de Educación

MATRIZ DE REVISIÓN DOCUMENTAL

Experiencia: Diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en dos instituciones del municipio de Tello-Huila

Documento: PEI

Objetivo:

Momento:

Fecha :

Responsable:

Gestión	Categorías inclusivas		Elementos que facilitan la configuración de una CDA	
	Políticas de inclusión	Ruta de atención	Aprendizaje dialógico	Liderazgo
Directiva:				
Administrativa y financiera:				
Académica:				
Comunitaria:				
Conclusión:				

Anexo H. Guía de entrevista:



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA
Facultad de Educación

GUÍA PARA DE ENTREVISTA

“ASPECTOS CENTRALES QUE POSIBILITAN LA
CONFIGURACION DE UNA COMUNIDAD DE
APRENDIZAJE”

Guía de entrevista

Objetivo: Identificar la realidad contextual de las dos instituciones educativas en torno a los dos aspectos centrales de la Comunidad de Aprendizaje (aprendizaje dialógico y liderazgo compartido).

INFORMACIÓN BÁSICA

Nombre del entrevistado:

Institución Educativa:

Experiencia docente:

Nivel educativo en el que se desempeña:

ASPECTO CENTRAL: Aprendizaje dialógico

PRINCIPIOS	Diálogo igualitario	¿Cree usted que el diálogo entre pares puede contribuir a la autoformación docente en temas de diseño e implementación de PIAR en su institución? ¿De qué manera?
	Inteligencia cultural	¿Considera relevantes los conocimientos académicos y experienciales de los docentes para atender procesos de inclusión mediante el diseño e implementación de PIAR en su institución? ¿Por qué?

Transformación	¿Cree usted que su institución requiere cambios frente a la atención de casos de discapacidad? ¿Cuáles?
Dimensión instrumental	¿Qué herramientas cree usted que son necesarias para la correcta atención de casos de discapacidad en su institución?
Creación de sentido	¿Cuáles son sus intereses y necesidades frente a temas inclusión?
Solidaridad	¿Considera usted, que su institución debe establecer la ayuda mutua como herramienta para promover procesos de inclusión? De un ejemplo.
Igualdad de diferencias	¿Cree usted, que la diversidad de ideas entre pares brinda la oportunidad de enriquecer su quehacer docente frente a rutas de atención a la discapacidad? ¿Por qué?

ASPECTO CENTRAL: Liderazgo compartido

PERFIL DEL LIDER	¿Qué características cree que debe tener un docente líder?
	¿Cree usted que el liderazgo es una característica propia de un educador? ¿Por qué?
	¿Cree usted necesario que en su institución requiere todos los docentes sean líderes en procesos inclusivos? ¿Por qué?
	¿Qué aspectos positivos cree usted que genera el liderazgo compartido en equipos de trabajo de autoformación docente?
	¿Se generan espacios de crítica constructiva y reflexión frente a los procesos de inclusión en la institución?
ACTITUDES Y	¿Cree usted que, desde su formación profesional y experiencia como docente, puede apoyar a sus compañeros en diversas situaciones que se presentan en el contexto escolar, y viceversa?

¿La interacción comunitaria que se da en su institución conlleva a la construcción de conocimientos colectivos sobre temáticas actuales en educación, como, por ejemplo, la Educación Inclusiva?

¿Qué compromiso asumiría usted como líder de procesos inclusivos en su institución?

Anexo I. Guion grupo de discusión:



**UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA**



Facultad de Educación

GUIÓN- SESIÓN: GRUPO DE DISCUSIÓN

Experiencia: Comunidad de Aprendizaje “un espacio para compartir experiencias y aprender juntos entorno a la educación inclusiva”

Fecha:	Lugar: Plataforma Meet		
Responsable: Maestranter Lady Johanna Ramirez - Yina Paola Guzmán	Participantes: Moderadora: Yina Paola Guzmán Relatora: Lady Johanna Ramirez Grupo: 6 actores participantes del proceso investigativo.		
Hora inicial: 8:00 AM	Hora final: 10:00 AM		
Momento del proceso: 4. Reflexiones de fondo.			
Objetivo: Elaborar una interpretación crítica de las reflexiones de fondo que emergen de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en el municipio de Tello.			
AGENDA			
HORA	ACTIVIDAD	RESPONSABLE	MATERIALES
8:00 AM	SALUDO Y BIENVENIDA: Saludo, bienvenida y presentación de	Moderadora: Yina Paola	Lista de invitados. Presentación PPT del

	los integrantes del grupo de discusión.	Relatora: Lady Johanna Ramírez	programa a desarrollar. Libreta de apuntes. Cámara fotográfica.
8:10 AM	<p>ENCUADRE:</p> <p>- Instalación de la actividad.</p> <p>OBJETIVO: Reflexionar sobre la experiencia de diseño e implementación del PIAR y sobre dos aspectos centrales de una CDA (aprendizaje dialógico -liderazgo compartido).</p> <p>TIEMPO: Dos horas</p> <p>- Construcción de acuerdos de trabajo en el grupo focal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar activamente en el grupo focal. • No interrumpir la participación de otro y pedir la palabra a través del chat. 	<p>Moderadora: Yina Paola Guzmán</p> <p>Relatora: Lady Johanna Ramírez</p>	<p>Guion de sesión. PPT -Acuerdos de Trabajo. Libreta de apuntes. Cámara fotográfica.</p>
SENSIBILIZACIÓN			
8:20 AM	<p>APERTURA A LA DISCUSIÓN:</p> <p>1. Ver el video: https://youtu.be/_orZnXh2cqs</p> <p>2. Socialización de las ideas centrales del video:</p>	<p>Moderadora: Yina Paola Guzmán</p> <p>Relatora: Lady Johanna Ramírez</p>	<p>Guion de sesión. PC. Video Resm. Enlace del video: https://youtu.be/_orZnXh2cqs Libreta de apuntes. Cámara fotográfica.</p>

	<p>¿Qué podrían decir de las siguientes escenas?</p>  <p>- Define con una palabra la siguiente imagen</p>  <p>- ¿Qué sentimientos has experimentado como espectador?</p>		
EXPLORACIÓN DE SABERES PREVIOS			
8:45 AM	<p>3. Completo la historia ...</p> <p>- Recibo un estudiante con discapacidad (intelectual- visual) en el curso donde oriento todas las asignaturas; para garantizar su derecho a recibir una educación de calidad y que responda efectivamente a sus intereses, necesidades y características individuales encamino la siguiente</p>	<p>Moderadora: Yina Paola Guzmán</p> <p>Relatora: Lady Johanna Ramirez</p>	<p>Guion de sesión. PC. Libreta de apuntes. Cámara fotográfica.</p>

	<p>ruta...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ha llegado el docente de apoyo a mi Institución, me siento... - Tengo poca comunicación con los padres de mi estudiante con discapacidad, lo cual repercute en que... 		
ASPECTO CENTRAL: Aprendizaje dialógico			
9:15	<p>4. La moderadora solicita a los participantes que complementen cada frase que ella inicie...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo igualitario entre pares funciona como... - Cada persona desarrolla diferentes tipos de inteligencia cultural (académica, práctica o comunicativa) lo cual le permite participar de manera eficiente en diferentes escenarios y situaciones. - La solidaridad es un valor que nos lleva a promover procesos de inclusión porque... - Igualdad de diferencias es... 		<p>Guion de sesión. PC. Libreta de apuntes. Cámara fotográfica.</p>
ASPECTO CENTRAL: Liderazgo compartido			
9:30	<p>5. La moderadora pide a los participantes que respondan las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se vive el liderazgo docente y el liderazgo compartido en la I. E.? - ¿Reconoce algunos líderes de la I. E.? 		<p>Guion de sesión. PC. Libreta de apuntes. Cámara fotográfica.</p>

	- ¿Cómo comprende el liderazgo en las familias?		
9:45	<p>CIERRE:</p> <p>La moderadora invita a los participantes a personalizar un docente líder en equipo.</p> <p>- Se les proporcionará la silueta de un docente, para que en equipo lo personalicen, de modo tal, que reúna las características de un “DOCENTE LÍDER.”</p> <p>- Socialización del trabajo.</p>		<p>Guion de sesión.</p> <p>Pizarra o fotocopia con la imagen de un estudiante con discapacidad.</p> <p>PC.</p> <p>Libreta de apuntes.</p> <p>Cámara fotográfica.</p>

Anexo J. Protocolo de taller pedagógico:



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA
Facultad de Educación

PROTOCOLO DE TALLER PEDAGÓGICO

“Recuperación del proceso vivido en la experiencia de diseño e implementación del PIAR”

Taller No. 1 – Para Docentes.

Población: Docentes de la Institución Educativa La Asunción y San Andrés en el municipio de Tello. **TIEMPO:** 1 hora y 30 minutos

NOMBRE DE FACILITADORES: Yina Paola Guzmán y Lady Johanna Ramírez

Materiales: Plataforma virtual [Meet](#), videos, [Padlet](#), Formulario Google

Objetivo específico N° 3.

Reconstruir el devenir histórico de la experiencia de diseño e implementación del PIAR.

Momento 3: Recuperación del proceso vivido

Objetivo general del taller.

- Elaborar la reconstrucción histórica grupal rescatando situaciones que ocurrieron a los participantes en cada etapa de la experiencia

Objetivos específicos del taller.

- Determinar indicadores de liderazgo compartido en el proceso de recuperación de la experiencia de diseño e implementación del PIAR.
- Develar situaciones relacionadas con el aprendizaje dialógico en el proceso de recuperación de la experiencia de diseño e implementación del PIAR.
- Identificar en el proceso de diseño e implementación del PIAR las etapas claves que surgieron en el desarrollo de la experiencia.
- Recuperar los aprendizajes obtenidos en la experiencia de diseño e implementación del PIAR a propósito del aprendizaje dialógico y liderazgo como aspectos centrales de

la CDA.
<p>Agenda: Momento 1: Saludo y Bienvenida. Momento 2: Actividades de exploración e introducción. Momento 3: Desarrollo del tema. Momento 4: Recapitulación y cierre. Momento 5: Evaluación.</p>
<p>Metodología Taller: El presente taller pedagógico desarrolla una metodología didáctica que promueve la participación de los actores del proceso investigativo y otorga validez equitativa a los aportes de todos; estos constituyen en insumo para posterior interpretación y análisis. Esta sesión precisa la recopilación de las narrativas de los participantes en la experiencia de diseño e implementación del PIAR en torno a los ejes definidos para el ejercicio de sistematización: aprendizaje dialógico y liderazgo.</p>
<p>Desarrollo de la agenda:</p> <p style="text-align: center;">MOMENTO 1: Saludo y bienvenida</p> <p>Tiempo: 10 minutos</p> <p>Actividad</p> <p>La orientadora del taller ofrecerá un afectuoso saludo y agradecerá la participación y disposición de los actores.</p> <p>Se compartirá el vínculo de un Padlet para que los actores participen frente a la pregunta ¿Por qué cree que aprendizaje dialógico y liderazgo compartido son importantes en el quehacer docente?</p> <p>Socialización de respuestas.</p>
<p style="text-align: center;">MOMENTO 2: Actividades de exploración e introducción.</p> <p>Tiempo: 20 minutos Actividades:</p> <p>Se compartirá un video “elaboración propia” que oriente los docentes frente a la importancia de la recuperación de aprendizajes en las experiencias educativas.</p>

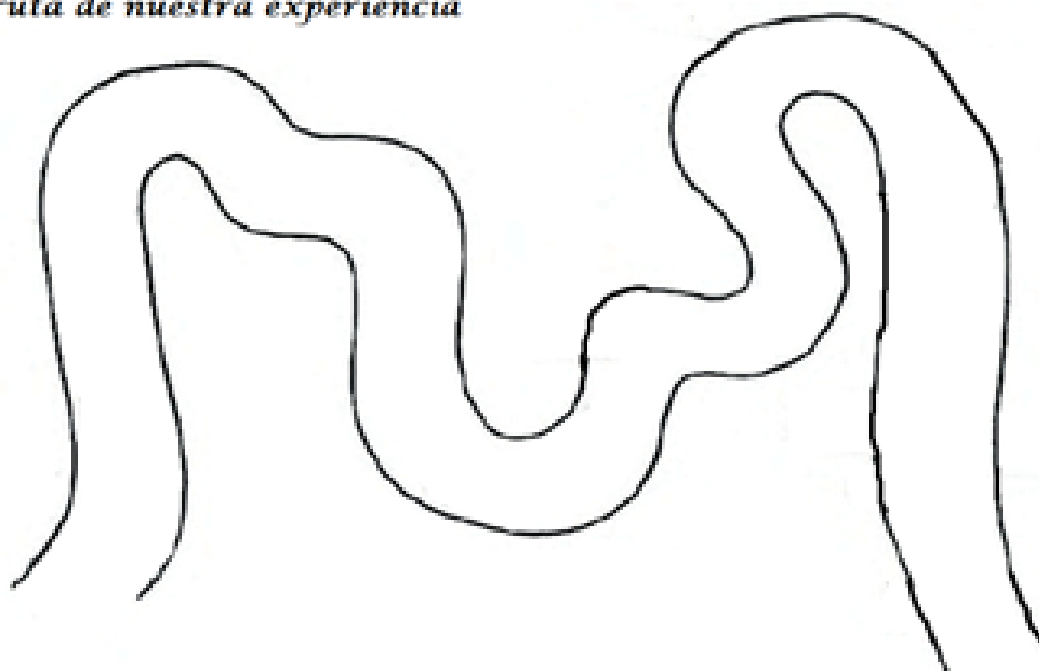
Los docentes compartirán su opinión frente a la importancia de recuperar la experiencia de diseño e implementación del PIAR.

MOMENTO 3: Desarrollo del tema.

Tiempo: 15 minutos

A través de un diálogo grupal se identificarán y registrarán en el mapa "la ruta de nuestra experiencia" las etapas que los actores consideran que se llevaron a cabo en el proceso de diseño e implementación del PIAR.

La ruta de nuestra experiencia



Aprendizaje dialógico



Liderazgo compartido

MOMENTO 4: Recapitulación y cierre.

Tiempo: 30 minutos

Actividad: De manera grupal se reconstruirá el devenir histórico de la experiencia a partir de cada una de las etapas definidas anteriormente, los participantes también identificarán en qué etapas del proceso se hicieron más visibles las categorías de liderazgo y aprendizaje dialógico.

MOMENTO 5: Evaluación.

Tiempo: 15 minutos.

Actividad: Se creará un formulario en Google en el cual los participantes podrán identificar los aspectos positivos y por mejorar frente al desarrollo del taller. Finalmente las maestrantes realizarán un informe sobre el desarrollo de la actividad.

Responsables.

Yina Paola Guzmán y Lady Johanna Ramírez

Anexo K. Ficha de recuperación de aprendizajes



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA
 Facultad de Educación

FICHA DE RECUPERACIÓN DE APRENDIZAJES

Experiencia: Diseño e implementación del PIAR en dos casos de discapacidad (intelectual y visual) en dos instituciones del municipio de Tello-Huila

Momento del proceso:	
Fecha:	Lugar:
Responsable:	Participantes:
Hora inicial:	Hora final:
Actividad:	
Objetivo:	
Contexto de la situación:	
Relato de lo que ocurrió:	
Aprendizajes:	
Palabras clave:	

Anexo L. PIAR caso de discapacidad intelectual

	PIAR Decreto 1421/2017		 GOBIERNO DE COLOMBIA  MINEDUCACIÓN
---	----------------------------------	--	--

INFORMACIÓN GENERAL DEL ESTUDIANTE (Información para la matrícula – Anexo 1 PIAR)	
Fecha y Lugar de Diligenciamiento	Tello /Huila 18/01/2021
Nombre de la Persona que diligencia: Lady Johanna Ramirez Diaz	Rol que desempeña en la SE o la IE: Docente

1) Información general del estudiante

Nombres: JOSE MANUEL		Apellidos: RODRIGUEZ TOLE	
Lugar de nacimiento: Neiva/Huila		Edad: 9 años	Fecha de nacimiento 24/01/2011
Tipo: TL X CC __ RC __ otro: ¿cuál?		No de identificación : 1. 029.886.065	
Departamento donde vive		Huila	Municipio Tello
Dirección de vivienda		Vereda El Libano	Barrio/vereda: Vereda El Libano
Teléfono		3114575885	Correo electrónico: No cuenta con correo electrónico
¿Está en centro de protección? NO X SI __ ¿dónde?		Grado al que aspira ingresar: tercero	
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? ¿Cuál? No X			
¿Se reconoce como víctima del conflicto armado? Si __ No X. (¿Cuenta con el respectivo registro? Si __ No __)			

2) Entorno Salud:

Afiliación al sistema de salud	SI X No __	EPS	Comparta	Contributivo	Subsidiado X
Lugar donde le atienden en caso de emergencia: ESE MIGUEL BARRETO LOPEZ / TELLO					
¿El niño está siendo atendido por el sector salud?	Si	No X	Frecuencia: No aplica		
Tiene diagnóstico médico:	Si X	No	Cuál: DEFICIT COGNITIVO LEVE "anexo copia"		
¿El niño está asistiendo a terapias?	Si	No X	¿Cuál?	No aplica	
¿Actualmente recibe tratamiento médico por alguna enfermedad en particular? Si __ NO X			¿Cuál? No aplica		
Observación: medicamento se recomendó control por neurología, adherencia de fármacos, terapia de lenguaje, entre otros. La madre de familia manifiesta que por motivos económicos no puede desplazarse hasta Neiva a realizar ese tipo de tratamientos.			Descripción: Según información que la madre suministra a través de una entrevista, el estudiante en ocasiones presenta crisis nerviosas, incluso ocasionalmente (2 o 3 veces al año) convulsiones. En el momento no está bajo ningún tipo de tratamiento médico.		
¿Consumo medicamentos? Si __ No X. Frecuencia y horario (Nombre medicamento y si debe consumirlo en horario de clases)					
¿Cuenta con productos de apoyo para favorecer su movilidad, comunicación e independencia?			NO X SI __		

Entorno Hogar:

Nombre de la madre	Luz Angela Tole Lozano	Nombre del padre	Alino Rodriguez Osorio
Ocupación de la madre	Ama de casa	Ocupación del padre	Agricultor
Nivel educativo alcanzado	Básico primaria	Nivel educativo alcanzado	Básico primaria incompleta
No. Hermanos	4	Lugar que ocupa: 5	¿Quiénes apoyan la crianza del estudiante?
Personas con quien vive:	Madre, hermana y dos sobrinos.		Luz Angela Tole (madre) Kelly Johanna Rodriguez Tole (hermana)

	PIAR Decreto 1421/2017		 GOBIERNO DE COLOMBIA  MINEDUCACIÓN
---	----------------------------------	--	--

¿Esta bajo protección?	SI __ No <u>X</u>
La familia recibe algún subsidio de alguna entidad o institución: SI <u>X</u> NO __ ¿Cuál? <u>FAMILIAS EN ACCION</u>	

4. Entorno Educativo:

Información de la Trayectoria Educativa

¿Ha estado vinculado en otra institución educativa, fundación o modalidad de educación inicial?	NO ¿Por que? SI <u>X</u> ¿Cuáles? Hogar Comunitario ICBF 'tres años'
Ultimo grado cursado : Segundo	¿Aprobó? <u>SI</u> <u>X</u> NO __ Observaciones: Se ha promovido con el compromiso de reforzar habilidades lectoescritoras.
¿Se recibe informe pedagógico cualitativo que describa el proceso de desarrollo y aprendizaje del estudiante y/o PIAR? NO <u>X</u> SI	¿De qué institución o modalidad proviene el informe? No aplica
¿Está asistiendo en la actualidad a programas complementarios? NO <u>X</u> SI __	¿Cuáles? No aplica

Información de la institución educativa en la que se matricula:

Nombre de la institución educativa a la que se matricula: Institución Educativa San Andrés	Sede: El Libano
Medio que usará el estudiante para transportarse a la institución educativa. Caminando	Distancia entre la institución educativa o sede y el hogar del estudiante : 1 km

Nombre y firma	Nombre y firma	Nombre y firma
Area	Area	Area

	PIAR Decreto 1421/2017		 GOBIERNO DE COLOMBIA
			 MINEDUCACIÓN

Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – ANEXO 2			
Fecha de elaboración:	Institución educativa:	Sede:	Jornada:
18/01/2021	IE. San Andrés - Tello	El Libano	Completa
Docentes que elaboran y cargo: Lady Johanna Ramirez Díaz – Docente unitaria			

DATOS DEL ESTUDIANTE	
Nombre del estudiante:	Documento de identificación:
JOSE MANUEL RODRIGUEZ TOLE	1.029.886.065
Edad: 9 años	Grado: Tercero

1. *Descripción general del estudiante con énfasis en: gustos, intereses, aspectos que le desagradan, expectativas del estudiante y la familia.*

Entorno hogar
José Manuel con nueve años de edad es el menor de cinco hijos, sus hermanos de treinta, veinticinco, veintidós, y veinte años. Actualmente vive con su hermana y con su madre, quien hace poco decidió separarse del padre por motivos de violencia intrafamiliar. A causa de la difícil situación económica la madre de José Manuel no puede llevarlo a terapias y controles médicos debido a que en muchas ocasiones no tiene dinero ni siquiera para el transporte. Le gusta realizar labores propias del campo en especial las relacionadas con el ganado, pasa gran parte de su tiempo viendo televisión, gusta mucho de dibujos animados, le cuenta a su madre con confianza el transcurso de su día ya que permanece casi todo el día con su hermana debido a que ella trabaja, también aprovechan en las noches para realizar tareas y reforzar temas vistos en clase. Se disgusta cuando le asignan alguna labor doméstica, manifiesta su enojo llorando fuertemente, la madre expresa que cuando esto sucede, ella lo deja sólo y espera que se le pase. La familia se ha propuesto la meta de sacar adelante a José Manuel apoyándolo en su proceso de desarrollo personal para que cada vez sea más independiente y realice sus tareas ampliando y fortaleciendo las rutinas de trabajo y sus relaciones interpersonales, quieren que culmine sus estudios de básica y secundaria y posteriormente acceda a educación técnica o tecnológica que le permita consolidar un proyecto de vida mediante un trabajo digno y que responda a sus habilidades.

Entorno Educativo
El estudiante refiere gusto por actividades que implican la atención alterna, ya que responde con facilidad a indicaciones mientras desarrolla una actividad y tiene la capacidad de retomarla después de una interrupción, también resuelve fácilmente actividades que requieren atención selectiva ya que ejecuta ejercicios de selección específica atendiendo a pautas establecidas para una actividad determinada, presenta buena disposición ante la realización de actividades que requieren atención sostenida, para esto favorece la estrategia apoyada en actividades personalizadas y que incluyan el diálogo de manera permanente. Su atención dividida responde mejor frente a situaciones que impliquen contacto visual y

	PIAR Decreto 1421/2017	 
---	---	---

auditivo, disfruta de estas, y lo demuestra proporcionando respuestas escritas y orales frente a diversas fuentes de estímulos sin perder el hilo de la actividad.

Muestra interés frente a actividades que implican la lectura de imágenes, gusta de textos cortos, expresa con gestos pícaros su diversión frente a frases con doble sentido, realiza y disfruta de bromas con sus pares con el objetivo de divertirse, sus conversaciones giran en torno a temas de su agrado, por ejemplo juegos, películas o programas de televisión actuales, también disfruta de actividades de mesa que involucran la manipulación de material concreto. Se siente bien cuando lo tienen en cuenta para primeros turnos o roles importantes, es necesario identificar con anterioridad sus intereses frente a estas actividades y hacer énfasis en las reglas para evitar que se generen situaciones problema.

No gusta de instrucciones complejas, le resultan desfavorables porque generan confusión, se recomienda dar una instrucción a la vez. Las situaciones nuevas le generan preocupación y se manifiesta desorientado, es necesario anticiparlas y prepararlo con anterioridad, su motivación se ve afectada debido a que no cree en sus capacidades, esto se evidencia en la timidez cuando habla de sí mismo, cuando enuncia cualidades físicas y emocionales que identifica en su persona lo hace con un poco de vergüenza, atribuye su falta de rendimiento a esta situación.

Su motivación predominante es la intrínseca, lo manifiesta con su participación en la mayor parte de las actividades presentadas, cuando realiza una tarea de manera completa y correcta se muestra orgulloso y reconoce que lo ha logrado gracias a su esfuerzo, además, manifiesta que le interesa aprender porque quiere salir adelante con sus estudios.

En ocasiones manifiesta gestualmente emociones de tristeza, desaliento o ansiedad cuando no logra solucionar problemas, afirma que muchas actividades escolares son difíciles para él y no le gusta realizarlas, cuando siente dificultad para realizar alguna, solicita ayuda, pide que la cambien o finalmente se reusa a realizarlas, es necesario identificar cuáles son las actividades que generan esta situación y reorientar las temáticas para que se ajusten a sus intereses y habilidades.

Cuando su opinión no coincide con la de sus compañeros se molesta y no participa, en situaciones de estrés pierde el control de sus emociones, manifiesta su enojo llorando, dañando y tirando objetos de su alrededor, esta situación empeora si nota que las demás personas lo observan. Usualmente "no le gusta perder" en actividades colectivas, cuando siente vergüenza se enoja.

En actividades grupales muestra timidez, situación que le dificulta la coordinación de movimientos, se hace necesario trabajar en grupos pequeños o por parejas. No gusta de actividades rítmicas y no participa de ellas.

2. Descripción en términos de lo que hace, lo que puede hacer, y en lo que requiere apoyo.

Habilidades Básicas y cualidades que demuestra con facilidad.

Presenta habilidades comunicativas, esto se evidencia cuando habla y acompaña su discurso con gestos, sigue el hilo de las conversaciones de manera fluida, sus participaciones responden de manera general al tema y sus definiciones corresponden a situaciones experienciales.

Cuando otros compañeros le hablan normalmente escucha y atiende la conversación, cuenta con un sentido del humor apropiado para su edad. Escribe oraciones cortas, sus intervenciones son coherentes respecto al tema, expresa sus ideas con frases estructuradas gramaticalmente acorde a su edad, con frecuencia busca hacerse entender cuando lo requiere de manera oral o gestual, en ocasiones relaciona experiencias significativas con situaciones cotidianas frente a acontecimientos recientes y divertidos, como por ejemplo un programa de televisión que todos ven. Logra realizar hipótesis haciendo alusión a la información que recibe de su entorno, su hogar y contexto cultural. En el mismo sentido los debates deben ser orientados con base en sus conocimientos previos.

Se identifican habilidades sociales en su proceder comunicativo, ya que manifiesta coherencia entre la situación que se vivencia con sus emociones, es muy expresivo, cuando está alegre sus gestos, tono de voz y corporalidad dan cuenta de sus sentimientos, de igual forma cuando su emoción es de tristeza o enojo. Se preocupa por las situaciones personales de sus pares y expresa solidaridad brindando apoyo al que lo necesita. Manifiesta seguridad y aceptación de sí mismo cuando se siente reconocido y aprobado por sus



FIAR
Decreto 1421/2017



GOBIERNO DE COLOMBIA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

pares o docente, cuando logra terminar actividades se siente orgulloso y le gusta compartirlo mostrándole a sus compañeros su trabajo y realizando comparaciones con otros.

Demuestra habilidades motrices; camina alternando movimiento de manos y pies, corre con facilidad, cambia de dirección mostrando coordinación y equilibrio, puede saltar con pies juntos o en uno solo y desplazarse de esta manera con facilidad. Ejecuta desplazamientos laterales atendiendo a indicaciones corporales. Presenta destreza en cuanto a exactitud y equilibrio para la realización de actividades óculo-motrices. muestra habilidad en el microfútbol, le gusta jugar con sus compañeros grandes.

El cambio repentino de actividades genera confusión, para evitar esto se requiere reorientar lentamente hacia el nuevo proceso, se sugiere implementar periodos de cambio largos y ejercicios que favorezcan la flexibilidad mental y que permitan el cambio de una actividad a otra con eficiencia. Después de recibir un estímulo distractor el estudiante se toma un tiempo prudente para reorientar su atención y retomar la tarea que está realizando.

Se requiere establecer rutinas para que el estudiante logre organizar su tiempo y cumpla con sus tareas académicas, cuando se anticipan nuevas actividades el estudiante se adapta mejor a los cambios, requiere orientación y mayor espacio de respuesta para planificar sus actividades y ajustarse a lo planeado. Con ayuda de la docente el estudiante considera diversas rutas para resolver una tarea y elige la más adecuada. La rúbrica de autoevaluación como instrumento facilita que el estudiante logre identificar si está logrando o no los aprendizajes, esto le permite ser consciente de su progreso y con ayuda de la docente reorientar sus acciones para cumplir las metas.

Competencias y aprendizajes.

Realiza con facilidad actividades que requieren el uso de la memoria episódica ya que le agrada compartir momentos significativos de su vida que evocan sentimientos de alegría y humor, expresando gestualmente sus emociones y narrando con detalle experiencias inolvidables compartidas con sus seres queridos.

Con orientación logra solucionar situaciones problema, para esto es necesario establecer algunos procesos conocidos como forma de solución, se puede motivar a través actividades que impliquen uso de material concreto. Con apoyo del docente logra transferir conocimientos adquiridos previamente a fin de explicar fenómenos poco conocidos, es necesario orientar el proceso de relación entre ambos conocimientos, en estos casos de manera corta expresa su posición y logra definir sus argumentos.

Frente a las competencias lectoras y escriturales, se encuentra en la etapa alfabética, combina vocales y consonantes de manera escrita y oral, reconoce casi todas las letras del alfabeto, en ocasiones omite o confunde la *y, x, k, q*. Lee y escribe palabras que emplean sílabas trabadas, en pocas ocasiones realiza omisiones o intercambios, reconoce por nombre y sonidos las vocales y casi todas las consonantes. Puede deletrear fácilmente palabras con letras y vocales que conoce, sin dificultad completa palabras con letras omitidas, relaciona palabras con la imagen correspondiente. Realiza dictados con algunas omisiones y sustituciones de consonantes que confunde, también de manera usual realiza rotaciones con las letras *b - d*.

Elabora y ordena oraciones completas de máximo seis palabras con ayuda de material concreto (fichas de palabras). En el momento avanza en su proceso de lectoescritura, aún no redacta textos. Realiza lectura de forma pausada, cuando el estudiante lee se le dificulta dar cuenta de preguntas literales, es necesario que la docente dirija la lectura con un tono de voz llamativo para que el estudiante lo logre, de igual manera cuando la lectura es orientada por la docente el estudiante puede realizar fácilmente predicciones.

Presenta facilidad de percepción espacial mediante el sistema visual, (da cuenta si un objeto está arriba, abajo, en medio, a la derecha, a la izquierda, lejos, cerca...). Discrimina el símbolo y su correspondiente cantidad numérica hasta 999, realiza operaciones aditivas hasta con tres cifras: sumas (simples y llevando) restas (sin desagrupar).

Realiza conteo secuencial de forma ascendente con los números hasta 100, presenta dificultad para realizarlo en forma descendente. Ordena series numéricas atendiendo sólo al criterio ascendente y con



PIAR
Decreto 1421/2017



GOBIERNO DE COLOMBIA

MINEDUCACIÓN

orientación docente para identificar el patrón. Con orientación de la docente (a través material didáctico "casa de valor posicional") logra reconocer el valor posicional de los números.

Situaciones en las que requiere apoyo.

Las barreras que dificultan la plena participación y aprendizaje del estudiante en las actividades escolares se describen según lo establece la ley estatutaria 1618 del 2013.

Barreras actitudinales: Las bajas expectativas por parte de la familia y el mismo estudiante sugieren estrategias de acompañamiento y motivación permanente que favorezcan los procesos de aprendizaje. Las tareas que constan de una sola forma de respuesta limitan la capacidad de expresión del estudiante y generan baja autoestima, es necesario proponer varios métodos de respuesta que responda a sus intereses, como es el caso de las actividades que impliquen uso de material didáctico.

Los conceptos abstractos no estimulan el interés en el estudiante, es necesario vincular los nuevos conocimientos con saberes previos que le generen confianza para que pueda construir sus propios significados.

El desconocimiento de progreso del estudiante evita que tanto la familia como el mismo reconozcan los avances significativos en los procesos de aprendizaje, se recomienda establecer mecanismos de seguimiento en los cuales tanto la familia como el estudiante realicen control seguimiento de metas alcanzadas.

Barreras físicas: El distanciamiento físico por motivo de la emergencia sanitaria que generó el Covid 19 ha reducido considerablemente el acceso del estudiante a espacios escolares; las condiciones de conectividad no permiten la misma interacción que se pudiese dar en la presencialidad; se hace necesario un contacto más cercano con la familia y establecer seguimiento al tiempo y espacio que requiere el estudiante para desarrollar los procesos académicos.

Barreras comunicativas: El desconocimiento de la forma como se percibe y comprende de una manera más fácil la información, crea una brecha entre el contenido y el estudiante, situación que finalmente no favorece el aprendizaje; para apoyar este proceso se hace necesario preparar diferentes formas de mostrar la información, el estudiante gusta de material audiovisual, los conceptos cortos y con fuente grande que además resalte términos importantes son un apoyo pertinente en este caso.




Las lecturas extensas no ofrecen elementos suficientes para que el estudiante alcance los aprendizajes, se recomiendan textos cortos acompañados de imágenes de igual forma se deben dar instrucciones cortas y una a la vez.






El no tener en cuenta estrategias cognitivas que faciliten la memoria, el procesamiento de la información y la transferencia alarga los tiempos de aprendizaje, es necesario usar **memotécnicas**, métodos de estudio, apoyos progresivos y proporcionar plantillas que faciliten la toma de apuntes.



	FIAR Decreto 1421/2017		
---	----------------------------------	--	---



1. Ajustes Razonables.





ÁREAS/APRENDIZAJES	OBJETIVOS/PROPÓSITOS (Estos son para todo el grado, de acuerdo dimensiones) Primer periodo	BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTENIDO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR	AJUSTES RAZONABLES (Apevos/estrategias)	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES (Dejar espacio para observaciones. Realizar regulamiento 2 veces en el año como mínimo- de acuerdo con la periodicidad establecida en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIEE)
Lenguaje	<p>DBA 2: Comprende que algunos escritos y manifestaciones artísticas pueden estar compuestos <u>por sonido e imágenes</u>.</p> <p>Evidencias de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifica diversas manifestaciones artísticas como la escultura, la pintura y la danza, y relaciona su contenido con el contexto en el que vive. -Interpreta la información difundida en textos no verbales: caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica. -Comprende que algunos escritos están compuestos por texto y gráficos, esquemas o imágenes. -Analiza los sonidos que se emplean en diferentes manifestaciones artísticas. <p>DBA 5: Identifica el papel del emisor y el receptor y sus propósitos comunicativos en una situación específica.</p> <p>Evidencias de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconoce el propósito comunicativo de su interlocutor de acuerdo con las palabras que emplea en sus mensajes. - Comprende el contenido global de un mensaje. - Comprende que el cambio de un sonido vocálico o consonántico en una palabra modifica su significado. 	<p>Comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ausencia de múltiples formas de representación de la información. -Instrucciones complejas extensas. - Lectura y transcripción de textos amplics e imágenes pequeñas a blanco y negro "no atractivas visualmente" -Escaso uso útil de elementos propios del entorno que representan conocimiento significativo para el estudiante. (empaques, recetas, chat) <p>Socioculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Bajas expectativas del estudiante en relación con su aprendizaje. -Actitud sobreprotectora por parte de la madre, 	<p>Metodológico:</p> <p>Incorporar en las actividades el principio I del DUA que corresponde a: "Proporcionar múltiples formas de representación".</p> <ul style="list-style-type: none"> -Nutrir las actividades de las guías con el uso de material manipulable, audiovisual, e interactivo. - Formulación de instrucciones que utilicen un lenguaje claro y <u>sencillo</u> que se realicen paso a paso siguiendo una indicación a la vez. -Establecer conexiones con estructuras previas. -Utilizar listas de términos o palabras clave. - Recordar los conceptos previos que son esenciales para el nuevo aprendizaje. - Destacar los elementos claves de la temática utilizar ejemplos. <p>Incorporar en las actividades el principio III del DUA que corresponde a: "Proporcionar múltiples formas de implicación".</p> <ul style="list-style-type: none"> -Personalizar las 	<p>Al finalizar cada guía mediante una rúbrica que permita identificar las actividades que funcionaron y aquellas que se deben rediseñar para responder a las particularidades del caso.</p> <p>Al final del periodo académico se diligenciará un cuestionario de autoevaluación motivacional con el estudiante la familia para verificar su</p>




		PIAR Decreto 1421/2017		 GOBIERNO DE COLOMBIA  MINEDUCACIÓN	
		<p>quien de manera frecuente realiza las actividades que le corresponden al estudiante.</p>	<p>actividades de acuerdo a los intereses "dibujos animados" y realidad del estudiante. "cultura de la región".</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dividir metas a largo plazo en objetivos a corto plazo, presentar el objetivo de diferentes maneras". -Incrementar poco a poco el tiempo de concentración en las actividades. -Fomentar pensamientos positivos sobre la posibilidad del logro de objetivos, explorando diferentes opciones lúdicas enfocadas a descubrir habilidades a fin de dar un mejor manejo a la frustración. 	<p>progreso independencia.</p>	c
		<p>Metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Diseño de actividades con posibilidades cerradas de expresión del aprendizaje. 	<p>Didáctico:</p> <p>Incorporar en las actividades el principio II del DUA que corresponde a:</p> <p>Proporcionar <i>múltiples formas de acción y expresión</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Proporcionar varios métodos de respuesta para que el estudiante pueda representar sus aprendizajes. -Promover la interacción con materiales didácticos. -Elaboración de guías con textos cortos y concretos e imágenes grandes y claras. (En forma de dibujo o a color). -Utilizar apoyos que favorezcan las tareas de memorizar, generalizar y transferir aprendizajes: (tarjetas de asociación, repaso de la clase anterior, historias) 	<p>Al finalizar cada guía se verificará el impacto del material empleado en su desarrollo a través de una llamada telefónica a la madre de familia.</p>	





		PIAR Decreto 1421/2017				 GOBIERNO DE COLOMBIA  MINEDUCACIÓN	
				-Planeación de actividades que requiera uso de material concreto y que tenga representación significativa para el estudiante.			
		-Métodos de evaluación enfocados a resultados desconociendo progresos en el proceso de aprendizaje. -Falta de estrategias que vinculen el estudiante y la familia en procesos evaluativos.		Evaluativo: -Permitir que el estudiante controle su progreso -Fomentar la autoevaluación mediante la reflexión sobre contenidos y actividades realizadas. -Proporcionar una retroalimentación haciendo énfasis en el esfuerzo, la mejora y el logro. -Gestar espacios de coevaluación que vinculen la familia en este proceso. - La valoración del proceso será permanente, aunque llevará un registro quincenal que evidencie los avances.			Al finalizar cada guía el estudiante diligenciará una rúbrica de autoevaluación que le permitirá controlar su progreso e identificar aspectos a mejorar.
Inglés	DBA 1: Comprende y describe algunos detalles en textos cortos y sencillos. Evidencias: puede comprender textos como: <div data-bbox="337 1430 646 1703" style="border: 1px solid gray; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Felipe lives in Bogotá. He is 8 years old. He loves technology, especially he likes to play with his tablet. The problem is that Felipe spends more than 3 hours playing with his tablet every day. This might be bad for him.</p> <p>Felipe has a problem, he plays with his tablet every day.</p>  </div>	Metodológicas: Falta de flexibilización curricular.		Curricular: Se trabajará el DBA 1 que corresponde al grado primero: Comprende y responde a instrucciones sobre tareas escolares básicas, de manera verbal y no verbal. Evidencias: -Comprende los colores en inglés a través de flashcards para aplicarlos en sus dibujos. -Identifica algunos animales de la granja y mediante ejercicios escribe características de ellos. -Sigue instrucciones escritas cortas que			Al finalizar cada guía mediante una rúbrica que permita identificar las actividades que funcionaron y aquellas que se deben rediseñar para responder a las particularidades del caso.





		PIAR Decreto 1421/2017				GOBIERNO DE COLOMBIA MINISTERIO DE EDUCACIÓN	
			<p>respondan a temáticas de color, número y animales en inglés. Ejemplo: "Use brown to color the cow, cut two black horses etc."</p>				
		<p>Comunicativas: -Única forma de representar los aprendizajes.</p>	<p>Metodológico: Incorporar en las actividades el principio I del DUA que corresponde a: "Proporcionar múltiples formas de representación".— Complementar el contenido de las guías con videos infantiles que afiancen los temas vistos. -Utilizar el color como medio de información o para resaltar palabras clave. -Enseñar y repasar vocabulario previo a cualquier actividad. -Establecer conexiones con estructuras previas.</p>				
		<p>Socioculturales: -Bajas expectativas del estudiante y la madre en relación con su aprendizaje en el área.</p>	<p>Incorporar en las actividades el principio III del DUA que corresponde a: "Proporcionar múltiples formas de implicación". -Personalizar las actividades de acuerdo a los intereses "dibujos animados" y realidad del estudiante. - Dividir metas a largo plazo en objetivos a corto plazo. -Incrementar poco a poco el tiempo de concentración en las actividades. -Fomentar pensamientos positivos sobre la posibilidad del logro de objetivos, explorando diferentes opciones lúdicas</p>	<p>Al final del periodo académico se diligenciará un cuestionario de autoevaluación motivacional con el estudiante la familia para verificar su progreso e independencia.</p>			



 <p style="text-align: center;">PIAR Decreto 1421/2017</p>		 <p style="text-align: center;">GOBIERNO DE COLOMBIA MINISTERIO DE EDUCACIÓN</p>		
			<p>enfocadas a descubrir habilidades a fin de dar un mejor manejo a la frustración.</p> <p>Didáctico: Incorporar en las actividades el principio II del DUA que corresponde a: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Personalizar el material de trabajo de acuerdo a los intereses "animales de la finca. -Ofrecer diferentes posibilidades para interactuar con los materiales -facilitar el acceso a aplicaciones educativas que favorezcan el afianzamiento de la temática. -Acompañar las instrucciones con imágenes que faciliten su comprensión. -Incorporación de actividades que faciliten y motiven el aprendizaje en el área. "actividades de recortado, modelado, coloreado, emparejamiento". 	
	<ul style="list-style-type: none"> -Métodos de evaluación enfocados a resultados desconociendo progresos en el proceso de aprendizaje. -Falta de estrategias que vinculen el estudiante y la familia en procesos evaluativos. 		<p>Evaluativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Permitir que el estudiante controle su progreso -Fomentar la autoevaluación mediante la reflexión sobre contenidos y actividades realizadas. -Proporcionar una retroalimentación haciendo énfasis en el esfuerzo, la mejora y el logro. -Crear espacios de coevaluación que vinculen la familia en este proceso. - La valoración del 	<p>Al finalizar cada guía el estudiante diligenciará una rúbrica de autoevaluación que le permitirá controlar su progreso e identificar aspectos a mejorar.</p>

		PIAR Decreto 1421/2017				 GOBIERNO DE COLOMBIA  MINISTERIO DE EDUCACIÓN	
				proceso será permanente, aunque llevará un registro quincenal que evidencie los avances.			
Matemática	<p>DBA 1: Interpreta, formula y resuelve problemas aditivos de composición, transformación y comparación en diferentes contextos; y multiplicativos, directos e inversos, en diferentes contextos.</p> <p>Evidencias de aprendizaje: -Construye diagramas para representar las relaciones observadas entre las cantidades presentes en una situación. -Resuelve problemas aditivos (suma o resta) y multiplicativos (multiplicación o división) de composición de medida y de conteo. -Propone estrategias para calcular el número de combinaciones posibles de un conjunto de atributos. -Analiza los resultados ofrecidos por el cálculo matemático e identifica las condiciones bajo las cuales ese resultado es o no plausible.</p>	<p>Metodológicas: -Formulación de guías no adaptadas al ritmo y estilo de aprendizaje del estudiante. -Métodos de evaluación enfocados a resultados desconociendo progresos en el proceso de aprendizaje. -Falta de estrategias que vinculen el estudiante y la familia en procesos evaluativos.</p>	<p>Curricular: -Planeación de actividades que respondan a las dos primeras evidencias de aprendizaje. - La segunda evidencia de aprendizaje sólo tratará problemas aditivos (suma o resta). Evaluativo: -Permitir que el estudiante controle su progreso -Fomentar la autoevaluación mediante la reflexión sobre contenidos y actividades realizadas. -Proporcionar una retroalimentación haciendo énfasis en el esfuerzo, la mejora y el logro. -Gestar espacios de coevaluación que vinculen la familia en este proceso. - La valoración del proceso será permanente, aunque llevará un registro quincenal que evidencie los avances.</p>	<p>Al finalizar cada guía mediante una rúbrica que permita identificar las actividades que funcionaron y aquellas que se deben rediseñar para responder a las particularidades del caso.</p>			
		<p>Comunicativas: -Ausencia de múltiples formas de representación de la información. -Falta de relación concreta con conocimientos</p>	<p>Metodológico: Incorporar en las actividades el principio I del DUA que corresponde a: <i>"Proporcionar múltiples formas de representación"</i>. -Utilizar el color como medio de información o para resaltar palabras clave.</p>				

		PIAR Decreto 1421/2017					
		<p>previos, situación que dificulta el aprendizaje significativo.</p> <p>-Material de enseñanza demasiado simbólico</p>	<p>-Planificación de actividades que partan de problemáticas contextualizadas.</p> <p>-Planear actividades con la temática del proyecto "las vacas de mi finca".</p> <p>Didáctico:</p> <p>Incorporar en las actividades el principio II del DUA que corresponde a: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.</p> <p>-Ofrecer diversas posibilidades para que el estudiante exprese lo aprendido.</p> <p>-Elaborar una rejilla de valor posicional lúdica para que el estudiante represente cantidades.</p> <p>-Elaborar un ábaco con palillos, cartón de huevos tapas para solución de problemas aditivos.</p> <p>-Empleo de recursos audiovisuales sobre el tema. (videos educativos infantiles).</p>				
		<p>Socioculturales:</p> <p>-Actitud sobreprotectora por parte de la madre, quien en ocasiones resuelve as actividades que debe ejecutar el estudiante.</p> <p>-Guías demasiado simbólicas que no llaman la atención del estudiante.</p>	<p>Incorporar en las actividades el principio III del DUA que corresponde a: "Proporcionar múltiples formas de implicación".</p> <p>-Formulación de actividades que capten el interés del estudiante.</p> <p>-Establecer objetivos sencillos y concretos.</p> <p>-Evitar al máximo información irrelevante que distraiga el estudiante del objetivo concreto.</p> <p>-Fomentar el trabajo colaborativo en casa.</p> <p>-Proporcionar una retroalimentación orientada al progreso</p>	<p>Al final del periodo académico se diligenciará un cuestionario de autoevaluación motivacional con el estudiante la familia para verificar su progreso e independencia.</p>			

 <p style="text-align: center;">PIAR Decreto 1421/2017</p> 		 GOBIERNO DE COLOMBIA  MINEDUCACIÓN		
		<p>-Métodos de evaluación enfocados a resultados desconociendo progresos en el proceso de aprendizaje.</p> <p>-Falta de estrategias que vinculen el estudiante y la familia en procesos evaluativos.</p>	<p>estudiante controle su progreso</p> <p>-Fomentar la autoevaluación mediante la reflexión sobre contenidos y actividades realizadas.</p> <p>-Proporcionar una retroalimentación haciendo énfasis en el esfuerzo, la mejora y el logro.</p> <p>-Gestar espacios de coevaluación que vinculen la familia en este proceso.</p> <p>- La valoración del proceso será permanente, aunque llevará un registro quincenal que evidencie los avances.</p>	
	<p>Comunicativas:</p> <p>-Ausencia de múltiples formas de representación de la información.</p> <p>-Contenido curricular poco relacionado con experiencias previas.</p> <p>-Poca libertad para expresar lo aprendido</p>	<p>Metodológico:</p> <p>Incorporar en las actividades el principio I del DUA que corresponde a: <i>"Proporcionar múltiples formas de representación"</i>.</p> <p>-Presentación de la información de manera llamativa para el estudiante, a través de elementos audiovisuales.</p> <p>-Diseño de guías que inicien activando conocimientos previos.</p> <p>-Optimizar la transferencia de información a través de mapas conceptuales ilustrados y concretos.</p> <p>Didáctico:</p> <p>Incorporar en las actividades el principio II del DUA que corresponde a: <i>Proporcionar múltiples formas de acción y expresión"</i>.</p> <p>-Planeación de actividades multisensoriales que</p>	<p>Al finalizar cada guía se verificará el impacto del material empleado en su desarrollo a través de una llamada telefónica a la madre de familia.</p>	

		PIAR Decreto 1421/2017				 GOBIERNO DE COLOMBIA  MINEDUCACIÓN	
				favorezcan la expresión libre. (experimentos, seguimiento a plantas y animales de la finca, -Elaboración de álbum con material libre sobre cuidados de animales y plantas) - Planeación de actividades que permitan la elección y manipulación de material concreto. (Piedras, semillas, plastilina, pintura...)			
		Sociocursales: -Falta de apoyo en el área, la madre considera que sólo con transcribir lo que propone la guía es suficiente.	Incorporar en las actividades el principio III del DUA que corresponde a: "Proporcionar múltiples formas de implicación" . -Personalizar las temáticas de acuerdo al nivel de desempeño del estudiante. -Formulación de actividades que capten el interés del estudiante. -Establecer objetivos sencillos y concretos. -Evitar al máximo información irrelevante que distraiga al estudiante del objetivo concreto. -Fomentar el trabajo colaborativo en casa. -Proporcionar una retroalimentación orientada al progreso individual.		Al final del periodo académico se diligenciará un cuestionario de autoevaluación motivacional con el estudiante la familia para verificar su progreso e independencia.		
Ciencias Sociales	DBA 2. Relaciona las características biogeográficas de su departamento, municipio, resguardo o lugar donde vive, con las actividades económicas que en ellos se realizan Evidencias de aprendizaje: -Identifica la oferta de recursos naturales presentes	Metodológicas: -Número extenso de evidencias que no se adaptan al ritmo de aprendizaje del estudiante.	Curricular: -Se orientaran actividades que respondan a solo las tres evidencias de aprendizaje seleccionadas. 1. Identifica la oferta de recursos naturales presentes		Al finalizar cada guía mediante una rúbrica que permita identificar las actividades que funcionaron y aquellas que se deben rediseñar para responder a las particularidades		

 PIAR Decreto 1421/2017		 GOBIERNO DE COLOMBIA MINISTERIO DE EDUCACIÓN	
<p>en su región respecto del suelo, clima, flora, fauna y agua.</p> <p>-Reconoce las actividades que se realizan en su región: agricultura, ganadería, pesca, industria, minería o servicios.</p> <p>-Expresa por qué en espacios con determinados climas no se cuenta con ciertos productos y destaca la importancia del trabajo que realizan quienes producen los alimentos para el bienestar de todos. Identifica la oferta de recursos naturales presentes en su región respecto del suelo, clima, flora, fauna y agua.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconoce las actividades que se realizan en su región: agricultura, ganadería, pesca, industria, minería o servicios. ● Describe las formas de organización social y económica utilizadas para la explotación de los recursos naturales (empresas, asociaciones, corporaciones autónomas regionales). ● Expresa por qué en espacios con determinados climas no se cuenta con ciertos productos y destaca la importancia del trabajo que realizan quienes producen los alimentos para el bienestar de todos. 	<p>-Métodos de evaluación enfocados a resultados desconociendo progresos en el proceso de aprendizaje.</p> <p>-Falta de estrategias que vinculen el estudiante y la familia en procesos evaluativos.</p>	<p>en su región respecto del suelo, clima, flora, fauna y agua.</p> <p>2. Reconoce las actividades que se realizan en su región: agricultura, ganadería, pesca, industria, minería o servicios.</p> <p>3. Expresa por qué en espacios con determinados climas no se cuenta con ciertos productos y destaca la importancia del trabajo que realizan quienes producen los alimentos para el bienestar de todos.</p> <p>Evaluativo:</p> <p>-Proporcionar la posibilidad de decidir cómo le gustaría representar las generalidades relacionadas con los recursos naturales de la región (video, moldeado de plastilina, dibujo...)</p> <p>-Permitir que el estudiante controle su progreso</p> <p>-Fomentar la autoevaluación mediante la reflexión sobre contenidos y actividades realizadas.</p> <p>-Proporcionar una retroalimentación haciendo énfasis en el esfuerzo, la mejora y el logro.</p> <p>-Gestar espacios de coevaluación que vinculen la familia en este proceso.</p> <p>- La valoración del proceso será permanente, aunque llevará un registro quincenal que evidencie</p>	<p>del caso.</p> <p>Al finalizar cada guía el estudiante diligenciará una rúbrica de autoevaluación que le permitirá controlar su progreso e identificar aspectos a mejorar.</p>







PIAR
Decreto 1421/2017



GOBIERNO DE COLOMBIA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

		<p>los avances.</p> <p>Comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Guías de aprendizaje que contienen lectura y transcripción de textos extensos e imágenes pequeñas a blanco y negro (difícil de interpretar). -Contenidos abstractos, alusión a lugares y contextos desconocidos. -Planeación de actividades poco lúdicas e interactivas. Falta de articulación de contenidos entre áreas. -Poca libertad para expresar lo aprendido. 	<p>Metodológico:</p> <p>Incorporar en las actividades el principio I del DUA que corresponde a: "Proporcionar múltiples formas de representación".</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentación de la información de manera llamativa para el estudiante, a través de elementos audiovisuales. -Diseño de guías que inicien activando conocimientos previos. -Optimizar la transferencia de información a través de mapas conceptuales ilustrados y concretos. <p>Didáctico:</p> <p>Incorporar en las actividades el principio II del DUA que corresponde a: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ofrecer diversas posibilidades para que el estudiante exprese lo aprendido. -Empleo de elementos del entorno de su finca "semillas, hojas, frascos, tierra" en el desarrollo de actividades relacionadas con los recursos naturales que existen en su región. -Elaboración de guías que contengan actividades muy prácticas (de relación, esquemáticas, coloreado, rompecabezas). 	
--	--	--	---	--

		PLAR Decreto 1421/2017				 GOBIERNO DE COLOMBIA  MINEDUCACIÓN	
		Socioculturales: -Escasa disposición de tiempo de la madre para orientar las actividades del área.	-Incorporar en las actividades el principio III del DUA que corresponde a: <i>"Proporcionar múltiples formas de implicación"</i> . -Formulación de actividades que requieran apoyo por parte de la madre de familia. -Fomentar el trabajo colaborativo en casa. -Personalizar las temáticas de acuerdo al nivel de desempeño del estudiante. -Formulación de actividades que capten el interés del estudiante. -Establecer objetivos sencillos y concretos. -Evitar al máximo información irrelevante que distraiga el estudiante del objetivo concreto. -Proporcionar una retroalimentación orientada al progreso individual.		Al final del periodo académico se diligenciará un cuestionario de autoevaluación motivacional con el <u>estudiante</u> la familia para verificar su progreso e independencia.		
INTEGRACIÓN DE	TECNOLOGIA E INFORMÁTICA Desempeño: Establece semejanzas y diferencias entre artefactos y elementos naturales.	Comunicativa: -Guías con información abstracta, contiene artefactos y elementos desconocidos.	Metodológico: -Incorporar en las actividades el principio I del DUA que corresponde a: <i>"Proporcionar múltiples formas de representación"</i> . -Elaboración de guías que propicien la interacción del estudiante con el entorno y promuevan el aprendizaje significativo.				




PIAR
Decreto 1421/2017



GOBIERNO DE COLOMBIA

MINEDUCACIÓN

<p>ED. ARTISTICA Desempeño: Reconoce y utiliza las prácticas artísticas y culturales en su desarrollo creativo, crítico y reflexivo.</p>	<p>Metodológica: - Escaso uso de material manipulable que desarrolle destrezas artísticas.</p>	<p>Didáctica: -Incorporar en las actividades el principio II del DUA que corresponde a: <i>Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.</i> -Emplear material manipulable, que esté al alcance económico y contribuya al mejoramiento de las habilidades. (Arcilla, semillas, hojas, piedras...).</p>	
<p>ED. RELIGIOSA Desempeño: Interpreta el sentido y el significado de las fiestas religiosas.</p>	<p>-Diseño de actividades rígidas y estandarizadas que no indaguen sobre la cultura y creencia de las familias.</p>	<p>-Incorporar en las actividades el principio III del DUA que corresponde a: <i>"Proporcionar múltiples formas de implicación".</i> -Diseño de actividades flexibles que se ajusten a los conocimientos propios de la cultura y creencias de las familias.</p>	
<p>ETICA VALORES Desempeño: Comprende la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por sí mismo y por los demás, y los practica en su contexto cercano (Hogar, salón de clase, recreo.)</p>	<p>-Planación de actividades escritas que no evidencian la concientización y el impacto emocional en las temáticas de valores y civismo.</p>	<p>-Formulación de actividades que favorezcan el fortalecimiento de valores en casa.</p>	
<p>ED. FISICA Desempeño: Realiza actividades motrices, utilizando los patrones básicos de movimiento de locomoción, manipulación y equilibrio.</p>	<p>-Instrucciones demasiado generales y complejas.</p>	<p>-Fraccionamiento de actividades e instrucciones paso a paso. Evaluativo: Fomentar la autoevaluación mediante la reflexión sobre contenidos y actividades realizadas. -Proporcionar una retroalimentación haciendo énfasis en el esfuerzo, la mejora y el</p>	

		FIAR Decreto 1421/2017				 GOBIERNO DE COLOMBIA  MINEDUCACIÓN	
				logro. -Gestar espacios de coevaluación que vinculen la familia en este proceso. - La valoración del proceso será permanente, aunque llevará un registro quincenal que evidencie los avances.			

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

Las instituciones educativas podrán ajustar de acuerdo con los avances en educación inclusiva y con el SIBb



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

Las instituciones educativas podrán ajustar de acuerdo con los avances en educación inclusiva y con el Sile:

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"> -Tener la disposición de tiempo y espacio para orientar las actividades planteadas en las guías a fin de resolver dudas del estudiante respecto al desarrollo de las mismas. -Establecer pautas de cuidado y crianza que promuevan la independencia del estudiante (vestirse sólo, atado de cordones, cepillado de dientes, peinado, organización de juguetes, tendido de cama, etc). -Cumplir un rol proactivo en la educación del niño, identificar y asumir el ritmo y estilo propio de aprendizaje para permitir el acompañamiento pertinente en el hogar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Acompañamiento constante en las actividades desarrolladas en casa. -Desarrollo de jornadas de escuela de padres con la temática de patrones de crianza y cuidado. -Reuniones quincenales para valorar y reorientar el proceso de acompañamiento familiar
DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> -Establecer con la familia canales de comunicación frecuente para acompañar el proceso de aprendizaje del estudiante. -Planear diversas actividades que ayuden al estudiante a descubrir sus destrezas. -Flexibilizar el currículo con los ajustes que requiere el estudiante a fin de reorientar procesos que faciliten el aprendizaje y participación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Videollamadas de acompañamiento escolar vía <u>Whatsapp</u>. -Talleres artísticos. -Seguimiento y ajustes al PIAR.
DIRECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> -Ajustar el PEI y demás documentos institucionales para responder de manera apropiada a la diversidad. -Facilitar espacios de autoformación que permitan el avance de la institución en procesos inclusivos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Establecer jornadas de trabajo con la comunidad educativa a fin de actualizar las políticas institucionales para que respondan a los requerimientos de la educación inclusiva. -Promover espacios institucionales de formación para la atención a la diversidad.
ADMINISTRATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> -Prever un plan de inversión de recursos destinados a apoyos para los estudiantes que lo requieran. 	<ul style="list-style-type: none"> -Facilitar los recursos y apoyos que requieran los estudiantes focalizados.
PARES (Sus compañeros)	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocer en la diversidad la oportunidad de aprender y ayudar a otros. -Trabajar de manera colaborativa con sus pares evidenciando valores como el respeto, la tolerancia la solidaridad. 	<ul style="list-style-type: none"> -En caso de alternancia mediante trabajo en grupo.

Firma y cargo de quienes realizan el proceso de valoración: Docentes, coordinadores, docente de apoyo u otro profesional etc.



ACTA DE ACUERDO Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – ANEXO 3		
Fecha: 18/01/2021	Institución educativa y Sede: IE. San Andrés /Sede El Líbano	
Nombre del estudiante: JOSE MANUEL RODRIGUEZ TOLE	Documento de Identificación: 3114575666	Edad: 9 años Grado: Tercero
Nombres equipo directivos y de docentes	Fermin Cangrejo Díaz	Rector
	María Melba Sotto	Coordinadora
	Lady Johanna Ramirez Díaz	Docente
Nombres familia del estudiante	Luz Angela Tole Lozano	Parentesco: Madre

Según el Decreto 1421 de 2017 la educación inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los estudiantes para promover su desarrollo, aprendizaje y participación, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión.

La inclusión solo es posible cuando se unen los esfuerzos del colegio, el estudiante y la familia. De ahí la importancia de formalizar con las firmas, la presente Acta Acuerdo.

El Establecimiento Educativo ha realizado la valoración y definido los ajustes razonables que facilitarán al estudiante su proceso educativo, en consecuencia, asume los siguientes compromisos:

- Crear y mantener actualizada la historia escolar del estudiante con discapacidad.
- Garantizar la articulación de los PIAR con la planeación de aula y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).
- Garantizar el cumplimiento de los PIAR y los Informes anuales de Competencias Desarrolladas.
- Hacer seguimiento al desarrollo y los aprendizajes del estudiante en particular, de acuerdo con lo establecido en su sistema institucional de evaluación de los aprendizajes, con la participación de los docentes de aula, docentes de apoyo y directivos docentes.
- Establecer conversación permanente, dinámica y constructiva con las familias o acudientes del estudiante, para fortalecer el proceso de educación inclusiva.
- Reportar al ICFES el caso de discapacidad para que se le garanticen los apoyos y ajustes razonables acordes a las necesidades del estudiante.
- Ajustar el PEI y demás documentos institucionales para responder de manera apropiada a la diversidad.
- Facilitar espacios de autoformación que permitan el avance de la institución en procesos inclusivos.



PIAR
Decreto 1421/2017



GOBIERNO DE COLOMBIA
MINEDUCACIÓN

-Facilitar los recursos y apoyos que requieran los estudiantes focalizados.

La docente se compromete a:



-Acompañar constantemente la familia en el proceso escolar del estudiante en aras de realizar sugerencias y reorientar actividades en caso que no surjan los resultados esperados.
-Diseñar guías personalizadas que respondan a los ajustes consignado en el presente documento.
-Solicitar a la institución el material necesario para proporcionar los apoyos que requiere el estudiante.
-Planear diversas actividades que ayuden al estudiante a descubrir sus destrezas.
-Flexibilizar el currículo con los ajustes que requiere el estudiante a fin de reorientar procesos que faciliten el aprendizaje y participación.

La Familia se compromete a cumplir y firmar los compromisos señalados en el PIAR y en las actas de acuerdo, para fortalecer los procesos escolares del estudiante y en particular a:

-Actualizar la información requerida por la institución educativa que debe alojarse en la historia escolar del estudiante con discapacidad.
-Participar en los espacios que el establecimiento educativo propicie para su formación y fortalecimiento, y en aquellas que programe periódicamente para conocer los avances de los aprendizajes.
-En la medida de sus posibilidades participar en espacios que ayuden a potenciar el desarrollo integral del estudiante.
-Tener la disposición de tiempo y espacio para orientar las actividades planteadas en las guías a fin de resolver dudas del estudiante respecto al desarrollo de las mismas.
-No realizar las actividades diseñadas para exclusiva ejecución del estudiante.
-Permanecer en comunicación constante con la docente para aclarar dudas o realizar sugerencias frente al diseño de actividades.
-Establecer rutinas de tiempo dedicado a labores académicas y organizar un espacio adecuado para el desarrollo de las mismas.
-Establecer pautas de cuidado y crianza que promuevan la independencia del estudiante (vestirse sólo, atado de cordones, cepillado de dientes, peinado, organización de juguetes, tendido de cama, entre otras).
-Cumplir un rol proactivo en la educación del niño, identificar y asumir el ritmo y estilo propio de aprendizaje para permitir el acompañamiento pertinente en el hogar.

Y en casa apoyará con las siguientes actividades:

Nombre de la Actividad	Descripción de la estrategia	Frecuencia D Diaria, S Semanal, P Permanente D __ S __ P __
Ejercicios para	-Refuerzo de sílabas trabadas con láminas que	Semanal

 PIAR Decreto 1421/2017		 GOBIERNO DE COLOMBIA MINEDUCACIÓN
desarrollar conciencia fonológica de sílabas trabadas	tengan palabras acompañadas de su respectiva imagen, las cuales deben ser colocadas en un lugar visible del hogar. -Juego de familia de palabras: cada semana se trabajará una palabra raíz, la idea es que cada día de la semana se descubra una nueva palabra y se acompañe de su respectiva gráfica. Ejemplo: Grano: granero, granito, granuloso, desgranar, granoso. Observación: En lo posible trabajar la escritura de estas palabras con color rojo.	
Ejercicio para segmentación de oraciones	-Ofrecer al estudiante tres oraciones sencillas sin segmentar, la idea es que el estudiante las reescriba las palabras dejando los espacios necesarios.	Semanal
Lectura en casa	En la noche antes de dormir se realizará una lectura corta, puede ser un cuento, fabula o poesía	Diario
<u>Memorama</u> para vocabulario inglés	-Refuerzo de vocabulario visto en clase de inglés mediante láminas con su respectiva imagen. -Repetición de rondas audiovisuales recomendadas en cada tema.	Semanal
Contar con monedas	-Contar dinero "monedas" y pedir que el estudiante realice las agrupaciones necesarias para representar cantidades. -Jugar al comprador y vendedor en casa, la idea es que el estudiante refuerce la adición y sustracción de manera concreta y significativa.	Diario
Secuencias de números hasta 500	-Realizar un ejercicio diario de secuencias cortas "máximo 5 números" en orden ascendente y descendente.	Semanal
Nota: Las actividades de apoyo en casa serán evidenciadas en un cuaderno exclusivo para el desarrollo de las mismas, la docente facilitará lecturas, fichas, ejercicios y demás material cada dos semanas.		

Firma de los Actores comprometidos:

Anexo M. PIAR caso de discapacidad visual

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA ASUNCIÓN TELLO HUILA <small>Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 3953 del 3 de Mayo de 2009 REGISTRO CIVIL: 34278000012 - NIT: 882202044-2 Correo electrónico: asesoria@ieatello.edu.co Dirección: Calle 7 número 1 100 Sur de Tello - Huila</small>		Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)
---	---	--	--

INFORMACIÓN GENERAL DEL ESTUDIANTE (Información para la matrícula – Anexo 1 PIAR)	
Fecha y Lugar de Diligenciamiento	11- 03- 2.021/ Tello- Huila
Nombre de la Persona que diligencia: YINA PAOLA GUZMAN GUZMAN	Rol que desempeña en la SE o la IE: DOCENTE- DIRECTORA DE CURSO 203

1) Información general del estudiante

Nombres JUAN SEBASTIAN		Apellidos TORRES OLIVEROS	
Lugar de nacimiento: NEIVA		Edad: 7 años	Fecha de nacimiento: 16/03/ 2014
Tipo: TL_ CC __ RC X otro: ¿cuál?	No de identificación: 1.082.805.890		
Departamento donde vive	HUILA	Municipio: TELLO	
Dirección de vivienda	CRA 7º con CALLE 7º	Barrio/vereda: BARRIO-LA PORTADA	
Teléfono	3214487496	Correo electrónico: No tiene correo electrónico	
¿Está en centro de protección? NO <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> ¿dónde? NINGUNO		Grado al que aspira ingresar: GRADO 2º	
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? ¿Cuál? No pertenece a ningún grupo étnico.			
¿Se reconoce como víctima del conflicto armado? Si <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> (¿Cuenta con el respectivo registro? Si <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>)			

2) Entorno Salud:

Afilación al sistema de salud SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		EPS	COMFAMILIAR	Contributivo	Subsidiado <input checked="" type="checkbox"/>
Lugar donde le atienden en caso de emergencia: CENTRO DE SALUD MIGUEL BARRETO LOPEZ DEL MUNICIPIO DE TELLO					
¿El niño está siendo atendido por el sector salud?	Si <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	Frecuencia: CADA 3 MESES		
Tiene diagnóstico médico:	Si <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	Cuál: CATARATA CONGENITA Y <u>GLAUCOMA</u> (Información suministrada por la madre, mediante entrevista)		
¿El niño está asistiendo a terapias?	Si <input checked="" type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>	¿Cuál? CONTROL DE LA CIRUGIA DE RETINA		
¿Actualmente recibe tratamiento médico por alguna enfermedad en particular? SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	¿Cuál? PARA CONTROL DE LA CIRUGIA DE RETINA: OFTALMOLO AUGUSTO PUENTES Y RENTINÓLOGO IVAN MORALES				
¿Consumo medicamentos? Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Frecuencia y horario GOTAS HUMYLUB (1 gota en el ojo derecho 5 veces al día)					

V14.16/02/2018.

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

 <p>INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA</p> <p><small>Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 001 del 1 de Mayo de 2009 REGISTRO DANE 2470000010 - NIT: 90000494-2 Código de Comercio: 2000012010000000000 Dirección: Calle T. Llerenas 1 con calle del Oro</small></p>		<p>Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)</p>
---	--	---

DORZOPT/DORZOLOL (1 gota en el ojo derecho cada 12 horas por 1 mes, después del mes aplicar al acostarse)- Los medicamentos no generan efectos secundarios.

¿Cuenta con productos de apoyo para favorecer su movilidad, comunicación e independencia?	NO <input type="checkbox"/> SI <input checked="" type="checkbox"/> ¿Cuáles? REGLETA, PUNZON, RENGLONES BRAILLE PARA LAS CLASES Y ACOMPAÑAMIENTO DE SU MAMÁ SOLAMENTE A LA HORA DEL ALMUERZO Y PARA MOVILIZARSE ESCUELA- CASA
---	--

3) Entorno Hogar:

Nombre de la madre	JACKELINE OLIVEROS	Nombre del padre	HELIBERTO TORRES
Ocupación de la madre	AMA DE CASA	Ocupación del padre	DOCENTE DE MÚSICA
Nivel educativo alcanzado	0	Nivel educativo alcanzado	UNIVERSITARIO
No. Hermanos	0	Lugar que ocupa:	¿Quiénes apoyan la crianza del estudiante?
Personas con quien vive:	FAMILIA EXTENSA CONSTITUIDA POR: MAMÁ: Jackeline Oliveros ABUELA: Lucila Mora TIO: Orlando Oliveros	UNICO	MAMÁ: Jackeline Oliveros PAPÁ: Heliberto Torres (no vive con el niño, pero apoya su proceso de crianza) ABUELA: Lucila Mora TIO: Orlando Oliveros
¿Está bajo protección?	Si <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>		NO SE ENCUENTRA BAJO PROTECCIÓN
La familia recibe algún subsidio de alguna entidad o institución: SI <input type="checkbox"/> NO <input checked="" type="checkbox"/> ¿Cuál? NINGUNO.			

4. Entorno Educativo:



Información de la Trayectoria Educativa



¿Ha estado vinculado en otra institución educativa, fundación o modalidad de educación inicial?	NO: <input type="checkbox"/> ¿Por qué? SI: <input checked="" type="checkbox"/> ¿Cuáles? -HOGAR INFANTIL LOS POLLITOS 2 AÑOS. -PREESCOLAR, GRADO PRIMERO Y SEGUNDO SEDE: JOSÉ FRANCISCO MIRANDA 3 AÑOS. La docente Yina Paola Guzmán acompaña su proceso desde el grado primero.
Ultimo grado cursado 1º	¿Aprobó? SI: <input checked="" type="checkbox"/> NO: <input type="checkbox"/> Observaciones: FUE PROMOVIDO AL GRADO SEGUNDO, PORQUE ALCANZÓ LAS

V14.16/02/2018.

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


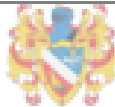
	INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA <small>Manejo de la información según Resolución No. 002 del 2 de mayo de 2018 REGISTRO DANE: 3470000012 - NIT: 800000000 Correo electrónico: la.asuncion@educacion.gov.co Dirección: Calle Tumbaco 2 Mis Lomas de la Cruz</small>		Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)
---	---	--	---

METAS PROPUESTAS PARA EL GRADO PRIMERO.	
¿Se recibe informe pedagógico cualitativo que describa el proceso de desarrollo y aprendizaje del estudiante y/o PIAR? SI: <u>X</u> NO: <u> </u>	¿De qué institución o modalidad proviene el informe? - INFORME PEDAGÓGICO CUALITATIVO: Elaborado Por la docente directora de cursos Yina Paola Guzmán - PIAR: Elaborado Por la docente directora de cursos Yina Paola Guzmán, con la asesoría de la docente de apoyo Sol Mireya Jiménez
¿Está asistiendo en la actualidad a programas complementarios? SI: <u> </u> NO: <u>X</u>	¿Cuáles? Antes De la pandemia del COVID- 19 y del accidente que le provocó el desprendimiento de retina, asistía a clases de música con el docente Pedro Dussan (director de la banda municipal- Tello) Celular:3103089836

Información de la institución educativa en la que se matricula:

Nombre de la Institución educativa a la que se matricula:	I. E. La Asunción sede José Francisco Miranda
Medio que usará el estudiante para transportarse a la institución educativa: CAMINANDO	Distancia entre la institución educativa o sede y el hogar del estudiante 15 MINUTOS

Nombre y firma	Nombre y firma
<i>Jackeline Oliveros</i>	<i>Yina P. Guzmán</i>
Jackeline Oliveros Mora Madre	Yina Paola Guzmán Docente directora de curso

	INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA <small>Institución Educativa de Estudios Regio Primaria No. 001 del 1 de Mayo de 1971</small> <small>Registro CNEP: 047000011 - EP - 0010004-2</small> <small>Código de Identificación: 00000000000000000000</small> <small>Dirección: Calle T. Calles 1. No. 1000 de Tello H.</small>		Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)
---	---	--	---

Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – ANEXO 2			
Fecha de elaboración:	Institución educativa:	Sede:	Jornada:
31-03-2021	La Asunción	José Francisco Miranda	Diurna
Docentes que elaboran y cargo: Yina Paola Guzmán (directora de curso titular grado 203)			

DATOS DEL ESTUDIANTE	
Nombre del estudiante:	Documento de Identificación:
Juan Sebastián Torres Oliveros	R.C. 1.082.805.890
Edad: 7 años	Grado: 2º

1. Características del Estudiante:

Descripción general del estudiante con énfasis en gustos e intereses o aspectos que le desagradan, expectativas del estudiante y la familia.

ENTORNO FAMILIAR:

Juan Sebastián Torres Oliveros 7 años de edad, cursa el grado segundo de primaria en la Institución Educativa La Asunción, sede José Francisco Miranda, del municipio de Tello, presenta Discapacidad Visual (CATARATA CONGÉNITA Y GLAUCOMA).

El estudiante es hijo único, vive con su mamá, un tío y su abuela, los dos primeros al igual que él, padecen de Cataratas Congénitas, y es su abuela quien se encarga de recibir y transmitir a ellos la información que les llega reducida o distorsionada, por la discapacidad que padecen; su padre es un maestro de música, que, aunque no convive con él, tiene una participación activa en los procesos de crianza, tratamientos médicos y educación del niño.



Por la condición de ser hijo único y por la discapacidad que padece, Juan Sebastián ha sido sobreprotegido por sus padres y demás familiares (abuela, tíos y primos), su estilo de crianza ha sido muy permisivo, razón por la cual en ocasiones se evidencia la ausencia de límites y normas, ~~sobretodo~~ en presencia de la familia.

La madre, desde su alcance, es quien lo lleva y recoge en la escuela, lo acompaña a recibir sus alimentos en el restaurante escolar, hace acompañamiento en el desarrollo de sus tareas y lo estimula en su independencia. Actualmente, mamá y papá, al igual que el niño, se encuentran en el proceso de aprendizaje del código matemático y de lecto-escritura braille, para ello, reciben asesoría virtual y presencia de la docente Yina Paola Guzmán.

La familia espera que Juan Sebastián en la escuela desarrolle las competencias necesarias para desenvolverse de manera autónoma y eficiente en un futuro.

V14.16/02/2018.

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

	INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA <small>Reconocimiento oficial de educación según Resolución No. 1851 del 9 de Mayo de 2010</small> <small>RECTOR: DR. JACINTO GARCÍA - M.F. - @JGARCIA1960</small> <small>CORREO ELECTRONICO: jgarcia@laasuncion.edu.ec</small> <small>Dirección: Calle Tumbaco 1 Mila Loma de San Juan</small>	 Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)
---	---	---

La atención del estudiante se centra en una actividad específica por aproximadamente 15- 20 minutos, debido a que la información que el recibe del mundo que le rodea, llega de manera reducida, por la discapacidad visual que padece. Por esta razón, es indispensable proveerle de múltiples experiencias que contribuyan a su estimulación auditiva, táctil y motriz, lo que le permitirá participar de manera más efectiva en clase, comprender las actividades, se oriente en el espacio, ubique sus materiales y demás recursos. También, es importante que reciba las orientaciones de manera personal y que las actividades sea lo más reales y concretas posibles, así se garantizará que el niño comprenda el objetivo de cada actividad y lo que se requiere que haga, de esta manera se logrará que ejercicio y que su atención se centre.



Su motivación se atribuyen factores intrínsecos y extrínsecos. Con respecto a su motivación intrínseca se encuentra que el estudiante expresa gusto por realizar actividades planteadas en el marco de sus asignaturas favoritas (deporte, artística y oratoria en castellano), disfruta hacerlo y se divierte, cuando al realizar alguna actividad de su agrado no obtiene los resultados esperados, se disgusta y expresa rechazo al fracaso, no por la valoración que se ha hecho de éste, sino porque ha fallado en algo que le gusta y por lo cual se ha esforzado. Los factores extrínsecos se relacionan con el agrado que expresa el estudiante por el reconocimiento y la valoración de sus aciertos por familiares, compañeros y maestra; así como, el deseo de ser tenido en cuenta, haciendo aportes reiterativos a las clases de su agrado y por ganar los premios que sus padres y maestra le ofrecen, a fin de estimular su participación efectiva en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En sus habilidades sociales, afectivas y de autocuidado, se observa que el niño cada día es más consciente de su situación visual, se encuentra en proceso el desarrollo de su autonomía personal, y capacidad **audiométrica** y **sensoriomotriz**. De ahí que, al realizar actividades escolares, en algunas oportunidades solicite apoyo si lo requiere, sobre todo cuando la actividad que realiza es de su agrado; también, reconoce las consecuencias de sus acciones y propone metas de cambio, que en algunos casos no cumple; asimismo, se le dificulta adaptarse a situaciones y contextos nuevos, para hacerlo, requiere del apoyo de un compañero, la docente o cuidador para comprender, acceder y movilizarse en torno a la nueva situación. En el desarrollo de las clases, se hace necesario que las reglas se construyan de manera colectiva, donde haya participación activa del estudiante, a fin, de que las asuma con mayor facilidad; tiende a valorar egocéntricamente su trabajo frente a los trabajos de los demás compañeros y la mayoría de las veces, solo expresa actitudes de solidaridad y cooperación con sus compañeros más cercanos; al recrearse e interactuar con sus pares en diferentes escenarios, es indispensable que se le acompañe, dado que por su discapacidad no percibe los riesgos y puede afectarse su integridad física.

Descripción en términos de lo que hace, puede hacer o requiere apoyo el estudiante para favorecer su proceso educativo.

LO QUE HACE Y PUEDE HACER:

En relación con la memoria episódica, semántica, de trabajo y corto plazo, de Juan Sebastián se evidencia que el estudiante hace uso muy significativo de la codificación fonética y táctil para recuperar información que llega a él; lo que contribuye en que exprese con facilidad y

	INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA <small>Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 5453 del 1.º de Mayo de 2010</small> <small>REGISTRO DANE: 34.170000113 - NIT: 90.000.000</small> <small>Código postal: 4500100000000000000</small> <small>Dirección: Calle T. Carrera 2 con Loma de San José</small>		Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)
---	---	--	---

elocuencia a través del lenguaje verbal y gestual información propia y de su círculo social más cercano; asimismo, recuerda fácilmente conocimientos aprendidos previamente y se expresa con un vocabulario básico de acuerdo a su edad y al contexto en el que vive.

Su razonamiento es apto para la comprensión de situaciones problema basada en la vida cotidiana y con elementos del contexto, puede llegar a su correcta solución, con la ayuda de un par, docente o cuidador que le acompañe en el análisis de cada etapa. Asimismo, plantea hipótesis, explica fenómenos y jerarquiza algunos conceptos basándose en sus conocimientos previos, ejemplos y anécdotas. Actualmente está aprendiendo el código matemático braille y desarrollando la percepción háptica.

Referente a las competencias lectoras y escriturales se observa que el estudiante se encuentra aprendiendo el sistema alternativo de lectoescritura braille, actualmente identifica las vocales y las consonantes por nombre y sonido; con su tacto discrimina todo el alfabeto, recibe dictado y lee textos cortos en braille; reconoce en cada palabra los fonemas y grafemas que la componen; también, completa de manera escrita las letras omitidas en una palabra que conozca, identifica y escribe la palabra que corresponde a la imagen delineada, elabora oraciones completas empleando el lenguaje oral y escrito, y las organiza con sentido; comprende literalmente un texto presentado a través del lenguaje oral, su proceso de lector todavía es pausado.

En cuanto a las habilidades matemáticas básicas del estudiante se encuentra que ha aprendido en el código matemático braille, los números y cantidades de hasta cinco cifras a través de los sentidos del oído y el tacto, y los representa y lee en el ábaco, recibe dictado de éstos y reconoce su valor posicional, realiza conteos de forma ascendente con mayor fluidez que cuando lo hace de forma descendente; también, resuelve sencillas situaciones problemas que requieren del uso de la suma y la resta para su solución con el apoyo de su docente o cuidador, se ubica espacialmente y reconoce las figuras y sólidos geométricos.


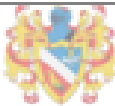
Las habilidades motrices de Juan Sebastián son favorables, pues conoce su cuerpo, la correspondencia de sus partes y la relación de su cuerpo con los espacios en los que habitualmente interactúa, maneja con propiedad los conceptos de posición, ubicación, dirección, distancia y orientación en el espacio, lo cual favorece sus movimientos locomotores y movilidad independiente en escenarios conocidos; camina alternando el movimiento mano y pie, se le dificulta conservar la coordinación y el equilibrio cuando corre, lanzar con su mano objetos, pero no los recenciona cuando se los lanzan.

EN LO QUE REQUIERE AYUDA:

La discapacidad visual del estudiante impide que reciba información simultánea de diversas fuentes, razón por la que requiere del acompañamiento constante de la docente o cuidador para la realización óptima de las actividades propuestas.

Se le dificulta adaptarse a situaciones y contextos nuevos; de ahí que, requiera del apoyo de la docente o cuidador para comprender, acceder y movilizarse en torno a nuevas situaciones.

Por su edad, pautas de crianza y la discapacidad que padece, el estudiante requiere del apoyo de su docente o cuidador para organizar su tiempo, planificar sus actividades y adaptarse a cambios e imprevistos, se está estimulando desde el hogar y la escuela la adquisición de modelos auditivo-táctiles, a partir del desarrollo de experiencias multisensoriales que favorezcan la autonomía personal.

	INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA <small>Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 2402 del 2 de Mayo de 2009 Registro DANE 242700001111 - NIT 801202849-2 Correo electrónico: iaa@ieatellohuila.edu.co Dirección: Calle T. Carrera 3 y la Loma de la Cruz</small>		Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)
---	---	--	--


Es importante acompañarlo al movilizarse en escenarios nuevos, para evitar que un accidente le genere algún trauma ocular o de otro tipo, la familia ha optado por iniciar su acercamiento al uso del bastón verde, para facilitar la movilidad y generar independencia en el estudiante en contextos nuevos. Debido a que conserva un leve resto visual, tiende a acercar su cara a los objetos para percibirlos mejor, lo que hace que el niño no mantenga una postura adecuada al realizar algunas actividades.

El nivel de requerimiento de apoyos pedagógicos para Juan Sebastián Torres, corresponde a los relacionados con la metodología, la didáctica y la evaluación; asimismo, se requiere la implementación Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con sus tres principios (múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión).

El proceso de evaluación que se llevará a cabo con el estudiante será formativo, se hará seguimiento cualitativo y cuantitativo de su proceso de enseñanza- aprendizaje, en concordancia con lo establecido en el Sistema Institucional De Evaluación Del Estudiante (SIEE).


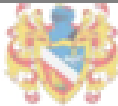
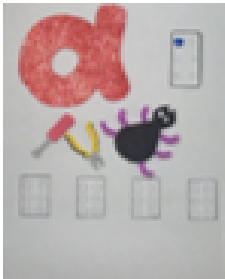
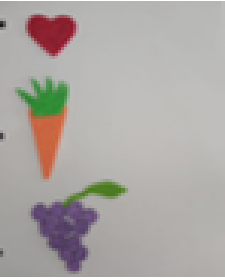
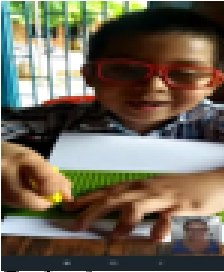
2. Ajustes Razonables

Primer periodo escolar: abril 26- agosto 15 del 2021


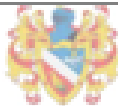
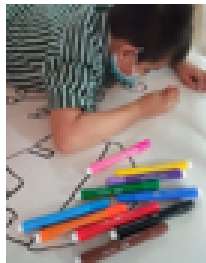
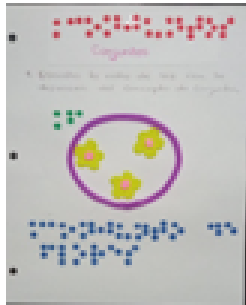
ÁREAS/AFR ENFASIS	OBJETIVOS/PROPÓSITOS PRIMER PERIODO ESCOLAR	BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTENIDO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR	AJUSTES RAZONABLES	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES
LENGUA CASTELLANA	<p>DBA 3: Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias experiencias. EVIDENCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce las intenciones de los textos literarios que lee. - Relaciona las temáticas de los textos literarios que lee con las realidades de su contexto. - Establece semejanzas y diferencias entre los textos literarios que lee. <p>DBA 4: Analiza algunos elementos constitutivos de textos literarios como personajes, espacios y acciones. EVIDENCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconstruye las acciones y los espacios donde se desarrolla la narración y atribuye nuevos perfiles a los personajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se desconoce cómo involucrar las estrategias tifológicas en el área de lengua castellana. - Formación de la docente sobre los procesos de lectura y escritura en braille. - La institución no cuenta con Software lectores de pantalla para estudiantes con baja visión y los docentes desconocen su uso. - Se hace necesario adquirir regleta y punzón, audiolibros. 	<p>Curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No requiere ajuste curricular. <p>Metodológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Involucrar todas las representaciones en audio (audio textos, audio descripciones, audio cuentos, etc.) - Textos en macro tipo. - Implementar pre braille y macro braille. - Hacer video llamadas para verificar los aprendizajes. 	<p>Curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> -No fue necesario realizar ajustes curriculares. <p>Metodológico y Didáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con la entrega de las primeras guías se evidenció la efectividad y pertinencia de la implementación de textos en macro tipo, material en relieve y con colores de contraste. - La estrategia de combinar macro tipo con pre braille ha demostrado efectividad, pues el estudiante a buen ritmo avanza en el aprendizaje del código lectoescritor en braille. - Se fortaleció el trabajo manual y la expresión oral, así como también







V14.16/02/2018.





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






 <p style="text-align: center;">INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA <small>Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 1473 del 1 de Mayo de 2009 REGISTRO DESE: 14376000013 -EP- 00120004-0 Correo electrónico: laasuncion@tellohuila.edu.ec Dirección: Calle T. Carrera 1 Vía Loma de la Cruz</small></p> 		Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)	
<ul style="list-style-type: none"> - Elabora hipótesis predictivas del contenido de textos literarios. - Relaciona los personajes, tiempos, espacios y acciones para dar sentido a la historia narrada. - Reconoce las principales partes de un texto literario. - Reconoce el orden lógico de los eventos en una narración. - Lee en voz alta textos literarios teniendo en cuenta el ritmo, las pausas y la velocidad. 		<p>Didáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce el alfabeto en braille y desarrolla su proceso de lectura y escritura. - Diseñar las guías de aprendizaje en macro tipo y emplear colores de contraste. - Fortalecer el trabajo manual y la expresión oral. - Elaborar letras en macro tipo.    <p>Evaluativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante contará con múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión; a 	<p>se promovió el uso de su resto visual.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emplear audio textos, audio descripciones, audio cuentos, ha sido una buena estrategia, el estudiante aprende más fácil cuando se apoya en el sentido del oído. - En la implementación de video llamadas como estrategia de asesoramiento virtual se evidenció que no fue muy favorable este medio de comunicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje con el estudiante, pues, aunque hubo disposición por parte de la familia el asesoramiento no era efectivo, debido a que su mamá y tío, acompañantes en el proceso de formación del niño también tiene baja visión. <p>Evaluativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante asistió a asesorías presenciales y recibió visitas domiciliarias por parte de su maestra para recibir refuerzo y evidenciar sus aprendizajes. Los encuentros le proporcionaron múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión.



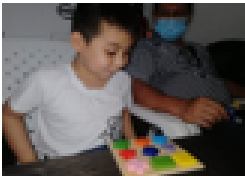
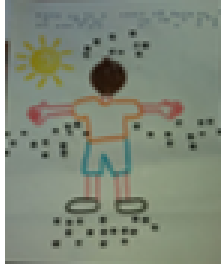
V14.16/02/2018.







 <p style="text-align: center;">INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA ASUNCIÓN TELLO HUILA <small>Manejo administrativo de estudios según Resolución No. 0473 del 1 de Mayo de 2016 REGISTRO DANE 34370000113 - NIT 901200049-2 Correo electrónico: laasuncion@laasuncion.edu.co Dirección: Calle F. Valencia 1 Villa Loma de Bello Cruz -</small></p> 		Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)	
MATEMÁTICAS	<p>- Interpreto, propongo y resuelvo problemas aditivos (de composición, transformación y relación) que involucren la cantidad en una colección, la medida de magnitudes (longitud, peso, capacidad y duración de eventos) y problemas multiplicativos sencillos.</p> <p>- Utilizo diferentes estrategias para calcular (agrupar, representar elementos en colecciones, etc.) o estimar el resultado de una suma y resta, multiplicación o reparto equitativo.</p> <p>- 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</p>	<p>través de las cuales podrá demostrar sus aprendizajes.</p> 	
	<p>- Se desconoce cómo involucrar las estrategias tifológicas en el área de matemáticas.</p> <p>- Formación de la docente sobre el código matemático braille.</p> <p>- La institución no cuenta con Software lectores de pantalla para estudiantes con baja visión y los docentes desconocen su uso.</p> <p>- Solo hay 1 Video Beam en la institución para el uso de TODOS.</p> <p>- Se requiere Atriles para favorecer la escritura y la lectura.</p> <p>- Se necesita Ábaco japonés para el manejo del código matemático braille y la formación a los docentes sobre su uso.</p>	<p>Curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No requiere ajuste curricular. <p>Metodológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Múltiples formas de representar la información desde el audio y el tacto. - Textos en macro tipo. - Hacer video llamadas para verificar los aprendizajes.  <p>Didáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementar el código matemático braille para el reconocimiento de los números hasta el MIL. - Resuelve sencillas operaciones de suma y resta con el ábaco. - Diseñar las guías de aprendizaje en macro tipo y emplear colores de contraste. - Fortalecer el trabajo manual y la expresión oral. 	<p>Curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No fue necesario realizar ajustes curriculares. <p>Metodológico y Didáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con la entrega de las primeras guías se evidenció la efectividad y pertinencia de la implementación de textos en macro tipo, material en relieve y con colores de contraste. - La estrategia de combinar macro tipo con pre braille ha demostrado efectividad, pues el estudiante a buen ritmo avanza en el aprendizaje del código matemático en braille. - Se fortaleció el trabajo manual y la expresión oral, así como también se promovió el uso de su resto visual. - Emplear audio textos, audio descripciones, audio cuentos, ha sido una buena estrategia, el estudiante aprende más fácil cuando se apoya en el sentido del oído. - En la implementación de video llamadas como estrategia de asesoramiento virtual se

 INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA <small>Desarrollando el potencial humano para el progreso del país</small> <small>RECTORADO: PATRICIO GARCIA GARCIA</small> <small>SECRETARÍA GENERAL: JESSICA GARCIA GARCIA</small> <small>SECRETARÍA DE ADMINISTRACIÓN: JESSICA GARCIA GARCIA</small> <small>SECRETARÍA DE EDUCACIÓN: JESSICA GARCIA GARCIA</small>		 Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)	
		<p>- Fomentar el trabajo en parejas (padrino escolar)</p> <p>-Elaborar el ábaco y números en macro tipo /macro braille.</p>    <p>Evaluativo:</p> <p>- El estudiante contará con múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión; a través de las cuales podrá demostrar sus aprendizajes.</p> 	<p>evidenció que no fue muy favorable este medio de comunicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje con el estudiante, pues, aunque hubo disposición por parte de la familia el asesoramiento no era efectivo, debido a que su mamá y tío, acompañantes en el proceso de formación del niño también tiene baja visión.</p> <p>Evaluativo:</p> <p>- El estudiante asistió a asesorías presenciales y recibió visitas domiciliarias por parte de su maestra para recibir refuerzo y evidenciar sus aprendizajes. Los encuentros le proporcionan múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión.</p>



 <p style="text-align: center;">INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA</p> <p style="text-align: center; font-size: small;">Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 5402 del 3 de Mayo de 2010 REGISTRO DEBIE: 242700000112 - 971 - 001.00004-2 Correo electrónico: laasuncion@educacion.gov.co Dirección: Calle Tronera 1 Via Loma de la Cruz</p> 		Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAAR)	
CIENCIAS NATURALES	<p>- Comprendo que mi cuerpo experimenta constantes cambios a lo largo del tiempo y reconozco a partir de la comparación que tengo características similares y diferentes a las de mis padres y compañeros.</p> <p>- La metodología de trabajo en casa dificulta que el estudiante tenga acceso completo a la información</p> <p>- La impresión de las guías de trabajo en casa se hacen en tinta.</p> <p>- Los videos explicativos contiene la mayoría de la información de forma visual.</p> <p>- Se requiere donación de materiales didácticos en texturas y relieve (mapas, láminas, textos, etc.)</p>	<p>Curricular:</p> <p>- No requiere ajuste curricular.</p> <p>Metodológico:</p> <p>- Conocer y asumir su situación visual.</p> <p>- Complementar la información recibida visualmente con otros sentidos.</p> <p>- Trabajar sobre objetos y situaciones de la vida real.</p> <p>- Tener en cuenta que la percepción háptica es analítica, por lo que el alumno necesita un tiempo mayor que el que se necesita visualmente para componer mentalmente la globalidad, una vez que ha tocado el objeto de forma sucesiva y organizada; algo que precisa entrenamiento.</p>   <p>Didáctico:</p> <p>-Presentar objetos reales o maquetas.</p> <p>-Las representaciones bidimensionales simples y con elementos muy diferenciados,</p> <p>-las figuras estáticas,</p>	<p>Curricular:</p> <p>-No fue necesario realizar ajustes curriculares.</p> <p>Metodológico y Didáctico:</p> <p>- Con la entrega de las primeras guías se evidenció la efectividad y pertinencia de la implementación de textos en macro tipo, material en relieve y con colores de contraste.</p> <p>- La estrategia de combinar macro tipo con pre braille ha demostrado efectividad, pues el estudiante a buen ritmo avanza en el aprendizaje del código de lecto escritor y matemático en braille.</p> <p>- Se fortaleció el trabajo manual y la expresión oral, así como también se promovió el uso de su resto visual.</p> <p>- Emplear audio textos, audio descripciones, audio cuentos, ha sido una buena estrategia, el estudiante aprende más fácil cuando se apoya en el sentido del oído.</p> <p>- En la implementación de video llamadas como estrategia de asesoramiento virtual se evidenció que no fue muy favorable este medio de comunicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje con el estudiante, pues, aunque hubo disposición por parte de la familia el asesoramiento no era efectivo, debido a que su mamá y tío, acompañantes en el</p>



	<p style="text-align: center;">INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA</p> <p style="text-align: center; font-size: small;">Asesoramiento técnico de educación según Resolución No. 1811 del 7 de mayo de 2010 BOGOTÁ D.C. 1478920012 - 01 - 8422244-2 Código Postal: 010015 Barrionuevo Tello Huila - Tello Huila</p>	<p style="text-align: center;">Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)</p>	
		<p>las figuras que no estén superpuestas o con perspectiva.</p>    <p>Evaluativo: - El estudiante contará con múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión; a través de las cuales podrá demostrar sus aprendizajes.</p> 	<p>proceso de formación del niño también tiene baja visión.</p> <p>Evaluativo: - El estudiante asistió a asesorías presenciales y recibió visitas domiciliarias por parte de su maestra para recibir refuerzo y evidenciar sus aprendizajes. Los encuentros le proporcionaron múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión.</p>

 INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA <small>Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 5453 del 3 de Mayo de 2009</small> <small>MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL - 1997 - 1993000000000</small> <small>CARRERA EDUCATIVA: EDUCACION PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA</small> <small>Dirección: Calle Tello Huila 1 de la Zona de la Olla</small>		 Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)		
CIENCIAS SOCIALES	<p>Me reconozco como un ser social e histórico; miembro de un país con diversas etnias y culturas con un legado que genera identidad nacional.</p>	<p>La metodología de trabajo en casa dificulta que el estudiante tenga acceso completo a la información</p> <ul style="list-style-type: none"> - La impresión de las guías de trabajo en casa se hacen en tinta. - Los videos explicativos contiene la mayoría de la información de forma visual. - Se requiere dotación de materiales didácticos en texturas y relieve (mapas, láminas, textos, etc.) 	<p>Curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No requiere ajuste curricular. <p>Metodológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y asumir su situación visual. - Complementar la información recibida visualmente con otros sentidos. - Trabajar sobre objetos y situaciones de la vida real. - Tener en cuenta que la percepción háptica es analítica, por lo que el alumno necesita un tiempo mayor que el que se necesita visualmente para componer mentalmente la globalidad, una vez que ha tocado el objeto de forma sucesiva y organizada; algo que precisa entrenamiento. 	<p>Curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> -No fue necesario realizar ajustes curriculares. <p>Metodológico y Didáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con la entrega de las primeras guías se evidenció la efectividad y pertinencia de la implementación de textos en macro tipo, material en relieve y con colores de contraste. - La estrategia de combinar macro tipo con pre braille ha demostrado efectividad, pues el estudiante a buen ritmo avanza en el aprendizaje del código de lecto escritor y matemático en braille. - Se fortaleció el trabajo manual y la expresión oral, así como también se promovió el uso de su resto visual. - Emplear audio textos, audio descripciones, audio cuentos, ha sido una buena estrategia, el estudiante aprende más fácil cuando se apoya en el sentido del oído. - En la implementación de video llamadas como estrategia de asesoramiento virtual se evidenció que no fue muy favorable este medio de comunicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje con el estudiante, pues, aunque hubo disposición por parte de la familia el asesoramiento no era efectivo, debido a que su mamá y tío, acompañantes en el
	  <p>Didáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Presentar objetos reales o maquetas. -Las representaciones bidimensionales simples y con elementos muy diferenciados, -las figuras estáticas, 			

 INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA ASUNCIÓN TELLO HUILA <small>República de Colombia - Departamento de Huila - Municipio de Tello Huila - Calle 100 No. 100 - 1000000</small> <small>Teléfono: (81) 452 10 100</small> <small>Correo electrónico: ie@tellohuila.edu.co</small> <small>Departamento de Educación - Dirección de Gestión y Acompañamiento</small>		 Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)		
		<p>las figuras que no estén superpuestas o con perspectiva.</p>    <p>Evaluativo: - El estudiante contará con múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión; a través de las cuales podrá demostrar sus aprendizajes.</p> 	<p>proceso de formación del niño también tiene baja visión.</p> <p>Evaluativo: - El estudiante asistió a asesorías presenciales y recibió visitas domiciliarias por parte de su maestra para recibir refuerzo y evidenciar sus aprendizajes. Los encuentros le proporcionaron múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión.</p>	
EDUCACIÓN BÁSICA	<p>Aplico mis habilidades y destrezas básicas en la práctica de actividades de carácter deportivo, recreativo y laboral de acuerdo a mi fase de desarrollo.</p>	<p>- Movilidad y orientación. La posibilidad de orientarse y desplazarse con autonomía en el</p>	<p>Curricular: - No requiere ajuste curricular.</p> <p>Metodológico: - Acercamiento al uso del bastón.</p>	<p>Curricular: -No fue necesario realizar ajustes curriculares.</p> <p>Metodológico y Didáctico:</p>






V14.16/02/2018.

 INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA <small>Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 0002 del 7 de Mayo de 2009 MINISTERIO DE EDUCACIÓN - M.E. - BOLIVIA Calle principal: asuncion@laasuncion.edu.bo Dirección: Calle Principal 1 de La Asunción, Tello Huila</small>		 Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)	
	<p>espacio con ayuda del bastón.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No existe en la institución elementos deportivos aptos para la discapacidad visual (balón sonoro, aros, tapetes, bloques). - En las instalaciones de la escuela no hay rampas, ni barandas, ni señalización; hay baldosas sueltas, los pisos presentan desniveles, el baño es lejos, las rejillas de aguas lluvias están en mal estado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de los espacios de la Institución. - Gestionar la adquisición de elementos deportivos a través de peticiones en el consejo directivo y sugerencias para el PMI. - Reportar las fallas en la planta física frente a los requerimientos de los estudiantes con discapacidad visual. <p>Didáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar materiales y elementos deportivos de colores vistosos, sonoros y con diversas texturas. <p>Evaluativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante contará con múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión; a través de las cuales podrá demostrar sus aprendizajes. 	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante aún conserva un reto visual, razón por la cual se pospone la presentación del bastón como instrumento facilitador de una movilidad segura. - Se hace la solicitud de material deportivo apto para discapacidad visual a las directivas de la I. E. el cual es aplazado debido a que los recursos se han destinado exclusivamente al Alistamiento para La alternancia. - No se realizó el reporte de fallas en infraestructura, debido a que el primer periodo el estudiante recibió sus clases de manera virtual. - No se elaboró material deportivo apto para el estudiante, debido a que la actividad física fue mínima durante el periodo. <p>Evaluativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante asistió a asesorías presenciales y recibió visitas domiciliarias por parte de su maestra para recibir refuerzo y evidenciar sus aprendizajes. Los encuentros le proporcionaron múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión.

 INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA <small>Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 302 del 2 de Mayo de 2010 RESOLUCION 34270000112 - 107 - 0012004-2 Centro Educativo: laasuncion@educacion.gob.ec Dirección: Calle Tumbaco 1 No. 1006 de Tello HUILA</small>		 Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)		
TECNOLOGÍA E INFORMATICA	<p>Identifico algunas máquinas y herramientas que utiliza mi familia en el desarrollo de sus actividades diarias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La institución no cuenta con lectores de pantalla, ni recursos tecnológicos aptos para discapacidad visual. - La docente no conocen el uso de los programas: JAWS-ZOOMTEXT Juego MEKANTA. 	<p>Curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No requiere ajuste curricular. <p>Metodológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eliminar las barreras de acceso a la información haciendo uso de la Tiflotecnología y gestionando las licencias del JAWS-ZOOMTEXT Juego MEKANTA. <p>Evaluativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante contará con múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión; a través de las cuales podrá demostrar sus aprendizajes. 	<p>Curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> -No fue necesario realizar ajustes curriculares. <p>Metodológico y Didáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se gestionó las licencias e instalación de los programas JAWS y ZOOMTEXT. - La docente se encuentra en formación sobre el uso de los programas JAWS y ZOOMTEXT. <p>Evaluativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante asistió a asesorías presenciales y recibió visitas domiciliarias por parte de su maestra para recibir refuerzo y evidenciar sus aprendizajes. Los encuentros le proporcionaron múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión.
EDUCACIÓN ARTÍSTICA	<p>Manejo nociones básicas de elementos propios del lenguaje artístico, los relaciono con mi mundo cotidiano y los comento con sus compañeros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se requiere adaptar algunos espacios y mobiliario que limitan la independencia y la autonomía del estudiante. - Es necesario adquirir útiles escolares y material didáctico que favorezca el desarrollo de los otros sentidos (tacto, oído, gusto y olfato). 	<p>Curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No requiere ajuste curricular. <p>Metodológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de requerimiento limitado para lo cual se recomienda trabajar orientación y movilidad: Uso del bastón y reconocimiento del área de la escuela. - Sensibilizar a los pares. <p>Didáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elaborar material adecuado a las características del estudiante e investigar y 	<p>Curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> -No fue necesario realizar ajustes curriculares. <p>Metodológico y Didáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante aún conserva un reto visual, razón por la cual se pospone la presentación del bastón como instrumento facilitador de una movilidad segura. - Se diseñó las guías de trabajo del estudiante atendiendo a sus requerimientos,


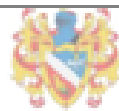
V14.16/02/2018.

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


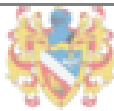
 INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA <small>Ministerio de Educación Nacional - Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media - Decreto 1421 de 2017</small>		 Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)	
		<p>aportar material visual y didáctico pertinente a los objetivos propuestos.</p>    <p>Evaluativo: - El estudiante contará con múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión; a través de las cuales podrá demostrar sus aprendizajes.</p>	<p>empleando macro texto y pre braille. Asimismo, se hizo énfasis en el desarrollo de su habilidad audiométrica sensoriomotora siguiendo modelos auditivo-táctiles, a partir del desarrollo de experiencias multisensoriales.</p> <p>- Evaluativo: - El estudiante asistió a asesorías presenciales y recibió visitas domiciliarias por parte de su maestra para recibir refuerzo y evidenciar sus aprendizajes. Los encuentros le proporcionaron múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión.</p>

Tercer periodo escolar: agosto 16- noviembre 28 de 2021



ÁREAS/AFE ENTREGABLES	OBJETIVOS/PROPÓSITOS PRIMER PERIODO ESCOLAR	BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR	AJUSTES RAZONABLES	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES

	INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA <small>Reconocimiento oficial de carácter según Resolución No. 1493 del 1 de Mayo de 2009 Registro No. 24700000116 - OT - 001.000000-0 Correo electrónico: iaa@laasuncion.edu.ec Dirección: Calle Tumbaco 1 1/2 de la zona de 98.000</small>		Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)
---	--	--	---



LENGUA CASTELLANA	<p>DBA 6: Predice y analiza los contenidos y estructuras de diferentes textos a partir de sus conocimientos previos.</p> <p>EVIDENCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relaciona la información de los textos que lee con sus conocimientos previos. - Comprende el tema global de los textos que lee, y responde preguntas sobre información explícita e implícita. - Ordena de manera secuencial los acontecimientos de los textos que lee. - Mejora progresivamente su fluidez lectora para comprender un escrito. - Identifica las sílabas que componen una palabra y da cuenta del lugar donde se ubica el acento. <p>DBA 7: Expresa sus ideas atendiendo a las características de la situación comunicativa (interlocutores, intenciones y contextos).</p> <p>EVIDENCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participa en escenarios orales de su contexto. Respeta los turnos de habla y los puntos de vista de sus interlocutores. - Selecciona palabras y expresiones que se adecúan a la intención comunicativa y a la temática tratada. - Emplea recursos no verbales (gestos, entonaciones, ritmos) para dar expresividad a sus ideas. <p>DBA 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produce diferentes tipos de texto para atender a un propósito comunicativo particular 	<ul style="list-style-type: none"> - La docente se encuentra en proceso de formación para adquirir habilidades en el aprovechamiento de estrategias filológicas en el área de lengua castellana. - En las instalaciones de la escuela no hay rampas, ni barandas, ni señalización; hay baldosas sueltas, los pisos presentan desniveles, el baño es lejos, las rejillas de aguas lluvias están en mal estado. - No existe en la institución elementos deportivos aptos para la discapacidad visual (balón sonoro, aros, tapetes, bloques). 	<p>Curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No requiere ajuste curricular. <p>Metodológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Representar las temáticas a través de diferentes opciones que le permitan al estudiante desarrollar las habilidades y competencias propuestas para el periodo. - Motivar al estudiante (<i>Por qué aprender</i>) a fin de lograr su interés y atención promoviendo su autonomía durante el desarrollo de toda la actividad y fortalecer su independencia. - Proporcionar múltiples oportunidades de acción y expresión (<i>el cómo del aprendizaje</i>) en el aula, con objeto de facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje y de evidenciar las competencias y habilidades alcanzadas. - Proveerle de diversas experiencias que contribuyan a su estimulación auditiva, táctil y motriz, lo que le permitirá participar de manera más efectiva en clase, comprender las actividades, se oriente en el espacio, ubique sus materiales y demás recursos. - Brindarle las orientaciones de cada actividad de manera clara y personal, de modo tal que el estudiante comprenda el 	
--------------------------	---	---	--	--

 INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA <small>Ministerio Nacional de Educación - Calle 15 de Agosto de 2017 Calle electrónica: apuntadad@iea.asuncion.edu.ec Dirección: Calle Tumbaco 3 de Mayo de Tello Huila</small>		 Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)		
	EVIDENCIAS: - Selecciona el tipo de texto que quiere escribir de acuerdo con lo que pretende comunicar. - Elige palabras y enunciados que se adecúan a la intención comunicativa y a la temática tratada en los textos que escribe. - Escribe textos atendiendo al orden lógico de las palabras en una oración o párrafo. - Utiliza palabras atendiendo a criterios sonoros en los textos literarios que escribe		objetivo de cada actividad y lo que se requiere que haga. -Elaboración de materiales didácticos que le permitan al estudiante interactuar y percibir la información de manera concreta y real. Didáctico: - Diseñar material en macro tipo, emplear colores de contraste y texturas. - Fortalecer el trabajo manual y la expresión oral. -Potenciar el desarrollo de su autonomía personal, y capacidad audiométrica y audiométrica a través de su participación en clase. - Fortalecer factores audio- táctiles y el desarrollo de experiencias multisensoriales que favorezcan la autonomía personal. Evaluativo: - El estudiante contará con múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión; a través de las cuales podrá demostrar sus aprendizajes.	
MATEMÁTICA CAS	- Interpreto, propongo y resuelvo problemas aditivos (de composición, transformación y	- La docente se encuentra en proceso de formación para adquirir habilidades en el aprovechamiento de	Curricular: - No requiere ajuste curricular. Metodológico:	


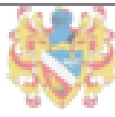
V14.16/02/2018.



	INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA <small>Ministerio Nacional de Educación según Resolución No. 0003 del 1 de Mayo de 2010</small> <small>REGISTRO DANE: 342700001010 - NIT: 861202449-0</small> <small>CORREO ELECTRONICO: iaa@tellohUILA.edu.co</small> <small>Dirección: Calle Truques 1 Vía Loma de la Cruz -</small>		Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)
---	--	--	---

<p>relación) que involucren la cantidad en una colección, la medida de magnitudes (longitud, peso, capacidad y duración de eventos y problemas multiplicativos sencillos.</p> <p>-Utilizo diferentes estrategias para calcular (agrupar, representar elementos en colecciones, etc.) o estimar el resultado de una suma y resta, multiplicación o reparto equitativo.</p> <p>-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</p>	<p>estrategias tifológicas en el área de lengua castellana.</p> <p>- En las instalaciones de la escuela no hay rampas, ni barandas, ni señalización; hay baldosas sueltas, los pisos presentan desniveles, el baño es lejos, las rejillas de aguas lluvias están en mal estado.</p> <p>- No existe en la institución elementos deportivos aptos para la discapacidad visual (balón sonoro, aros, tapetes, bloques).</p>	<p>-Representar las temáticas a través de diferentes opciones que le permitan al estudiante desarrollar las habilidades y competencias propuestas para el periodo.</p> <p>-Motivar al estudiante (<i>Por qué aprender</i>) a fin de lograr su interés y atención promoviendo su autonomía durante el desarrollo de toda la actividad y fortalecer su independencia.</p> <p>-Proporcionar múltiples oportunidades de acción y expresión (<i>el cómo del aprendizaje</i>) en el aula, con objeto de facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje y de evidenciar las competencias y habilidades alcanzadas.</p> <p>-Proveerle de diversas experiencias que contribuyan a su estimulación auditiva, táctil y motriz, lo que le permitirá participar de manera más efectiva en clase, comprender las actividades, se oriente en el espacio, ubique sus materiales y demás recursos.</p> <p>- Brindarle las orientaciones de cada actividad de manera clara y personal, de modo tal que el estudiante comprenda el objetivo de cada actividad y lo que se requiere que haga.</p>	
---	---	--	--

 INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA <small>Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 5413 del 5 de Mayo de 2010 REGISTRO DESE: 14270000114 - 01 - 01220044-0 Correo electrónico: laasuncion@tellohuila.edu.co Dirección: Calle Tellería 3 con Loma de los Cruz</small>		 Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)		
			<p>-Elaboración de materiales didácticos que le permitan al estudiante interactuar y percibir la información de manera concreta y real.</p> <p>Didáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar material en macro tipo, emplear colores de contraste y texturas. - Fortalecer el trabajo manual y la expresión oral. -Potenciar el desarrollo de su autonomía personal, y capacidad audiométrica y sensoriomotriz a través de su participación en clase. - Fortalecer factores audio- táctiles y el desarrollo de experiencias multisensoriales que favorezcan la autonomía personal. <p>Evaluativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante contará con múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión; a través de las cuales podrá demostrar sus <u>aprendizajes</u>. 	
CIENCIAS SABERES	<p>- Identifico el universo, el sistema solar y las clases de materia. Valoro la utilidad de algunos objetos y técnicas desarrollados por el ser humano y reconozco que somos agentes de cambio en el entorno y en la sociedad.</p>	<p>- La docente se encuentra en proceso de formación para adquirir habilidades en el aprovechamiento de estrategias tifológicas en el área de lengua castellana.</p>	<p>Curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No requiere ajuste curricular. <p>Metodológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Representar las temáticas a través de diferentes opciones que le permitan al estudiante desarrollar las 	<p>Se implementará una evaluación formativa, con valoración cualitativa y cuantitativa de su proceso de enseñanza- aprendizaje, a la luz del SIEE y teniendo en cuenta las etapas de la evaluación (autoevaluación,</p>

V14.16/02/2018.

 INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA <small>Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 1403 del 9 de Mayo de 2009 MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL - P.O. BOX 1810004-2 Calle 7 de Agosto, Guayaquil, Ecuador Dirección: Calle 7 de Agosto, 2.900 Loma de la Cruz</small>				Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)
	<p>- En las instalaciones de la escuela no hay rampas, ni barandas, ni señalización; hay baldosas sueltas, los pisos presentan desniveles, el baño es lejoso, las rejillas de aguas lluvias están en mal estado.</p> <p>- No existe en la institución elementos deportivos aptos para la discapacidad visual (balón sonoro, aros, tapetes, bloques).</p>	<p>habilidades y competencias propuestos para el periodo.</p> <p>-Motivar al estudiante (<i>Por qué aprender</i>) a fin de lograr su interés y atención promoviendo su autonomía durante el desarrollo de toda la actividad y fortalecer su independencia.</p> <p>-Proporcionar múltiples oportunidades de acción y expresión (<i>el cómo del aprendizaje</i>) en el aula, con objeto de facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje y de evidenciar las competencias y habilidades alcanzadas.</p> <p>-Proveerle de diversas experiencias que contribuyan a su estimulación auditiva, táctil y motriz, lo que le permitirá participar de manera más efectiva en clase, comprender las actividades, se oriente en el espacio, ubique sus materiales y demás recursos.</p> <p>- Brindarle las orientaciones de cada actividad de manera clara y personal, de modo tal que el estudiante comprenda el objetivo de cada actividad y lo que se requiere que haga.</p> <p>-Elaboración de materiales didácticos que le permitan al estudiante interactuar y percibir la información</p>	<p>coevaluación y heteroevaluación), donde prima el proceso, ritmo y estilo de aprendizaje del estudiante.</p>	


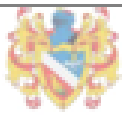
	<p style="text-align: center;">INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA</p> <p style="text-align: center;"><small>Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 2452 del 9 de Mayo de 2009 MIDESTRO (DANE) 24270000012 TEL: 041 2023494-2 Correo electrónico: laasuncion@tellohuila.edu.co Dirección: Calle Páramo 1 s/o Loma de la Cruz</small></p>		<p style="text-align: center;">Plan Individual de Ayudas Razonables (PIAR)</p>
---	---	--	--



			<p>de manera concreta y real.</p> <p>Didáctico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñar material en macro tipo, emplear colores de contraste y texturas. - Fortalecer el trabajo manual y la expresión oral. -Potenciar el desarrollo de su autonomía personal, y capacidad audiométrica y sensoriomotriz, a través de su participación en clase. - Fortalecer factores audio- táctiles y el desarrollo de experiencias multisensoriales que favorezcan la autonomía personal. <p>Evaluativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante contará con múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión; a través de las cuales podrá demostrar sus aprendizajes. 	
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">CIENCIAS SOCIALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce las diferentes formas de relieve en su entorno geográfico o lugar donde vive. 	<ul style="list-style-type: none"> - La docente se encuentra en proceso de formación para adquirir habilidades en el aprovechamiento de estrategias tifológicas en el área de lengua castellana. - En las instalaciones de la escuela no hay rampas, ni barandas, ni señalización; hay baldosas sueltas, los pisos presentan desniveles, el baño es 	<p>Curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No requiere ajuste curricular. <p>Metodológico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Representar las temáticas a través de diferentes opciones que le permitan al estudiante desarrollar las habilidades y competencias propuestas para el periodo. 	<p>Se implementará una evaluación formativa, con valoración cualitativa y cuantitativa de su proceso de enseñanza- aprendizaje, a la luz del SIEE y teniendo en cuenta las etapas de la evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), donde prima el proceso, ritmo y estilo de</p>

V14.16/02/2018.

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

1421 de 2017

 INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA ASUNCIÓN TELLO HUILA <small>Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 5453 del 3 de Mayo de 2010 REGISTRO DANE: 142700000112 - NIT: 861200444-2 Correo electrónico: laasuncion@tellohUILA.edu.ec Dirección: Calle Tolentino 1 y la Loma de la Cruz</small>		 Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)	
	<p>lejos, las rejillas de aguas lluvias están en mal estado.</p> <p>- No existe en la institución elementos deportivos aptos para la discapacidad visual (balón sonoro, aros, tapetes, bloques).</p>	<p>-Motivar al estudiante (<i>Por qué aprender</i>) a fin de lograr su interés y atención promoviendo su autonomía durante el desarrollo de toda la actividad y fortalecer su independencia.</p> <p>-Proporcionar múltiples oportunidades de acción y expresión (<i>el cómo del aprendizaje</i>) en el aula, con objeto de facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje y de evidenciar las competencias y habilidades alcanzadas.</p> <p>-Proveerle de diversas experiencias que contribuyan a su estimulación auditiva, táctil y motriz, lo que le permitirá participar de manera más efectiva en clase, comprender las actividades, se oriente en el espacio, ubique sus materiales y demás recursos.</p> <p>- Brindarle las orientaciones de cada actividad de manera clara y personal, de modo tal que el estudiante comprenda el objetivo de cada actividad y lo que se requiere que haga.</p> <p>-Elaboración de materiales didácticos que le permitan al estudiante interactuar y percibir la información de manera concreta y real.</p> <p>Didáctico:</p>	<p>aprendizaje del estudiante.</p>

	INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA <small>Ministerio Nacional de Educación Registro MRE 1427000011 - 07 - 00000000 Calle Ecuador 1000 y 1001 La Loma del Guano Dirección: Calle T. Carrera 1 y 1001 La Loma del Guano</small>		Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)
---	---	--	---

			<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar material en macro tipo, emplear colores de contraste y texturas. - Fortalecer el trabajo manual y la expresión oral. - Potenciar el desarrollo de su autonomía personal, y capacidad audiomotriz sensoriomotriz a través de su participación en clase. - Fortalecer factores audio- táctiles y el desarrollo de experiencias multisensoriales que favorezcan la autonomía personal. <p>Evaluativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estudiante contará con múltiples formas de participación, múltiples formas de representación de la información y múltiples formas de expresión; a través de las cuales podrá demostrar sus aprendizajes. 	
--	--	--	--	--


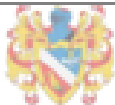
Nota: Para educación inicial y Preescolar, los propósitos se orientarán de acuerdo con las bases curriculares para la educación inicial y los DBA de transición, que no son por áreas ni asignaturas.

Las instituciones educativas podrán ajustar de acuerdo con los avances en educación inclusiva y con el SIEE

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	- Apoyo al estudiante en la implementación de la metodología de trabajo en	- Realizar seguimiento al proceso y la ejecución de las actividades y guías elaboradas por la docente.

V14.16/02/2018.

	<p style="text-align: center;">INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA</p> <p style="text-align: center;"><small>Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 1073 del 3 de Mayo de 2010 RECONOCIMIENTO 142700000112 - ICFE - 0000000000000 Código de identificación: www.inec.gov.co Dirección: Calle F. Cuervo 1. 6to. Lote de 60 hectáreas.</small></p>		<p style="text-align: center;">Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)</p>
---	---	--	---


	<p>casa (desarrollo de guías de aprendizaje).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo al estudiante en el desarrollo de sus deberes escolares. - Seguimiento a los compromisos académicos. - Formación de la familia para el apoyo en el desarrollo de mayores niveles de independencia en el niño y aprendizaje del código matemático y de lectoescritura en braille. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompañar al estudiante en el cumplimiento de sus compromisos académicos. - Adquirir los elementos y útiles escolares requeridos por el estudiante (bastón, punzón, regleta, renglón braille, cuadernos de renglón grande, ábaco). - Participar del proceso de formación de lectura, escritura y código matemático en braille brindado por la profesora Yina Paola Guzmán.
DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> - Formación a los docentes en áreas tifológicas. - Formación a la familia en el aprendizaje del código matemático y de lectoescritura en braille. - Flexibilización curricular. - Elaboración de material adecuado a las características del estudiante e investigar y aportar material visual y didáctico pertinente a los objetivos propuestos. - Seguimiento a los ajustes razonables. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación docente en áreas tifológicas. - Formación a la familia en el aprendizaje del código matemático y de lectoescritura en braille. - Elaborar guías acordes a las características del estudiante y al objetivo específico del área. - Realizar seguimiento y ajustes al PIAR de manera continua y oportuna.
DIRECTIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión de recursos, materiales de apoyo e implementación de formación docente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitudes, oficios a la secretaria de educación u otras entidades. - Facilitar espacios de formación docente. - Adquisición de materiales, recursos y apoyos. - Adecuación de la planta física de la Sede (rampas, barandas, señalización, baldosas sueltas, los pisos presentan desniveles, el baño es lejos, las rejillas de aguas lluvias están en mal estado).
ADMINISTRATIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Actualización del SIMAT 	<p>Registro correcto en el SIMAT.</p>
PARES (Sus compañeros)	<ul style="list-style-type: none"> - Vinculación en equipos de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización de los compañeros.


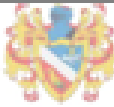
	<p style="text-align: center;">INSTITUCION EDUCATIVA LA ASUNCION TELLO HUILA</p> <p style="text-align: center;"><small>Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 3451 del 2 de Mayo de 2010 BOLETIN OMB 24270000112 - 001 - 00100004-2 Correo electrónico: laasuncion@tellohuila.edu.ec Dirección: Calle Tumbaco y Vía Loma de la Cruz</small></p>		<p style="text-align: center;">Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)</p>
---	--	--	---

	- Padrinos escolares	- Trabajo en equipo. - Apoyo académico entre pares.
--	----------------------	--

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

		
Nombre y firma	Nombre y firma	Nombre y firma
Área: Todas las áreas	Área	Área

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA ASUNCIÓN TELLO HUILA <small>Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 1401 del 3 de Mayo de 2009 REGISTRO DANE: 14170000111 - NIT: 891220046-2 Correo electrónico: iea@iea.tellohuila.edu.ec Dirección: Calle T. Cuervo 3 de la Zona de la Cruz</small>		Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)
---	--	--	---

- Estar en contacto permanente con la profesora del grado, para tener conocimiento de los aprendizajes del estudiante.
- Participar del proceso de formación del estudiante en lectura, escritura y código matemático en braille.

Y en casa apoyará con las siguientes actividades:

Nombre de la Actividad	Descripción de la estrategia	Frecuencia D: Diaria, S: Semanal, P: Permanente
SEGUIMIENTO	Realizar seguimiento y acompañamiento a las actividades propuesta en casa y al proceso escolar del estudiante en la IE.	P
EVALUACIÓN	Realizar seguimiento continuo al proceso de enseñanza- aprendizaje del estudiante.	P
ACTIVIDADES DE ACOMPAÑAMIENTO	Realizar actividades que refuercen el proceso lecto escritor y código matemático en braille, ábaco, uso y operacionalización en ábaco japonés, y las técnicas de movilidad y orientación con bastón.	P
SEGUIMIENTO CON ESPECIALISTAS	Solicitar terapias al sector salud para desarrollar habilidades de desplazamiento, otros.	P

Firma de los Actores comprometidos:

Estudiante

Acudiente /familia

Yim P. García

Docentes

Docentes

Directivo docente