



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):

Sandra Janneth Timoté Vera, con C.C. No. 55163057,

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

Titulado: Sistematización de una Experiencia de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR para un Caso de Discapacidad Intelectual en la Institución Luis Calixto Leiva de Garzón (Huila)

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

Magister en Educación para la Inclusión

;

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

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

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

Vigilada Mineducación

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



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE: Sandra Janneth Timoté Vera

Firma: _____



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Sistematización de una Experiencia de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR para un Caso de Discapacidad Intelectual en la Institución Luis Calixto Leiva de Garzón (Huila)

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Timoté Vera	Sandra Janneth

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

ASESOR (ES):

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

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

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación para la inclusión

CIUDAD: Neiva **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2022 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 149

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:

MATERIAL ANEXO:

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Inclusión	inclusión
2. Sistematización de experiencias	systematization of experiences
3. PIAR	PIAR
4. Política de inclusión	inclusión policy
5. Discapacidad	disability
6. Decreto 1421	Decree 1421

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El objetivo de esta investigación fue fundamentar las acciones afirmativas que sustenten la construcción de una Política de inclusión a partir de la sistematización de una experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR para un caso de discapacidad intelectual en la Institución Luis Calixto Leiva de Garzón (Huila). Este estudio se enmarcó en el 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; la investigación otorgó un papel predominante al enfoque cualitativo desde la necesidad de profundizar en fundamentar las acciones afirmativas que sustenten la construcción de una Política de inclusión. 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: Enfoque cuantitativo, método descriptivo y Fase II: Enfoque cualitativo, método sistematización de experiencias desde lo planteado por Jara (2018). Los resultados confirman la necesidad de establecer lineamientos y directrices que faciliten la toma de decisiones y orienten la actuación en los diferentes estamentos de la institución a través de una política de inclusión que permita transformar las culturas y las practicas.




ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The objective of this research was to base the affirmative actions that support the construction of an Inclusion Policy based on the systematization of an experience of design and implementation of the Individual Plan of Reasonable Adjustments PIAR for a case of intellectual disability in the Luis Calixto Leiva Institution. of Garzon (Huila). This study was framed in the mixed approach, since it shared what Ruiz (s. F.) raised when he specifies that mixed research seeks broad and deep knowledge about the object of study and understand it comprehensively; The research gave a predominant role to the qualitative approach from the need to deepen in substantiating the affirmative actions that support the construction of an Inclusion Policy. The results of the investigative process are presented in a triangulation scheme that provides consistency to what has been defined as Phase I: Quantitative approach, descriptive method and Phase II: Qualitative approach, systematization of experiences method from what was proposed by Jara (2018). The results confirm the need to establish guidelines and directives that facilitate decision-making and guide action in the different levels of the institution through an inclusion policy that allows transforming cultures and practices.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Henry Steven Rebolledo Cortes

Firma: 
Firma

Nombre Jurado: Catalina Trujillo Vanegas

Firma: 

Sistematización de una Experiencia de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR para un Caso de Discapacidad Intelectual en la Institución Luis Calixto Leiva de Garzón (Huila)

Sandra J. Timoté Vera

Maestría En Educación para la Inclusión

Línea De Investigación: Currículos para la inclusión

Facultad De Educación

Universidad Surcolombiana

28 de noviembre de 2020

Sistematización de una Experiencia de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR para un Caso de Discapacidad Intelectual en la Institución Luis Calixto Leiva de Garzón (Huila)

Sandra J. Timoté Vera

Asesora

Mg. Diana Carolina Cruz Rivera

Maestría En Educación para la Inclusión

Línea De Investigación: Currículos para la inclusión

Facultad De Educación

Universidad Surcolombiana

28 de noviembre de 2020

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Dedicatoria

“Esa capacidad de ensoñación, esa capacidad de idear mundos distintos a los que tenemos, es la capacidad que, por ejemplo, a muchos nos hace pensar y, sobre todo, trabajar, por un mundo en paz, un mundo donde la concordia y la solidaridad entre los hombres y las mujeres sea la pauta que rija sus políticas” Gerardo Echeita Sarrionandia.

Agradecimientos

El esfuerzo personal, requiere en ocasiones del aliento y la motivación de aquellas personas que se cruzan en nuestro camino nos acompañan y animan a seguir adelante, se alegran con nosotros por cada meta alcanzada. Gracias a mi familia que comparte conmigo mis éxitos y son ejemplo de vida para mí, a mis amigos y asesora que en su momento fueron luz y guía.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue fundamentar las acciones afirmativas que sustenten la construcción de una Política de inclusión a partir de la sistematización de una experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR para un caso de discapacidad intelectual en la Institución Luis Calixto Leiva de Garzón (Huila). Este estudio se enmarcó en el 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; la investigación otorgó un papel predominante al enfoque cualitativo desde la necesidad de profundizar en fundamentar las acciones afirmativas que sustenten la construcción de una Política de inclusión. 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: Enfoque cuantitativo, método descriptivo y Fase II: Enfoque cualitativo, método sistematización de experiencias desde lo planteado por Jara (2018). Los resultados confirman la necesidad de establecer lineamientos y directrices que faciliten la toma de decisiones y orienten la actuación en los diferentes estamentos de la institución a través de una política de inclusión que permita transformar las culturas y las practicas.

Palabras clave: inclusión, sistematización de experiencias, PIAR, política de inclusión, discapacidad, Decreto 1421

Abstract

The objective of this research was to base the affirmative actions that support the construction of an Inclusion Policy based on the systematization of an experience of design and implementation of the Individual Plan of Reasonable Adjustments PIAR for a case of intellectual disability in the Luis Calixto Leiva Institution. of Garzon (Huila). This study was framed in the mixed approach, since it shared what Ruiz (s. F.) raised when he specifies that mixed research seeks broad and deep knowledge about the object of study and understand it comprehensively; The research gave a predominant role to the qualitative approach from the need to deepen in substantiating the affirmative actions that support the construction of an Inclusion Policy. The results of the investigative process are presented in a triangulation scheme that provides consistency to what has been defined as Phase I: Quantitative approach, descriptive method and Phase II: Qualitative approach, systematization of experiences method from what was proposed by Jara (2018). The results confirm the need to establish guidelines and directives that facilitate decision-making and guide action in the different levels of the institution through an inclusion policy that allows transforming cultures and practices.

Keywords: inclusion, systematization of experiences, PIAR, inclusion policy, disability, Decree 1421.

Tabla de Contenido

Introducción	1
1. Formulación del problema	4
1.2. Descripción de la situación problemática.....	4
1.3. Pregunta de investigación.....	8
2. Justificación de la propuesta	9
3. Antecedentes	11
3.1. Procesos que favorecen el goce del derecho a una educación pertinente, de calidad y su importancia desde la implementación de ajustes razonables, en la transformación de realidades educativas más incluyentes.	11
3.1.1. El Currículo flexible desde los ajustes razonables que elimina barreras para el aprendizaje y la participación.	11
3.1.2 Una estrategia de aula como puerta de entrada hacia la Educación inclusiva.	12
3.2. Las políticas institucionales inclusivas: caminos efectivos para el cambio y la transformación educativa.....	13
3.2.1 El carácter participativo en el diseño de una política institucional	13
3.2 Sistematización de experiencias	15
3.2.1 Una mirada a la sistematización de experiencias, que fomentan la investigación en el aula.....	15
4. Objetivos	17
4.1. Objetivo General	17
4.2. Objetivos Específicos	17
5. Marco referencial	18

5.1. Marco contextual	18
5.2. Marco conceptual	19
5.2.1. Modelos para la atención de la Discapacidad.....	19
5.2.2. Modelo Social.....	21
5.2.2.1. Submodelo de integración educativa.....	23
5.2.2.2. Submodelo Educación Inclusiva.....	24
5.2.3. Educación Inclusiva.....	25
5.2.4. Políticas de inclusión desde lo institucional	26
5.2.4.1. El carácter participativo en la construcción de la política de inclusión desde lo institucional.	27
5.2.4.2. Un proceso de formación y construcción permanente.....	28
5.2.4.3. Ruta institucional para la implementación de políticas inclusivas.	29
5.2.4.4. Evaluación y seguimiento de las políticas de inclusión desde lo institucional.....	30
5.2.4.5. Guía de Autoevaluación Institucional Guía 34.....	34
5.2.5. Ajustes razonables.	36
5.2.5.1. Apoyos.....	37
5.2.5.2. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).....	38
5.2.5.3. Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).....	40
5.3. Marco legal.....	43
5.3.1. Avances en educación inclusiva	43
5.3.1.1. Nivel internacional.....	43
5.3.1.2 Nivel nacional	44
6. Metodología	47

6.1	Enfoque de la investigación.....	47
6.2	Diseño de investigación en dos fases	48
6.2.1	Fase I: Enfoque cuantitativo, método descriptivo	48
6.2.2	Fase II: Enfoque cualitativo, método sistematización de experiencias	48
6.2.2.1	Plan de Sistematización	50
6.3	Técnicas e instrumentos de la investigación (cualitativas y cuantitativas)	53
6.3.1.	Revisión documental desde un enfoque cuantitativo.....	53
6.3.2.	Observación participante – cualitativa.....	55
6.3.3.	Entrevista semiestructurada – cualitativa.	56
6.3.4.	Taller pedagógico – cualitativo.	56
6.3.5.	El grupo de discusión – cualitativo.....	57
6.4	Plan de análisis	58
6.4.1	Plan de análisis de la información para los datos cualitativos.....	58
6.4.2	Plan de análisis de los datos cuantitativos.	58
6.5	Protagonistas de la experiencia.	60
6.6	Aspectos éticos.	61
7.	Resultados	62
7.1	Punto de partida : conozcamos los protagonistas de esta experiencia.....	62
7.1.1.	Caracterización del caso de discapacidad intelectual	63
7.1.2.	Caracterización de la docente investigadora.....	69
7.1.3.	Aprendizajes: diálogo con los autores	70
7.2	Formular un plan de sistematización	73
7.3	Recuperación del Proceso Vivido: El trayecto recorrido	82
7.3.1.	interpretación de la reconstrucción	85

7.4 Reflexiones de fondo.....	93
7.4.1 Los ajustes razonables	93
7.4.2 Trabajo en el aula.....	95
7.4.3 Corresponsabilidad familiar	97
7.5 Puntos de llegada.....	99
8. Conclusiones	108
8.1 En cuanto a la Gestión directiva.....	108
8.2 En cuanto a la Gestión académica	111
8.3 En cuanto a la Gestión administrativa y financiera	112
8.4 En cuanto a la Gestión de la comunidad	113
9. Recomendaciones.....	115
Referencias	¡Error! Marcador no definido.

Lista de figuras

Figura 1 Estructura del Índice de Inclusión - Índex.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 2 Fases I y II. Integración cualitativo – cuantitativo con predominancia en lo cualitativo.	62
Figura 3 Momentos de sistematización y objetivos planteados.....	63
Figura 4 Proceso de análisis de la información momento de caracterización.	73
Figura 5 Formular del plan de sistematización para determinar el eje investigativo.....	74
Figura 6 Área Gestión Directiva.....	76
Figura 7 Área Gestión Académica.....	77
Figura 8 Área de Gestión Administrativa y Financiera	78
Figura 9 Área de Gestión de la Comunidad.....	79
Figura 10 Áreas de Gestión Institucional.....	86
Figura 11 Diseño e Implementación del PIAR	86
Figura 12 Mapeo sobre diseño e implementación del PIAR.....	92

Lista de tabla

Tabla 1 Cuadro comparativo de la Ruta institucional para la implementación de políticas inclusivas.....	29
Tabla 2 Plan de sistematización de la experiencia diseño e implementación del PIAR	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 3 Escala de medición fase I - cuantitativa.....	54
Tabla 4 Operacionalización de las Variables - datos cuantitativo.....	59
Tabla 5 Validez del instrumento.....	60

Introducción

La presente investigación permitió fundamentar las acciones afirmativas que sustenten la construcción de una Política de inclusión a partir de la sistematización de una experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR para un caso de discapacidad intelectual en la Institución Luis Calixto Leiva de Garzón (Huila). A nivel mundial, se ha promovido un cambio de paradigma frente a la urgencia de una educación de calidad; en términos de accesibilidad, de permanencia y de promoción, que reduzca la discriminación y la desigualdad, varios países formularon políticas educativas que responden a esta necesidad, teniendo en cuenta la inclusión y la atención de personas, grupos y poblaciones históricamente excluidos. En Colombia y esto se ve reflejado en el marco normativo nacional, para contribuir al fortalecimiento de la educación para la inclusión, en el país se ha promulgado el Decreto 1421 del 2017 “ por el cual se reglamenta el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” (p.1) tiene en cuenta los postulados para la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) que favorecen las trayectorias escolares de todos los estudiantes. Aunque el Decreto orienta frente a la atención de estudiantes con discapacidad, exige el acompañamiento de políticas institucionales que favorecen los procesos de inclusión; las instituciones educativas en respuesta a los lineamientos de Educación Inclusiva realizan iniciativas con pocos acercamientos en los procesos de aprendizaje, transiciones educativas efectivas, cultura desde los valores para el reconocimiento de la diversidad y el diseño de espacios acogedores para la participación, traduciendo lo anterior, se evidencia situaciones de exclusión, vulneración de derechos educativos al no identificar iniciativas como acciones concretas, permanentes y reconocidas

desde las políticas institucionales. La Institución Educativa Luis Calixto Leiva, implementa estrategias para atender a los estudiantes con discapacidad, generando problemas en la dinámica escolar, pues aunque se ha empezado a dar reconocimiento en sus procesos de aprendizaje y sus transiciones educativas, aún se desconocen elementos que garantizan procesos de inclusión efectivos; en este sentido, dinamizar los procesos pedagógicos desde las políticas institucionales permite que los docentes reflexionen que tan apropiados están frente a las políticas y objetivos de la educación inclusiva y sobre cómo se ha adelantado el proceso de inclusión en la institución.

La investigación se enmarcó en el 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, 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. 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. 2008, Pág. 108). y la fase II está sustentada en la sistematización de experiencias, “La sistematización de experiencias 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” (Jara, 2018a, p. 55).

La investigación se presenta expuesta en 9 capítulos así: El primero desarrolla la formulación del problema identificando la situación problemática y la pregunta de investigación, seguido a este se presentan las situaciones que justifican la propuesta. En el tercer capítulo se describen los antecedentes, a partir de la lectura y análisis de los documentos encontrados se establecieron tres categorías: Ajustes Razonables, Políticas Inclusivas desde lo Institucional y Sistematización de

Experiencias y se desarrollan las tendencias respectivas. El capítulo 4 plantea el objetivo general de la investigación y los objetivos específicos que corresponden a cada momento abordado desde lo propuesto por Jara (2018) en la sistematización de experiencias. El marco referencial se expone en el capítulo 5, donde se encuentra el sustento desde lo contextual, conceptual y legal, seguido de este encontramos la metodología donde se explica el enfoque y diseño de investigación, las técnicas e instrumentos utilizados para recolectar la información. Finalmente, los últimos tres capítulos comprenden: los resultados que están expuestos dando respuesta a cada momento de la sistematización y sustentados en los autores consultados desde los antecedentes hasta el marco conceptual. Las conclusiones se abordan desde cada una de las gestiones que hacen parte de la gestión escolar, dando respuesta al objetivo general de la investigación y las recomendaciones se dan desde cada uno de los actores o protagonistas de la experiencia.

1. Formulación del problema

Contiene la descripción que permite identificar y caracterizar claramente la problemática abordada en el presente proyecto de investigación.

1.2. Descripción de la situación problemática

La educación hace parte todos los contextos en donde se desenvuelve el ser humano “el derecho a la educación es un derecho humano indispensable para el ejercicio de otros derechos humanos” (UNESCO, 2020, p.1) tal como lo consagra La Declaración de los Derechos Humanos:

Artículo 26. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos, étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (UNESCO,1948, p.6)

La educación debe ser el medio que garantice igualdad, y equidad, e impulse actitudes favorables para el desarrollo de una comunidad, tales como el respeto y la tolerancia ante lo diverso; cuando esto se da, se suprimen las desigualdades sociales y se permite la inclusión; no hay lugar a dudas que el aporte de la educación resulta imprescindible en la orientación de las estrategias dirigidas a reducir y eliminar la exclusión.

...la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso -el «Ábrete Sésamo de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales- sino como una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino,

para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc. (Delors, 1996, p.8)

A nivel mundial, se ha promovido un cambio de paradigma frente a la urgencia de una educación de calidad; en términos de accesibilidad, de permanencia y de promoción, que reduzca la discriminación y la desigualdad. Por lo tanto, varios países formularon políticas educativas que responden a esta necesidad, teniendo en cuenta la inclusión y la atención de personas, grupos y poblaciones históricamente excluidos. Situación a la que no ha sido ajena la educación en Colombia y esto se ve reflejado en el marco normativo nacional, estableciendo las poblaciones que requieren ser beneficiadas a través de políticas educativas para la inclusión: i) personas en situación de discapacidad, con capacidades y/o talentos excepcionales; ii) grupos étnicos: comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo Rom; iii) población víctima del conflicto armado; iv) población desmovilizada en proceso de reintegración y vi) población habitante de frontera.

En Colombia la atención a la diversidad es un desafío emanado en las políticas y lineamientos: la Constitución Política de Colombia de 1991 en los Artículos 13, 47, 54 y 68 define aspectos muy relevantes con el fin de garantizar condiciones de igualdad a la población con discapacidad; el Ministerio de Educación Nacional, mediante Ley General de Educación de 1994, en sus Artículos 46 y 49 del capítulo 1 establece un marco para la atención educativa a las personas con discapacidad y talentos excepcionales. En consonancia con lo anterior, el estar regulado normativamente la prestación del servicio educativo, no es garantía para que en la práctica se brinde una educación basada en la inclusión y en el respeto a la diferencia. De acuerdo con lo anterior Blanco (2006) expresa:

La mayoría de los países adoptan los principios de la Declaración de Educación para Todos, pero en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo. A pesar del gran avance alcanzado en el acceso a la educación aún no se ha logrado la universalización de la educación primaria, y persisten problemas de equidad en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento. En aquellos países en los que se cuenta con datos desagregados, los colectivos más excluidos son precisamente los que más necesitan la educación para superar su situación de desventaja o de vulnerabilidad; niños de zonas rurales aisladas o de extrema pobreza, niños indígenas y desplazados, y niños y niñas con discapacidad. (p.2)

Según resultados publicados por el DANE en el último Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2018, “la población con discapacidad aumentó en un 19.4% con respecto al año 2005” (p.8). “La tasa de analfabetismo de esta población corresponde a un 17,0 % mucho más alta que la de las personas que no presentan ninguna discapacidad 5.2%” (p.28). El Huila es uno de los departamentos que más tiene población con discapacidad, “estimado en el 9,7 %, por encima de la media nacional 7,1%” (p.15). Esta población enfrenta barreras acentuadas que dificultan no solo su acceso, sino su permanencia en el sistema educativo, así lo demuestran datos del Sistema Integrado de Matriculas (SIMAT) para el año 2020 del total de 132.341 estudiantes, solamente el 1,2 % (1.695 estudiantes) corresponden a estudiantes con discapacidad, siendo muy baja la cobertura en el acceso a la educación y los que permanecen en el sistema educativo.

Superar la exclusión de la población con discapacidad en el ámbito educativo, exige la adaptación y ajuste ante la diversidad, es decir, una educación para la inclusión reconoce a todos

sus estudiantes en sus diversos ritmos y formas de aprender y participar, formando parte de la institución educativa y de los procesos de calidad.

Para contribuir al fortalecimiento de la educación para la inclusión, en el país se ha promulgado el Decreto 1421 del 2017 “ por el cual se reglamenta el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” (p.1) que tiene en cuenta los postulados para la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para todos los estudiantes, no solo para los que presentan alguna discapacidad sino también para los que en determinado momento enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación , de manera que favorezcan las transiciones escolares efectivas en los estudiantes.

Aunque el Decreto orienta frente al proceso de atención de estudiantes con discapacidad, exige el acompañamiento de políticas institucionales que favorezcan los procesos de inclusión; las instituciones educativas en respuesta a los lineamientos de Educación Inclusiva realizan iniciativas con pocos acercamientos en los procesos de aprendizaje, transiciones educativas efectivas, cultura desde los valores para el reconocimiento de la diversidad y el diseño de espacios acogedores para la participación, traduciendo lo anterior, se evidencia situaciones de exclusión, vulneración de derechos educativos al no identificar iniciativas como acciones concretas, permanentes y reconocidas desde las políticas institucionales. La Institución Educativa Luis Calixto Leiva, implementa estrategias para atender a los estudiantes con discapacidad, generando problemas en la dinámica escolar, pues aunque se ha empezado a dar reconocimiento en sus procesos de aprendizaje y sus transiciones educativas, aún se desconocen elementos que garantizan procesos de inclusión efectivos; en este sentido, dinamizar los procesos pedagógicos desde las políticas institucionales permite que los docentes reflexionen sobre qué tan apropiados

están frente a las políticas y objetivos de la educación inclusiva y cómo se ha adelantado el proceso de inclusión en la institución. Así como lo argumentan Booth y Ainscow (2015), “se trata de pensar en cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que llegan al centro” (p.17) de esta forma, el establecimiento de políticas inclusivas como eje transversal en la dinámica institucional permite la revisión y ajustes para favorecer la transformación en las culturas y practicas caracterizadas en equidad y calidad en una Educación para Todos.

1.3. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las acciones afirmativas que sustentan la construcción de una política de inclusión institucional a partir de la sistematización de una experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR para un caso de discapacidad intelectual en la Institución Luis Calixto Leiva de Garzón (Huila)?

2. Justificación de la propuesta

El interés por brindar una educación de calidad en términos de cobertura, permanencia y equidad ha puesto de presente la necesidad de empezar a reconocer la atención a la diversidad como un componente inalienable para la mitigación de acciones excluyentes o discriminatorias en el contexto escolar; de esta forma avanzar hacia una educación inclusiva, exige partir del reconocimiento de la diferencia como parte de la diversidad humana, de tal forma que el entorno educativo deba brindar oportunidades equitativas, de acuerdo con las características y particularidades de los estudiantes (MEN, 2020).

La presente propuesta de investigación pretende en el desarrollo de su ejercicio generar a través del diseño y la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables, insumos metodológicos que orienten a la Institución Educativa en la ejecución de acciones afirmativas para la construcción de una política de inclusión institucional; este proceso metodológico permite a la institución orientar el funcionamiento y ejecución de acciones bajo los lineamientos normativos de Educación para la Inclusión, solventando de esta forma la ambigüedad, interpretación y poca claridad en los procesos de atención de los estudiantes con discapacidad.

Lo anterior permite a la Institución Educativa desde el seguimiento de las acciones afirmativas favorecer la transformación en las culturas y las prácticas en términos de equidad y calidad tendientes a garantizar el bienestar y la permanencia de aquellos grupos de estudiantes que pueden estar expuestos a barreras institucionales, favoreciendo así la ejecución de trayectorias educativas completas que permiten construir proyectos de vida.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente se debe garantizar a todos los estudiantes una educación de calidad, lo que implica transformar las instituciones educativas hacia un enfoque inclusivo a través del establecimiento de políticas que transformen la cultura y las practicas,

donde la diferencia sea vista como oportunidad de aprendizaje, de autorreconocimiento en el otro y de fortalecimiento de saberes. Por lo tanto, la puesta en marcha del presente proyecto de investigación contribuirá al mejoramiento de los procesos de inclusión institucional, pues es a través del establecimiento de políticas inclusivas que se orienta la actuación para la atención educativa de la población con discapacidad en términos de igualdad y equidad (Booth y Ainscow, 2015).

Esta investigación, a partir de los postulados de Jara (2018), “produce conocimientos desde la experiencia, pero que apuntan a trascenderla” (p.75). Es decir, permite a través del uso de la sistematización de experiencias proporcionar conocimientos producto de lo vivido para conceptualizar desde la participación, comprensión y reflexión de las situaciones particulares; de igual manera, recupera lo vivido reconstruyendo e interpretando las razones y sentidos que contribuyen a identificar tensiones entre el proceso de atención de estudiantes con discapacidad en la institución y las acciones afirmativas que sustentan la construcción de la política de inclusión. Finalmente, se recomienda incorporar la sistematización de experiencias en el quehacer pedagógico como mirada reflexiva permanente para el desarrollo de habilidades y capacidades individuales y colectivas, que contribuya a mejorar el quehacer pedagógico del docente.

3. Antecedentes

Con la búsqueda de antecedentes se establecieron las siguientes categorías: Ajustes Razonables, Políticas Inclusivas desde lo Institucional y Sistematización de Experiencias. A partir del análisis de los documentos encontrados se construyeron las siguientes tendencias las cuales se presentan a continuación:

3.1. Procesos que favorecen el goce del derecho a una educación pertinente, de calidad y su importancia desde la implementación de ajustes razonables, en la transformación de realidades educativas más incluyentes.

3.1.1. El Currículo flexible desde los ajustes razonables que elimina barreras para el aprendizaje y la participación.

Los currículos estandarizados según Echeverry (2016), Cepeda y Rojas, (2018) no responden a la diversidad en el aula, ni a las necesidades particulares de los estudiantes. Varios autores refieren en este mismo sentido que un currículo flexible disminuye las barreras y por lo tanto permite la participación de todos, tanto que ajusta metodologías, recursos, estilos, ritmos de aprendizaje, logros y objetivos Arenas (2013), Echeverry (2016) y Gómez (2011). Siguiendo esta línea Torres (2017), también menciona otro elemento relevante para tener en cuenta dentro del currículo, como es la evaluación ajustada a las individualidades de los estudiantes para garantizar la promoción y educación de calidad. Otros enfatizan que en el PEI deben estar contemplados el proceso de inclusión y el currículo flexible como apuesta al mejoramiento de la calidad de la educación (Acendra et ál.,2017). Para poder garantizar que estos procesos que favorecen la eliminación de barreras al momento de aprender y participar sean permanentes y adoptados por toda la comunidad educativa se deben plasmar en políticas institucionales, así lo afirman Beltrán (2016), Benavidez et ál (2019), Cortés y Sánchez (2004); por lo anterior los currículos flexibles

en cuanto a los ajustes razonables exigen que las investigaciones centren la búsqueda en estrategias que permitan abordarlo desde las políticas institucionales.

3.1.2 Una estrategia de aula como puerta de entrada hacia la Educación inclusiva.

Una de las razones que sustentan lo afirmado en el título de esta tendencia lo exponen Manrique et al. (2019):

El marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) invita a la creación de diseños flexibles que permiten superar las necesidades particulares de los estudiantes y de esta manera permite el progreso desde donde ellos están y no desde donde se imagina que ellos se encuentren, las maneras de lograrlo son variadas y suficientemente cimentadas para generar una instrucción asertiva para todos. (p.36)

Otras investigaciones propuestas por Espada et ál , (2019); Conrado (2015); Fernández (2014); Marulanda y Otalvaro, (2020) sustentan que el DUA es una herramienta que permite avanzar hacia una institución más inclusiva, puesto que garantiza que cualquier estudiante en el aula de clase pueda tener las mismas oportunidades de aprender sin importar sus características o las condiciones que se tengan, siguiendo esta misma línea las investigaciones de Alan (2019); Bou (2011); Celis y Zea (2018); Restrepo (2018); Tobón y Cuesta (2020) especifican que la aplicación del DUA facilita la eliminación de barreras significativas en el aula , que no solo limitan el progreso de los estudiantes con discapacidad, sino también de todos demás los estudiantes, por lo tanto el DUA responde a la diversidad desde lo concreto y permite la implementación de una educación inclusiva que es en esencia una educación para todos.

Concordando con lo anterior, pero además, enfatizando en la necesidad de la institucionalización de Políticas escolares dirigidas a integrar el DUA en los contextos de aprendizaje Almario y Pacheco (2019); Camacho y Cubillos (2018); Márquez (2015); Sánchez y Diez (2013); Sánchez

(2020) precisan el objetivo de asegurar un acceso equitativo al currículo para todos los estudiantes y que éste se pueda concretar en las aulas. Estas investigaciones concluyen en resaltar la importancia del DUA como herramienta educativa que puede contribuir a los procesos de educación inclusiva y que debe ser pensado desde políticas institucionales que fomenten la implicación y compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa y se pueda responder afirmativamente a la atención de la población con discapacidad.

3.2. Las políticas institucionales inclusivas: caminos efectivos para el cambio y la transformación educativa.

3.2.1 El carácter participativo en el diseño de una política institucional.

Las instancias principales que atraviesan las políticas: elaboración, implementación y evaluación según Alonso (2011) y Mancebo (2001) enfatizan la intervención permanente de los actores que determinan el contexto donde éstas se ejecutan; las políticas para la inclusión según Escudero (2006), deberían aplicarse de acuerdo a las necesidades y características del contexto; en este mismo sentido, Agurto et al. (2013), Beltrán et ál (2015), Carvajal (2015), Loaiza y Arango (2019) y MEN del Gobierno de Chile (2017) proponen dentro de las características para llevar a cabo un proceso de formulación de políticas institucionales inclusivas, el carácter participativo desde el cual se deben construir, permitiendo examinar y eliminar las barreras, identificar las necesidades desde las voces de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa facilitando así que esta se pueda sostener en el tiempo. Siguiendo esta línea Carrillo y Meza (2017), proponen “llevar a cabo acciones integrales que conlleven a la sensibilización de la comunidad educativa para prepararla frente a la adopción de la política de inclusión” (p.114). también Velásquez (2007), apunta también a la importancia de la sensibilización de la comunidad para rescatar una “historia compartida” (p. 91) que les permita establecer una

pertinencia, identidad y sentimientos comunes que les permitan nuevos modos de ver las cosas. Derivado de todo lo anterior, las diferentes investigaciones que suscitan el tema, identifican que la participación de la comunidad educativa es vital en el momento del diseño de las políticas institucionales inclusivas para la identificación del contexto y de las necesidades o barreras, la planeación y puesta en marcha de líneas de acción y es precisamente este carácter de construcción y reflexión grupal es lo que las hacen visibles y perdurables a partir de las transformaciones que permiten hacer en las instituciones; es importante denotar que en la mayoría de investigaciones consultadas giran alrededor de la construcción de políticas de inclusión a nivel universitario, en poco número en instituciones de educación básica.

3.2.2 Puesta en práctica de la política y evaluación de resultados.

La implementación corresponde a la materialización de la política, bajo este argumento Agurto et al (2013), lo define como un proceso flexible y continuo; así mismo, Aldana et ál., (2013), Alonso (2011), Gómez y Zambrano (2017), Serrano y Camargo (2011) ponen de manifiesto que la cultura institucional y el clima escolar con una dirección poco presente, la actitud negativa de docentes y estudiantes frente a la persona con discapacidad, la limitada capacitación docente, asignación presupuestal y disponibilidad de recursos didácticos son factores que tienden a desfavorecer el proceso de implementación. En este mismo proceso, para el mejoramiento de la implementación de las políticas de inclusión Benet – Gil (2020), Buitrago et ál. (2020), Carrillo y Meza (2017), Loaiza y Arango (2019) y Velásquez (2007) plantean algunas estrategias o líneas de acción producto de investigaciones realizadas sobre la evaluación de distintas políticas de inclusión implementadas en instituciones educativas: i). Hacer visible el tema de inclusión y fomentar una actitud positiva en el contexto escolar. ii). la formación docente para la atención a la diversidad. iii). PEI como herramienta fundamental iv). implementar un currículo flexible. v).

liderazgo democrático, entre otras; además Buitrago et al. (2020) enfatiza que los planes institucionales deben contemplar desde su misión y visión un principio en la elaboración de lineamientos destinados a hacerle seguimiento a las políticas de inclusión, en concordancia a lo anterior Cruz (2019), recomienda que esta acción debe ser revisada con la auto- evaluación, el índice de inclusión, para establecer avances y estancamientos que permitan orientar los planes de mejoramiento institucional. De lo expuesto anteriormente se puede concluir que la implementación y evaluación de una política institucional no es un proceso lineal sino dinámico y flexible que se entrecruzan y se enriquecen mutuamente.

3.2 Sistematización de experiencias

3.2.1 Una mirada a la sistematización de experiencias, que fomentan la investigación en el aula.

La sistematización de experiencias ha sido adoptada como base para resignificar y fortalecer experiencias, en este sentido según Villamizar et al. (2017), permite la identificación de los sentidos, saberes y significados que representan acontecimientos; todo para generar apropiación de aprendizajes en contextos de realización, y consolidar la práctica desde las capacidades investigativas, conceptuales y pedagógicas, es así como Rodríguez (2017), Cárdenas y Mayorga (2016) plantean que la sistematización de experiencias significativas, en el campo pedagógico, permite a la comunidad educativa en general, conocer y dar a conocer sus procesos académicos, pero, sobre todo, a reflexionar frente a estos y buscar una mejora continua en diferentes prácticas en pro del enriquecimiento a nivel formativo. Por otro lado, las investigaciones de Mora y Ortiz; Gómez (2016) concuerdan que con la sistematización lograron hacer una lectura en clave de los factores que permiten comprender, reconstruir y potenciar la práctica para así cualificarla y transformarla puesto que en el proceso lograron rescatar elementos emergentes, que no son

visibles a simple vista, sino que hace falta de una metodología que los arroje y pueda establecer factores y categorías de análisis, constituyendo además una evaluación objetiva del proceso enseñanza – aprendizaje, y una forma de investigar en el aula, como lo resalta Piñeros y Zubieta (2020) quien afirma que esta como metodología de investigación en procesos educativos, es pertinente en la medida que prioriza la voz y la práctica de los participantes, Rivas (2018) además tiene en cuenta el aporte que puede hacer en procesos de inclusión y propone como “línea base la validación de la sistematización de experiencias en procesos pedagógicos e interdisciplinarios para la inclusión educativa en Colombia como una nueva forma de investigación ”(p.1).

El desarrollo de esta tendencia permitió resaltar la importancia de la sistematización de experiencias en el contexto educativo en cuanto a lo pedagógico y como puede enriquecer estos procesos, es necesario también empezar a develar como puede fortalecer y resignificar los procesos de inclusión desarrollados al interior de las instituciones educativas.

4. Objetivos

4.1. Objetivo General

Fundamentar las acciones afirmativas que sustenten la construcción de una Política de inclusión a partir de la sistematización de una experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR para un caso de discapacidad intelectual en la Institución Luis Calixto Leiva de Garzón (Huila)

4.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar los actores que participan en la sistematización de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en un caso de discapacidad intelectual en la I.E Luis Calixto Leiva de Garzón.
- Estructurar un plan de sistematización de la experiencia de diseño e implementación del PIAR en un caso de discapacidad intelectual en la I.E Luis Calixto Leiva de Garzón.
- Construir el devenir histórico de la experiencia diseño e implementación del PIAR para un caso de discapacidad intelectual.
- Interpretar críticamente la experiencia de la sistematización a partir de lo reconstruido de la implementación del PIAR.
- Indagar por las acciones afirmativas de la sistematización de la experiencia del diseño e implementación del PIAR para la construcción de la política de inclusión.

5. Marco referencial

5.1. Marco contextual

La Institución Educativa Luís Calixto Leiva en la que se desarrolla el proyecto de investigación, está ubicada en la zona urbana del municipio de Garzón a 113 kilómetros de Neiva, capital del Departamento del Huila.

La Institución cuenta con 2 sedes: la Sede principal Luis Calixto Leiva presta sus servicios a los niveles de Preescolar, Básica Secundaria y Media, en jornada de la mañana; Básica Primaria y el programa aceleración del aprendizaje en jornada de la tarde y el programa educación para jóvenes y adultos jornada nocturna. La Sede de Las Mercedes presta sus servicios en Educación Preescolar en las dos jornadas con 4 grupos en total.

La planta de personal está integrada por 52 docentes, con formación post gradual y con especializaciones, 4 Directivos Docentes y 1 docente orientador; desde el año 2020 se le asignó a la institución una docente de apoyo itinerante cuya función consiste en asesorar en todos los procesos que permitan favorecer la atención a los estudiantes con discapacidad y sus familias. De acuerdo con la matrícula proyectada para el año 2021 cuenta con una población de 1.524 estudiantes, distribuida en 6 grados de transición 122 estudiantes, 10 grados de básica primaria y un grado de aceleración para el aprendizaje con 550 estudiantes, 22 grados de educación básica y media 791 estudiantes y 2 ciclos de educación para adultos 61 estudiantes. Del total de estudiantes matriculados en la Institución, 23 estudiantes están caracterizados en SIMAT (2021) con discapacidad, de los cuales 14 se encuentran en educación básica primaria ,1 en transición, y 8 en Secundaria y media.

Según información obtenida del Proyecto Educativo Institucional (2020): las familias de la institución educativa en un 70% pertenecen al estrato 1, el 30% son desplazados, viven en

barrios periféricos al municipio o en asentamientos. El 53.2% de los estudiantes viven con ambos padres, el 32.2% vive solo con la mamá, la generación de ingresos al interior de la familia provienen de la economía informal, los padres aunque no cuentan con un empleo que les brinde todas las garantía laborales, tienen un oficio que les facilita satisfacer sus necesidades en la medida de sus posibilidades, además en su gran mayoría las madres son amas de casa que realizan otras actividades con el fin de contribuir económicamente al ingreso familiar, también es importante anotar que el nivel de estudio de los padres en su mayoría no sobrepasa la primaria.

5.2. Marco conceptual

5.2.1. Modelos para la atención de la Discapacidad

Los modelos de atención a las personas con discapacidad se describen a partir de cómo han surgido en diferentes momentos de la historia, Palacios (2008 a) hace un recorrido caracterizando estos modelos teóricos de tratamiento de la discapacidad, describiendo las características prevalecientes en el manejo en cada uno y de la realidad actual. Un primer modelo llamado de prescindencia donde se le atribuye el origen de la discapacidad a motivos religiosos ya sea por un castigo divino o una advertencia de los dioses, sumado la concepción del nulo aporte a la construcción de sociedad, sino soportado como un sujeto dependiente de ella.

Dentro de este modelo se distinguen dos submodelos: el eugenésico y de marginación, ambos apuntan a la innecesaridad de la población con discapacidad, pero su diferencia deriva en la solución que propone la sociedad a esta situación. En el submodelo eugenésico se consideraba que la vida de estas personas no merecía ser vivida, sumado a las creencias religiosas y las dificultades que para los padres acarrea la crianza de estos niños, por lo tanto, la solución que originaba era la adopción de políticas eugenésicas, donde los niños afectados eran sometidos a infanticidio. Al contrario, en el submodelo de marginación ya no se cometen infanticidios, pero

se somete a la exclusión y marginación a las personas con discapacidad, pues son rechazadas, por miedo al considerarlas objetos de maleficios o menospreciarlas por compasión, es así como los únicos medios de subsistencia que se dan son la mendicidad y ser centro de diversión para otros (Palacios,2008 b).

Un segundo modelo que se denomina clínico o rehabilitador, a diferencia del anterior determina que el origen de la discapacidad se centra en lo científico, ésta se ve en términos de salud o enfermedad. El modelo pretende normalizar a las personas con discapacidad para que en la medida en que puedan ser rehabilitadas se les permite hacer parte de la sociedad, tal como lo expone Palacios (2008c):

Al buscar las causas que dan origen a la discapacidad, las respuestas se centran exclusivamente en las “limitaciones” que tiene la persona. La persona con discapacidad es un ser humano que se considera desviado de una supuesta norma estándar, y por dicha razón (sus desviaciones) se encuentra limitada o impedida de participar plenamente en la vida social. (p. 81)

La mirada se vuelve hacia las actividades que no puede realizar la persona, las destrezas o las habilidades que una persona es capaz o no de adquirir, siendo así subestimada; esto genera que socialmente se piense que tienen menos valor que el resto de la población y por lo tanto necesiten de la subvención del Estado, desde este modelo la asistencia social pasa a ser el principal medio de subsistencia.

Dentro del modelo clínico en los siglos XVIII Y XIX se da apertura a la educación especial como herramienta esencial, que permite la integración de las personas con discapacidad al contexto educativo.

Finalmente, “el modelo social explica que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas o científicas sino sociales” (Palacios,2008 d, p.103) toma como relevante el aporte que esta población puede dar a la construcción de la sociedad, por esto se considera que es el que mejores respuestas brinda a las necesidades de las personas con discapacidad.

La vida de una persona con discapacidad tiene el mismo sentido que la vida de una persona sin discapacidad. En esta línea, las personas con discapacidad remarcan que ellas tienen mucho que aportar a la sociedad, pero para ello deben ser aceptadas tal cual son, ya que su contribución se encuentra supeditada y asimismo muy relacionada con la inclusión y la aceptación de la diferencia. El objetivo que se encuentra reflejado en este paradigma es rescatar las capacidades en vez de acentuar las discapacidades.

(Palacios,2008 e, p.105)

5.2.2. Modelo Social.

El nacimiento del modelo social se da a finales de la década de los setenta, cuando diversos movimientos sociales tomaron como bandera generar cambios y luchar por sus derechos (minorías étnicas, mujeres y personas con discapacidad) deciden denunciar su condición de marginalidad a la que eran expuestos y piden su reivindicación en condiciones de igualdad y equidad. Uno de estos es “el movimiento de vida independiente, que representó un cambio importante en la percepción de las personas con discapacidad dentro de Estados Unidos y en otros países” (Palacios, 2008f, p.118).

Este modelo centra las causas de la discapacidad en el contexto, que ha de ser adaptado para que la persona con discapacidad pueda desarrollar todas sus capacidades, por lo tanto, se considera que brinda mejores respuestas frente a la atención de esta población.

El modelo social presenta muchas coincidencias con los valores que sustentan a los derechos humanos; esto es: la dignidad, entendida como una condición inescindible de la humanidad; la libertad entendida como autonomía —en el sentido de desarrollo del sujeto moral— que exige entre otras cosas que la persona sea el centro de las decisiones que le afecten; y la igualdad inherente de todo ser humano —respetuosa de la diferencia—, la cual así mismo exige la satisfacción de ciertas necesidades básicas. (Palacios, 2008 g, p.156)

Como se viene exponiendo este modelo considera que las causas que la originan ya no son religiosas ni científicas sino de carácter social, siendo esta su principal premisa: la discapacidad es generada en el contexto social y surge en la interacción de la persona con este, al encontrarse con las limitaciones o barreras que impone la sociedad y no permite que las personas con discapacidad participen, decidan o diseñen con autonomía su proyecto personal en igualdad de oportunidades.

Dado que la discapacidad pone el énfasis en esta interacción, dichas limitaciones o restricciones podrían reducirse, e incluso desaparecer si las actitudes de la población hacia la diversidad fueran positivas y si aquellos factores sociales, como los espacios, servicios y los productos, fueran accesibles y utilizables por cualquier persona (López, 2018, p.21).

El modelo social da respuesta a la población con discapacidad desde el ajuste del contexto en términos de apoyo, disminuyendo las barreras que le impiden en determinado momento desarrollarse en todos sus aspectos; como lo manifiesta Palacios (2008h) “hace énfasis en los valores esenciales en los que se basan los derechos humanos, es decir la dignidad humana, la igualdad y equidad” (p. 155). Según el modelo social la noción de persona con discapacidad va

más allá de definirse como una diversidad funcional sino como las limitaciones impuestas por la sociedad, por lo tanto las soluciones en cuanto a la atención a esta población deben apuntar al contexto en el cual se desarrolla; desde esta perspectiva el diseño para todos y la accesibilidad universal cobran gran importancia, al contrario del modelo rehabilitador en donde se persigue que las personas se “normalicen” a través de una educación especial, en el modelo social se apunta hacia una educación inclusiva donde se valore la diferencia.

5.2.2.1. Submodelo de integración educativa.

A partir del informe Warnock en 1978, se condensan las propuestas para la integración escolar y social, se promueve el concepto de Necesidades Educativas Especiales, (Aguilar, 1991a) buscaba que se le brindara a la población con discapacidad la oportunidad de desarrollarse de forma autónoma y prepararse para el mundo del trabajo.

Concepciones generales que sustentan el informe: i) Todos los niños son educables. ningún niño será ineducable. ii) La educación es un bien al que todos tenemos derecho. iii) (Los fines de la educación son los mismos para todos los niños. iv) La educación especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas de un niño con el objetivo de acercarse al logro de estos fines. v) Las necesidades educativas especiales son comunes a todos los niños. vi) Ya no existirá dos grupos de niños: las discapacidades que reciben educación especial y los no discapacitados que reciben, simplemente, educación. vii) Para describir algunos niños que necesitan de alguna ayuda especial se empleara la expresión “Dificultad de Aprendizaje”. (Aguilar, 1991b, p.2)

La integración se basa en la normalización de la vida de los alumnos con necesidades educativas especiales, habilitando determinados apoyos, recursos y profesionales, también la integración propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias, en

este proceso el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él; en la integración, las necesidades son de los estudiantes y se adopta un conjunto de actuaciones para hacerles frente y conseguir así que los estos se adapten en la escuela ordinaria.

La preocupación de la integración ha estado más en transformar la educación especial, para apoyar los procesos de integración, que cambiar la cultura y práctica de las escuelas comunes para que sean capaces de atender la diversidad del alumnado, y eliminar los diferentes tipos de discriminación que tienen lugar al interior de ellas. Se da la paradoja de que muchas escuelas integran niños y niñas con discapacidad y simultáneamente están expulsando o discriminando a otro tipo de alumnos, por lo que se podría afirmar que estas escuelas no son verdaderamente inclusivas. (Blanco R, 2006, p.6)

5.2.2.2. Submodelo Educación Inclusiva.

Este concepto pretende sustituir el de integración, sitúa a la persona en centro del proceso educativo pues las barreras están en el contexto, aquí la diversidad es valorada como oportunidad de aprendizaje, donde todos pueden participar y aprender en igualdad de condiciones independientemente de sus características particulares. Arnaiz (2004) la define como un medio privilegiado para alcanzar la inclusión social, además describe las siguientes ventajas que proporciona este enfoque llevado a la realidad educativa:

- Todos los alumnos se benefician de que las escuelas centren su interés en desarrollar estrategias de apoyo para todos los alumnos, es decir, en proporcionar una educación que responda a las diferencias individuales de cada miembro de la escuela.
- Todos los recursos pueden ser usados para asesorar sobre las necesidades instructivas, adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje y proporcionar apoyo a los alumnos. En las

escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que éste se recibe dentro del aula, lo cual exige que los recursos estén en la misma y que los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor tutor.

- Y se proporciona apoyo social e instructivo a todos los estudiantes, ya que las escuelas inclusivas trabajan en pro de construir la interdependencia, el respeto mutuo y la responsabilidad. (p.9)

5.2.3. Educación Inclusiva

El contexto educativo se percibe en el espacio que brinda las respuestas a las diferencias presentes en los estudiantes al momento de interactuar, promoviendo la participación, la calidad en la enseñanza y el aprendizaje y desde luego un desarrollo integral; la UNESCO (como se citó en Blanco,2008) “define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p.18) es ver la diversidad como oportunidad para aprender y transformar el entorno educativo. De acuerdo con lo anterior, Echeita y Ainscow (2011a), señalan cuatro elementos importantes que explican la educación inclusiva:

- i) La inclusión es un proceso en el que prevalece la búsqueda constante de maneras de responder a la diversidad de los estudiantes, la diferencia es vista como oportunidad para fomentar el aprendizaje, como es un proceso los cambios se dan poco a poco y estos deben ser sostenibles.
- ii) La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Presencia como el lugar donde son educados y la asistencia a las clases, participación se refiere a la calidad de sus experiencias en la escuela a través de su reconocimiento social y personal, éxito en cuanto a los resultados de sus aprendizajes con relación al currículo.
- iii) La inclusión precisa la identificación de barreras que impiden el

ejercicio efectivo del derecho a una educación inclusiva. iv) La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. (p. 32 – 33)

La educación inclusiva apunta a la necesidad de que todos los estudiantes participen del proceso educativo sin discriminación; por tanto, para alcanzar ese ideal a nivel escolar se deben generar cambios en las prácticas, cultura y políticas institucionales, teniendo como punto de partida la identificación de las barreras que impiden la presencia, participación y el éxito. Según Echeita y Ainscow (2011b)

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

De acuerdo con lo expuesto anteriormente la educación inclusiva garantiza en esencia una educación para todos, lo que implica transformar las instituciones educativas a un enfoque inclusivo a través del establecimiento de políticas que transformen la cultura y las prácticas, donde la diferencia sea vista como oportunidad de aprendizaje, de autorreconocimiento en el otro y de fortalecimiento de saberes.

5.2.4. Políticas de inclusión desde lo institucional

Las políticas son un marco de orientación para la acción, puesto que establecen lineamientos y directrices que facilitan la toma de decisiones y orientan la actuación en los diferentes

estamentos de la institución; así como lo definen en su investigación Loaiza y Arango (2019a), refieren:

Las políticas institucionales se definirán como el conjunto de normas que orientan la institución educativa en su contexto operacional de su propuesta educativa, los valores y principios que la rigen, con el fin de establecer políticas que les permitan a los actores planear estrategias en común para llevar a una calidad de la educación en la diversidad, teniendo en cuenta la normativa vigente sobre la cual se debe basar para la construcción de su Proyecto Educativo Institucional. (p.40)

Las políticas siguen el llamado “ciclo de las políticas” Alonso, (2013) y Mancebo (2001) precisan tres fases: formulación, la implementación y la evaluación. A continuación, se expondrán algunos elementos que fortalecen cada una de las fases anteriormente mencionadas:

5.2.4.1. El carácter participativo en la construcción de la política de inclusión desde lo institucional.

La política deja ver la postura que tiene la institución frente al tema de inclusión, por lo tanto, debe ser un proceso participativo construido desde todos los integrantes de la comunidad educativa, según Carvajal (2015a):

Su formulación debe constituirse desde las voces de las personas integrantes de dicha comunidad con quienes el debate y la puesta en común posibilite no solo la toma de decisiones, sino además la deconstrucción de imaginarios que marcan formas de relación excluyentes. (p.185)

Es así como, en la construcción y formulación de políticas institucionales que respondan a la diversidad, la identificación de necesidades es punto de partida (MEN del Gobierno de Chile, 2017), dentro de los criterios que se establecen para adelantar este proceso está la participación

de todos y su interacción para comunicar y articular los diferentes puntos de vista, en este mismo sentido, Loaiza y Arango (2019b) afirman que es a través de un diagnóstico participativo donde se les permite reflexionar con los actores, sobre los factores de incidencia evidenciados en torno al tema, y así poder articular los mecanismos y estrategias propuestas por la comunidad en una política institucional. La participación activa puede permitir la cohesión institucional, en torno a la reflexión y análisis del proceso de inclusión adelantado en la institución y como esta afecta todo el ámbito escolar, siendo así, el establecimiento de políticas inclusivas desde lo institucional es un eje transversal que influye en todo el contexto escolar por lo tanto permean la cultura y las prácticas.

5.2.4.2. Un proceso de formación y construcción permanente.

Uno de los elementos que dificulta la implementación de una política inclusiva desde lo institucional son las resistencias paradigmáticas de los actores, Carrillo et al., (2017) concluye que resulta necesario seguir implementando encuentros participativos con la comunidad educativa con el objetivo de poder construir acciones que favorezcan la inclusión, de igual forma Loaiza y Arango (2019c), proponen cuatro líneas de gestión sobre las cuales deben construir las políticas institucionales de inclusión y una de ellas denominada “línea de comunidad incluyente” cuyo objetivo es propender por acciones para que todos los actores de la comunidad educativa se vinculen en los procesos de educación para la diversidad. Para Carvajal (2015b), “La interacción con personas con discapacidad y la articulación del proceso a la información sobre el tema fueron dos elementos formativos de importancia (Universidad del Valle 2011; 2012; 2013) marcados por la discusión, reflexión y construcción colectiva” (p.196) esto ayuda a la comprensión de la realidad institucional. Es importante mantener visible en lo institucional el tema de la inclusión hasta que se llegue a comprometer y movilizar voluntades en torno al

entendimiento de lo que es la diversidad y la garantía de los derechos de todas las personas que convergen en la institución y esto es posible, a través del establecimiento de procesos formativos que contribuyan “en la resignificación de la discapacidad y de las personas con discapacidad desde sus capacidades y aportes a la sociedad” (Carvajal,2015c, p.197).

5.2.4.3. Ruta institucional para la implementación de políticas inclusivas.

Los siguientes autores abordan el tema del establecimiento de políticas inclusivas desde lo institucional, e identifican las siguientes rutas:

Tabla 1

Cuadro comparativo de la Ruta institucional para la implementación de políticas inclusivas.

Fundación Saldarriaga Concha (2020)	Loaiza y Arango (2019) desde la Gestión Directiva
Fases	Desafíos
- Reconocer la diversidad presente en la Institución educativa.	- Construir un concepto colectivo de diversidad y educación inclusiva.
- Identificar la población en situación de exclusión o condición de vulnerabilidad.	- Caracterizar y diagnosticar las poblaciones vulnerables.
- Conocer la percepción de la comunidad sobre la inclusión.	- Incorporar en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) orientaciones para poblaciones vulnerables, acordes con la normatividad vigente.
- Identificar en la oferta educativa las fortalezas, barreras y oportunidades.	- Identificar e implementar estrategias para fortalecer los procesos de retención, permanencia y promoción escolar de la población vulnerable.
- Revisar permanentemente los documentos institucionales para el mejoramiento continuo.	- Implementar un currículo pertinente abierto y flexible a las necesidades de la población vulnerable.
- Planificar el proceso.	- Involucrar a la comunidad educativa en actividades centradas en el respeto a las diferencias.
- Implementar las acciones de mejoramiento	- Involucrar a las familias en los procesos de aprendizaje como un factor importante para el éxito escolar.
- Seguimiento y evaluación ajustando las acciones de mejoramiento.	- Identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, propiciando una educación de calidad para todos.
	- Gestionar proyectos institucionales de programas de apoyo a los estudiantes y sus familias en situación de vulnerabilidad.
	- Promover el trabajo colaborativo y la convivencia solidaria fomentando el respeto por el otro.
	- Promover el enfoque de diversidad desde los órganos de participación presentes en la institución educativa.
	- Capacitar a los docentes en la atención a la diversidad y la educación inclusiva, generando liderazgo y trabajo colaborativo.
	- Optimizar los recursos para la prevención y/o eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Nota: Elaboración a partir de Saldarriaga Concha(2000) y Loaiza y Arango(2019)

5.2.4.4. Evaluación y seguimiento de las políticas de inclusión desde lo institucional.

Para avanzar progresivamente hacia una educación inclusiva es necesario adelantar procesos de auto- evaluación y mejoramiento continuo que posibiliten el ajuste y la implementación de políticas institucionales, donde estas se construyan bajo referentes de inclusión y calidad, que garanticen el acceso, la permanencia y promoción de todos los estudiantes. Algunos países han tomado como marco de referencia el Índice (índice de inclusión) diseñado por Booth y Ainscow (2000), para desarrollar procesos que ayuden a concretar y llevar a la acción planes de mejoramiento institucional, para la eliminación de barreras presentes en las practicas, cultura y políticas institucionales, según la UNESCO (2008)

Este Índice puede constituir un instrumento extraordinario de trabajo para los responsables de la educación en todo el mundo. Al ser muy completo, tener bases sólidas y estar redactado en un lenguaje accesible, puede constituir un verdadero Plan de Acción, basado en una “hoja de ruta” detallada, que permita a todos los que quieran avanzar en el camino de la educación inclusiva aplicar y apoyar, de manera gradual y concreta, cada una de las etapas de un cambio a nivel de las escuelas. (p. 13)

El Índice en concordancia con los postulados de la educación inclusiva utiliza el termino de barreras, pero no desde los estudiantes; de esta forma facilita la visibilización de estas en los contextos escolares. Su aplicación corresponde a un proceso objetivo y sistemático donde se devela la percepción de la comunidad educativa sobre el proceso de atención a la diversidad que se lleva a cabo en la institución y a la vez permite que la institución establezca planes de mejoramiento que le permitan llevarla hacia un enfoque más inclusivo.

Por lo tanto, para mejorar la inclusión resulta estratégico e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar

quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de proyectar, acto seguido, planes de mejora en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas. Por otra parte, se trata de aprovechar las diversas evidencias con miras a estimular la creatividad a la hora de cambiar las barreras detectadas. (Echeita y Ainscow ,2011c, p.33)

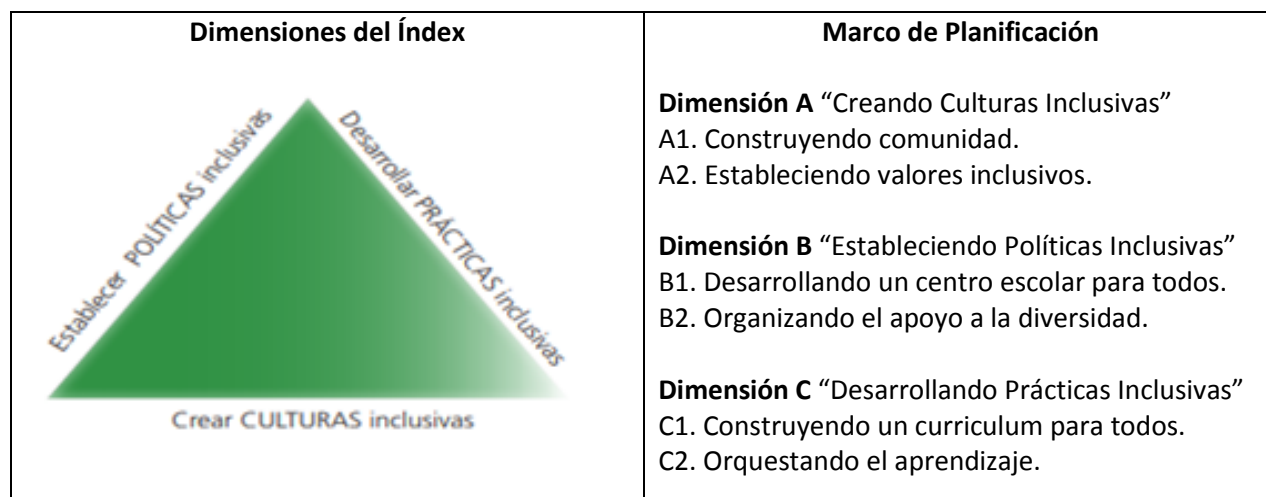
Como se expuso anteriormente, con el desarrollo del proceso de aplicación del índice en las instituciones educativas, se puede tener un diagnóstico desde las voces de toda la comunidad educativa sobre cómo se va avanzando hacia una educación inclusiva y de calidad; en esta autoevaluación se hacen visibles las barreras, los elementos a fortalecer y a través de planes de mejoramiento continuo se pueden determinar los apoyos, las estrategias y recursos a implementar. Todos estos cambios que se generan en el desarrollo de este proceso deben quedar enmarcados en políticas institucionales que permeen todos los contextos, con el objetivo de que estos sean permanentes y perdurables.

El Índice facilita sobremanera esta planificación, ayudando en la fase de la evaluación detallada del centro y su relación con sus comunidades y con el contexto en el que se desarrolla, incorporando para ello al personal, a los directivos, a los padres o tutores y a los estudiantes. Este proceso en sí mismo ya contribuye al desarrollo inclusivo del centro escolar, en tanto que se fundamenta en la reflexión sobre lo que ya se conoce, al tiempo que alienta una mayor investigación. Se basa en conceptos como “barreras para el aprendizaje y la participación”, “recursos para apoyar el aprendizaje” y la “participación y el apoyo para la diversidad”. (Booth y Ainscow, 2015a, p.17)

Esta autoevaluación se da en tres ejes o dimensiones principales: las culturas, las políticas y prácticas. En la siguiente figura se explicita la estructura del índice:

Figura 1

Estructura del Índice de Inclusión - Índice



Nota: Elaboración a partir de la Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (2011).

Una de las dimensiones del índice, “Las Políticas tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo” (Booth y Ainscow, 2015b, p.17). Las políticas inclusivas son lineamientos y orientaciones de la gestión educativa, directrices que orientan la misión y visión institucional, construidas de forma participativa con el fin de fortalecer las condiciones institucionales que promueven el aprendizaje, la participación y la convivencia con inclusión y equidad.

Para que las instituciones educativas puedan brindar una atención que involucre a la diversidad de estudiantes que convergen en el aula, las políticas educativas deben estar presentes la calidad y la equidad “La calidad y la equidad son dos valores básicos, interrelacionados que sustentan un sistema educativo que ofrece las mismas

oportunidades y condiciones a todos los alumnos para poder atender la diversidad existente, desde la singularidad y el respeto”. (Muntaner, 2014, p.65)

Actualmente en nuestro país, para la formulación de políticas de educación inclusiva se han tomado como referentes los lineamientos propuestos a nivel mundial desde diferentes organismos. Colombia bajo la luz de estas declaraciones internacionales ha refrendado unos compromisos con el objetivo de transformar el sistema educativo hacia uno más inclusivo y equitativo que reconozca la diversidad. Según la Unesco (2017), la incorporación de los principios de equidad e inclusión en la política educativa implica:

- i). Valorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos y características personales.
- ii). Reconocer los beneficios de la diversidad de los y las estudiantes y cómo vivir con las diferencias y aprender de ellas.
- iii). Recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre las barreras al acceso de los niños y de las niñas a la educación, a la participación y a los logros, prestando especial atención a los y las estudiantes que pueden estar más expuestos al fracaso, la marginación o la exclusión.
- iv). Alcanzar un entendimiento común de que los sistemas educativos más incluyentes y equitativos tienen el potencial de promover la igualdad de género, reducir las desigualdades, desarrollar las capacidades de los docentes y del sistema y fomentar los entornos de aprendizaje de apoyo. Estos diversos esfuerzos, a su vez, contribuirán a una mejora general en la calidad de la educación.
- v). Movilizar a los principales actores claves del sistema educativo y de la comunidad para propiciar las condiciones para un aprendizaje inclusivo y una comprensión más amplia de los principios de inclusión y equidad.
- vi). Aplicar cambios de forma eficaz y supervisar su

impacto, reconociendo que el logro de la inclusión y de la equidad en la educación es un proceso continuo, más que un esfuerzo único. (p.13)

Es así como las políticas de inclusión desde lo institucional hacen efectiva la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, además se convierten en las bases que posibilitan un proceso continuo de transformaciones en las prácticas y cultura de los centros escolares.

5.2.4.5. Guía de Autoevaluación Institucional Guía 34.

El índice de inclusión ha sido desarrollado y adaptado en varios países “El desarrollo del Índice y su aplicación en diferentes países de Europa y América, permite a las instituciones educativas avanzar en los procesos de seguimiento y evaluación para procesos inclusivos desde las diferentes acciones institucionales” (Benavides et al., 2019, p.40). En Colombia desde el año 2008, el MEN lo incluyó en la Guía 34 cartilla de Educación inclusiva, contiene una ruta a seguir para que las instituciones educativas puedan avanzar en su camino de transformación hacia una educación inclusiva.

(...)está contextualizada en la estructura del servicio educativo del país y a las condiciones de las regiones, por lo tanto su carácter es flexible, no pretende ser la única opción, es posible cualificarla o generar otras maneras posibles de hacer visible la valoración de la diversidad humana, potenciando factores propios del contexto que impacten en políticas, culturas y prácticas inclusivas; construida con los aportes de experiencia en el ámbito nacional e internacional en este tema (...) (MEN,2008,p.7)

El Index es un instrumento de la política (MEN, 2012) contiene una serie de descriptores que orientan la autoevaluación y llaman la atención sobre las acciones prioritarias que se deben adelantar para cada proceso en las áreas de gestión institucional: directiva, académica,

administrativa y comunitaria; por lo tanto, le permitan a la institución ajustar lo relacionado a cada una de las dimensiones: políticas, culturas y prácticas.

Políticas: tienen que ver con las directrices que orientan la misión y visión institucional, estas determinan en qué medida la atención educativa está fundamentada en principios de igualdad y equidad.

Se pretende que en las políticas educativas converjan la calidad y la equidad, y se orienten a desarrollar una escuela para todos, que cuenta con sistemas de apoyos internos y externos a la institución, aumentando así su capacidad para brindar una respuesta exitosa a la diversidad de los estudiantes. (Celemín et al., 2016a, p.23)

Cultura: en este eje se pueden identificar los valores, las creencias y relaciones que se vivencian al interior de la comunidad educativa. “Se trata de construir comunidad fortalecida en valores inclusivos, permitiendo crear ambientes seguros, acogedores, colaboradores y estimulantes en los que cada uno es valorado y goza de altas expectativas que permiten el alcance de mayores niveles de logro” (Celemín et al., 2016b, p.23).

Prácticas: refleja la cultura y las políticas inclusivas de la institución, describe la metodología y estrategias utilizadas para la enseñanza – aprendizaje, “El logro de prácticas inclusivas implica orquestar el aprendizaje y movilizar recursos para atender la diversidad, integrando docencia y apoyos para la superación de las barreras”. (Celemín et al., 2016c, p.24)

La implementación de políticas institucionales deben establecer mecanismos para que el estudiante con discapacidad pueda avanzar hacia trayectorias efectivas que le permitan después del acceso, permanecer, promoverse y participar, estas se deben formular en concordancia con lo establecido a nivel nacional, pero ajustadas a las características del contexto institucional y deben permear todas las instancias educativas.

5.2.5. Ajustes razonables.

Una de las actividades que se deben implementar al momento de planificar la enseñanza y aprendizaje para los estudiantes que en determinado momento se enfrentan a barreras para el aprendizaje y la participación es el diseño y la implementación de ajustes razonables. Según palacios (2015a) los ajustes razonables son aquellas medidas destinadas a adaptar el entorno a las necesidades específicas de ciertas personas, que no ha podido ser prevista a través del diseño universal. Estas medidas tienden a facilitar la participación en igualdad de condiciones. Según el MEN (2017):

Son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos. (p.4)

De acuerdo con lo expresado anteriormente la accesibilidad sería la situación a la que se aspira, el DUA una estrategia a nivel general y previa para alcanzarla y los ajustes razonables una estrategia a nivel particular (Palacios, 2015b). El punto de partida para la determinación de ajustes razonables requeridos es la valoración pedagógica y la caracterización de la institución, que hace evidentes las barreras visibles e invisibles del entorno. Cuando hablamos de ajustes razonables materiales podemos pensar en espacios, recursos didácticos, tecnológicos, apoyos para comunicación, fotografías y dibujos realistas, guion visual para la clase etc. y los ajustes

razonables inmateriales en las pautas implementadas al momento de realizar una actividad: evitar hablar mientras se encuentra de espaldas, sentar al estudiante en los primeros puestos, orientar para auto instrucciones, brindar mayor tiempo de respuestas, hacer demostración de actividades, dar una instrucción a la vez, entre otras. A través del establecimiento de ajustes razonables se puede garantizar el aprendizaje y participación de los estudiantes que en determinado momento se enfrentan a barreras.

5.2.5.1. Apoyos.

Retomando los apoyos desde el enfoque de educación inclusiva estos se implementan con el fin de reducir las barreras que le impiden al estudiante participar con calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, en este mismo sentido Booth y Ainscow (2015) “todas las actividades que aumentan la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente” (p.48) situando así la discapacidad no desde el contexto del estudiante sino desde la institución educativa; el modelo de apoyo asistencial y terapéutico va en contravía de los principios y fundamentos de la educación inclusiva.

Según Muntaner (como se citó en Muntaner 2014) el modelo de apoyo debe estar basado en los siguientes aspectos:

- i) Generalizado en la escuela: de tipo colectivo, pensado con el objetivo de facilitar y potencializar la adaptación del currículo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- ii) Contextual y didáctico: la respuesta ante una dificultad de aprendizaje que se pueda dar debe ser de carácter didáctico y desde la actuación contextual del centro.
- iii) Basado en la reflexión y el trabajo conjunto: las decisiones didácticas se toman después del análisis y de la reflexión conjunta de cada situación concreta, analizando todas las circunstancias de la planificación, los recursos y alternativas que le puedan

afectar. iv) Consensuado y compartido por el claustro: consenso que hace referencia tanto a la necesidad de realizar un cambio en las actitudes del conjunto de los maestros, como a la necesidad de compartir la decisión de comenzar a aplicar cambios y modificaciones en la actuación didáctica desarrollada en las escuelas. v) Novedades organizativas: un modelo de organización centrado en la cooperación y apoyo mutuo a partir de la flexibilidad didáctica y metodológica. vi) Carácter preventivo: El apoyo tiene una función preventiva de las dificultades de aprendizaje, posibilita una diversificación curricular y una actuación didáctica centrada en adaptar los procesos de aprendizaje a las necesidades educativas de los estudiantes para evitar que aparezcan estas. (p. 8-9)

5.2.5.2. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

El DUA es un marco metodológico que ofrece muchas estrategias a nivel pedagógico y didáctico que favorecen a todos los estudiantes, por lo tanto permite que todos accedan y participen; es precisamente el ejercicio de este principio el que lo hace universal pues toma en cuenta las particularidades de cada estudiante.

El concepto de Diseño Universal (DU) nació en el ámbito de la accesibilidad arquitectónica y quien lo uso por primera vez fue Ron Mace, el movimiento arquitectónico del DU promulgaba la importancia de diseñar y construir edificios o espacios públicos pensados desde el principio permitiendo la accesibilidad de todas las personas y no tener que hacer ajustes después; este planteamiento en el contexto de la educación indica “El DU proporciona una clave determinante para responder a la diversidad –derivada de las diferentes capacidades, preferencias para el aprendizaje, intereses y motivaciones, culturas, lenguas, nivel socioeconómico identidades sexuales o estructuras familiares–, presente en los contextos educativo” (Pastor, 2019 a, p.57).

Bajo estos preceptos se ampara la propuesta del DUA desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST), este centro se fundó en 1984 con el fin de apoyar el aprendizaje de estudiantes con algún tipo de discapacidad, sus fundadores David H. Rose y Anne Meyer diseñaron un marco de aplicación del DUA basados en teorías desarrolladas desde la neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa, las tecnologías y medios digitales. Según el CAST (2011), “El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco que aborda el principal obstáculo para promover aprendices expertos en los entornos de enseñanza: los currículos inflexibles, talla-única-para-todos” (p.3).

El Diseño Universal para el aprendizaje es la puerta de entrada para una verdadera educación inclusiva, que es en esencia una educación para todos. Brinda una oportunidad para tener aulas diferentes, para responder a la diversidad desde lo concreto, ofrece herramientas a nivel pedagógico y didáctico, tiene que ver con el currículo y la forma en que se diseña la planeación en el aula. Según se define en el Decreto 1421 de 2017:

Comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes. (p.5)

Una de las bases sobre las cuales se fundamenta el marco del DUA son los tres tipos de subredes cerebrales que intervienen en el proceso de aprendizaje, para cada una de ellas se

estableció un principio que se desarrolla a través de 3 pautas de aplicación y de varios puntos de verificación, según Rose y Meyer (2002) se pueden identificar así:

Red de reconocimiento, especializadas en percibir la información y asignación de significados.

Red estratégica: especializadas en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas motrices y mentales.

Red afectiva: especializadas en asignar significados emocionales a las tareas. Están relacionadas con la motivación y la implicación en el propio aprendizaje.

El objetivo de la enseñanza es que se activen las diferentes redes cerebrales en cada estudiante. Para que se produzca el aprendizaje no basta con motivar, con tener información o con hacer actividades, son fundamentales los tres componentes. Si bien estas redes se identifican y aíslan para su estudio y utilización como modelo teórico, en la práctica ha de entenderse que su funcionamiento no es independiente, sino que son parte de un mismo organismo, un mismo proceso complejo y actúan de forma interrelacionada. (Pastor,2019b, p.59)

5.2.5.3. Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).

Surge cuando la planeación con DUA no es suficiente para lograr que todos los estudiantes participen y aprendan en el ámbito escolar. El Decreto 1421 de 2017, lo define como una herramienta fundamental en la planeación pedagógica, que le permite al estudiante tener los ajustes y apoyos que necesita para adaptarse y avanzar en su proceso educativo.

El PIAR no solo va dirigido a estudiantes con discapacidad, sino también a estudiantes que se están enfrentando a barreras significativas para el aprendizaje y la participación. Como por ejemplo los que presentan con déficit de atención con o sin hiperactividad, los estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje que son dislexia, disgrafía, discalculia, o con trastornos

específicos del lenguaje, o aquellos con capacidades y talentos excepcionales, o aquellos que pertenecen a una comunidad culturalmente diferenciada (indígena, raizal, afro, etc.).

Permite al docente hacer seguimiento de los aprendizajes y se debe adjuntar a su historia escolar; como es pedagógica debe ser liderada por el docente de aula, en compañía de otros docentes, docente de apoyo si lo hay, docente – orientador, directivos y con el compromiso obviamente de la familia.

Su diseño, permite eliminar la necesidad del diagnóstico médico, atribuyendo sentido y correspondencia a la valoración pedagógica del estudiante, que evidencie las barreras visibles e invisibles del entorno, donde se identifican sus fortalezas, las capacidades más desarrolladas, su estilo de aprendizaje, como aprende mejor, que le interesa, que le gusta, también aquellas habilidades que no ha desarrollado en un nivel muy alto, ante las cuales requiere un apoyo.

Este instrumento está constituido por tres anexos:

ANEXO 1. Información general del estudiante: Aquí se registra información importante sobre los Entornos del estudiante: Hogar, Salud, Personal y Trayectoria Educativa. Debe ser diligenciado a partir del estudiante.

ANEXO 2. Identificar las características del estudiante: Descripción general del estudiante con énfasis en cualidades, gustos, intereses y capacidades, aspectos que le desagradan y se le dificultan, expectativas del estudiante y la familia y aprendizajes con los que cuenta para el grado que fue matriculado. Aquí cobra importancia la realización de la valoración pedagógica, pues es a través de esta que se pueden identificar las características que pueden fortalecer el proceso pedagógico que se deba adelantar con el estudiante.

Ajustes razonables: después de realizada la valoración pedagógica se definen los ajustes razonables a implementar en el aula, en cada una de las áreas donde el estudiante lo requiera.

Aquí es importante tener en cuenta que a estos se les debe hacer una evaluación periódica por parte del docente para verificar su eficacia.

En el último punto de este anexo se incluyen las recomendaciones por cada uno de los actores de la comunidad educativa, estas deben ir directamente al Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) con el fin de que puedan ser revisadas durante la autoevaluación institucional, permitiendo que se generen acciones en pro de todos los estudiantes, apoyando el proceso de transformación de la institución hacia una educación inclusiva.

ANEXO 3. Acta de acuerdo: se contemplan las acciones contempladas en el PIAR que deben ser acordadas y socializadas con las familias y los compromisos que establecidos como actores corresponsables de la educación de sus hijos.

En Decreto 1421 de 2017 plantea las siguientes generalidades sobre el PIAR:

i) hará parte de la historia escolar del estudiante con discapacidad, y permitirá hacer acompañamiento sistemático e individualizado a la escolarización y potencializar el uso de los recursos y el compromiso de los actores involucrados. ii) En el evento en que un estudiante se vincule al sistema educativo de manera extemporánea, se contemplará un término no mayor a treinta (30) días para la elaboración de los PIAR y la firma del acta de acuerdo en la institución educativa y la familia. iii) En el evento en que un estudiante requiera el traslado de institución educativa, la institución de origen, en coordinación con la familia, deberá entregar formalmente la historia escolar del estudiante al directivo de la institución receptora. Esta última deberá actualizar el PIAR al nuevo contexto escolar y conservar la historia escolar del estudiante para facilitar su transición exitosa entre los diferentes grados, ciclos y niveles educativos. iv) Para aquellos estudiantes en cuyo PIAR se hayan identificado ajustes particulares en el proceso de evaluación de los aprendizajes,

al finalizar cada año académico se anexará un informe anual de proceso pedagógico para los estudiantes de preescolar, o de competencias para los estudiantes de básica y media.

(p.11-14)

5.3. Marco legal

A continuación, se hace un recorrido de las políticas públicas a nivel internacional y como han sido marco para la normativa nacional en cuanto a la atención educativa de la población con discapacidad.

5.3.1. Avances en educación inclusiva

5.3.1.1. Nivel internacional

Su fundamento principal se encuentra en lo promulgado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), de 1948, Contempla como principio que todas las personas tienen derecho a la educación sin discriminación alguna, esta debe ser gratuita, su objeto debe ser el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos y las libertades humanas.

Posteriormente encontramos la Declaración Mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” Jomtiem, (1990) en su Art. 3 contempla:

Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad” la educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de educación para niños y mujeres (...) Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención.

(p.4)

Se avanza hacia La Declaración de Salamanca (1994) y marco de acción para las necesidades educativas especiales aprobada por la conferencia Mundial sobre NEE: acceso y calidad.

Precisando el trabajo hacia las de escuelas acogedoras, integradoras y rehabilitadoras; la Educación para niños y jóvenes sin importar su condición física, intelectual, social, emocional, lingüística, niña con discapacidad y bien dotados (..) Atención a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o dificultad de aprendizaje.

Posteriormente se realiza el Foro Mundial sobre la Educación, en Dakar Senegal, abril de 2000, plantea como objetivos prioritarios: extender y mejorar la protección y la educación integral de la primera infancia (...) antes del 2015, todo niño perteneciente a una minoría debe tener acceso a la enseñanza primaria gratuita y obligatoria. Velar por las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos mediante el acceso a un aprendizaje adecuado para la vida. Aumentar adultos alfabetizados. Suprimir brechas de género en la educación primaria y secundaria. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación (Lectura, escritura, aritmética y competencias)

En el año 2006 se da la Declaración de Beijing sobre los derechos de la población con discapacidad en el nuevo siglo, con la cual se proporciona apoyo internacional a la educación inclusiva. En esta se establecen los elementos para garantizar el derecho de acceso a la educación de calidad para las personas con discapacidad.

5.3.1.2 Nivel nacional

El primer referente que encontramos es la Constitución Política de Colombia (1991), dignifica las personas con limitaciones severas o profundas en sus derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para su completa realización personal e integración social. El artículo 13, plasma el derecho a la igualdad “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación” (p.4). En los Art. 67. Garantía de condiciones de acceso y permanencia en el sector educativo. Art. 44 Derechos fundamentales para el desarrollo

armónico e integral en el ejercicio de sus derechos. Art. 47 el estado adelantará políticas de previsión, rehabilitación e integración social para disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos. Art. 68 obligaciones del Estado en la educación de personas con limitación física y mental o capacidades excepcionales.

Por su parte la Ley General de Educación 115 de 1994, enunció por primera vez la atención a los estudiantes con discapacidad, Título III y en su Cap. I delimito lo referente a la educación para estudiantes con limitaciones o capacidades excepcionales.

Para el año 1997, la Ley 361 estableció mecanismos de integración social de las personas con limitación. En su capítulo II en sus artículos del 11 al 17, expresó la manera como se debe garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad. Por lo anterior, el Gobierno Nacional es el encargado de “promover la Integración de la población con limitación a las aulas regulares en establecimientos educativos que se organicen directamente o por convenio con entidades gubernamentales y no gubernamentales, para lo cual se adoptarán las acciones pedagógicas necesarias” (Congreso de Colombia, 1997)

La ley 1098 de 2006, Código de infancia y adolescencia, en el Art. 3 contempla el acceso a la educación de niños con discapacidad.

Más adelante se da la ratificación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Ley 1346 de 2009 en el Art. 24 Derecho a la educación. Colombia aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, esto quiere decir que los derechos allí consagrados son obligatorios para el Estado colombiano, en la Ley Estatutaria 1618 de 2013 que pretendió asegurar y garantizar el efectivo derecho de las personas en situación de discapacidad a través de un marco de inclusión, desarrollado a través de acciones afirmativas y ajustes razonables; de tal manera que se elimine de toda discriminación. En especial, el artículo

11 menciona el derecho a la educación y la implementación de políticas públicas sobre la inclusión del servicio educativo.

En el año 2015, el Decreto 1075 Único Reglamentario del sector educación tiene como finalidad compilar las normas reglamentarias preexistentes y así crear un instrumento jurídico único que regulara el sector educativo.

Finalmente, el Decreto 1421 del año 2017 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” (MEN, 2017) el cual establece los principios, las definiciones básicas y los lineamientos necesarios para la operación del modelo de educación inclusiva en los niveles de preescolar, básica y media.

6. Metodología

6.1 Enfoque de la investigación

La investigación titulada “Sistematización de una Experiencia de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR para un Caso de Discapacidad Intelectual en la Institución Luis Calixto Leiva de Garzón (Huila)” se enmarcó dentro del enfoque mixto, dado que compartió lo planteado por Ruiz (s. f.) cuando precisa que la investigación mixta busca el conocimiento amplio y profundo acerca del objeto de estudio y comprenderlo integralmente; así mismo, Tashakkori y Teddlie (2003) denominaron los enfoques 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 enfoque 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 fundamentar las acciones afirmativas que sustenten la construcción de una Política de inclusión.

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

El análisis de los datos en el enfoque mixto, según Hernández et al. (2003) sugiere “(...) incluir una sección de donde se presente el método, la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos” (p. 634). Los resultados del proceso investigativo se presentan

en un esquema de triangulación que brinda la consistencia a lo que se ha definido como Fase I y Fase II.

6.2 Diseño de investigación en dos fases

6.2.1 Fase I: Enfoque cuantitativo, método descriptivo

La Fase I, sustenta el método descriptivo, donde “miden o recolectan datos y reportan información sobre diversos conceptos, variables, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o problema a investigar” (Hernández et, al. 2008, 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 y recopilar la perspectiva institucional desde la planeación hacia el enfoque de inclusión. Lo cual permitió elaborar un Plan de Sistematización de la experiencia de un caso con discapacidad a partir de la gestión escolar en riesgo de desarrollar acciones de exclusión o discriminación.

6.2.2 Fase II: Enfoque cualitativo, método sistematización de experiencias

La fase II está sustentada en la sistematización de experiencias, “La sistematización de experiencias 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” (Jara, 2018a, p. 55). Plantea que esta produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

Los principales puntos de confluencia en las distintas propuestas teórico-metodológicas que conocemos coinciden en considerar la sistematización de experiencias como: i) Un

proceso de reflexión individual y colectivo. ii) En torno a una práctica realizada o vivida. iii) Que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella. iv) Que provoca una mirada crítica sobre la experiencia. v) Que produce nuevos conocimientos. (Jara, 2018b, p.57)

Esta sistematización de experiencias se da en cinco tiempos:

1. El punto de partida: es el comienzo de todo el proceso de sistematización y parte de dos premisas: haber participado de la experiencia “quienes han sido las personas que han vivido la experiencia son quienes deben ser las principales personas protagonistas de su sistematización” (Jara, 2018c, p.136) y contar con registros de la experiencia, estos pueden ser una variedad de formas posibles con las cuales se recoge la información que van documentando como se van realizando las acciones.
2. Formular un plan de sistematización: en este momento se inicia propiamente el ejercicio de sistematización y se propone dar respuesta a cinco preguntas, cuyas respuestas dependerán, prácticamente, de todo lo que se vaya a hacer en adelante: la definición del objetivo de esta sistematización; la delimitación del objeto a sistematizar; la precisión del eje de sistematización; la ubicación de las fuentes de información a utilizar, y la planificación del procedimiento a seguir (Jara, 2018d, p.141).
3. Recuperar el proceso vivido: corresponde a un ejercicio descriptivo y narrativo donde se reconstruye la historia de la experiencia a través de la ordenación y clasificación de la información recogida. Se trata de una exposición del trayecto de la experiencia, que nos permita objetivarla, mirando sus distintos elementos desde lejos. Es decir, tratando de no realizar aún la interpretación del porqué ocurrió cada

situación, sino esforzándonos por expresarla de la forma más descriptiva posible, utilizando los registros con los que contamos como la fuente principal de información (Jara, 2018e, p.150).

4. Reflexiones de fondo: es el momento más importante: la interpretación crítica, análisis, síntesis, identificación de aprendizajes. Consiste en realizar un proceso riguroso de abstracción que nos lleve a descubrir la razón de ser, el sentido de lo que ha ocurrido en el trayecto de la experiencia.
5. Los puntos de llegada: formular conclusiones, comunicar los aprendizajes. Es fundamental volver comunicables las enseñanzas de la propia experiencia.

6.2.2.1 Plan de Sistematización

Este plan de sistematización es el abordaje metodológico que guía la propuesta de investigación, tomando como referente lo propuesto por Jara (2018) para la formulación de un plan de sistematización en torno a cinco preguntas orientadoras.

La experiencia que se quiere sistematizar es el diseño y la implementación de un Plan Individual de Ajustes Razonables para un caso de discapacidad intelectual en la Institución Educativa Luis Calixto Leiva de Garzón, con el propósito de fundamentar las acciones afirmativas que sustenten la construcción de una Política de inclusión, en el Segundo semestre del año 2020 y primer semestre del año 2021, los sujetos protagonistas de esta experiencia de sistematización son: estudiantes, estudiante con discapacidad intelectual, docentes de aula, padres de familia, docente – orientador y directivos de la institución. Actualmente la Institución tiene registrado en el SIMAT 21 estudiantes con discapacidad intelectual, de los cuales solo en primaria se ha podido hacer ajustes pedagógicos para que los estudiantes puedan avanzar en su proceso de aprendizaje; pero estos no han sido establecidos en un PIAR.

Tabla 2*Plan de sistematización de la experiencia diseño e implementación del PIAR*

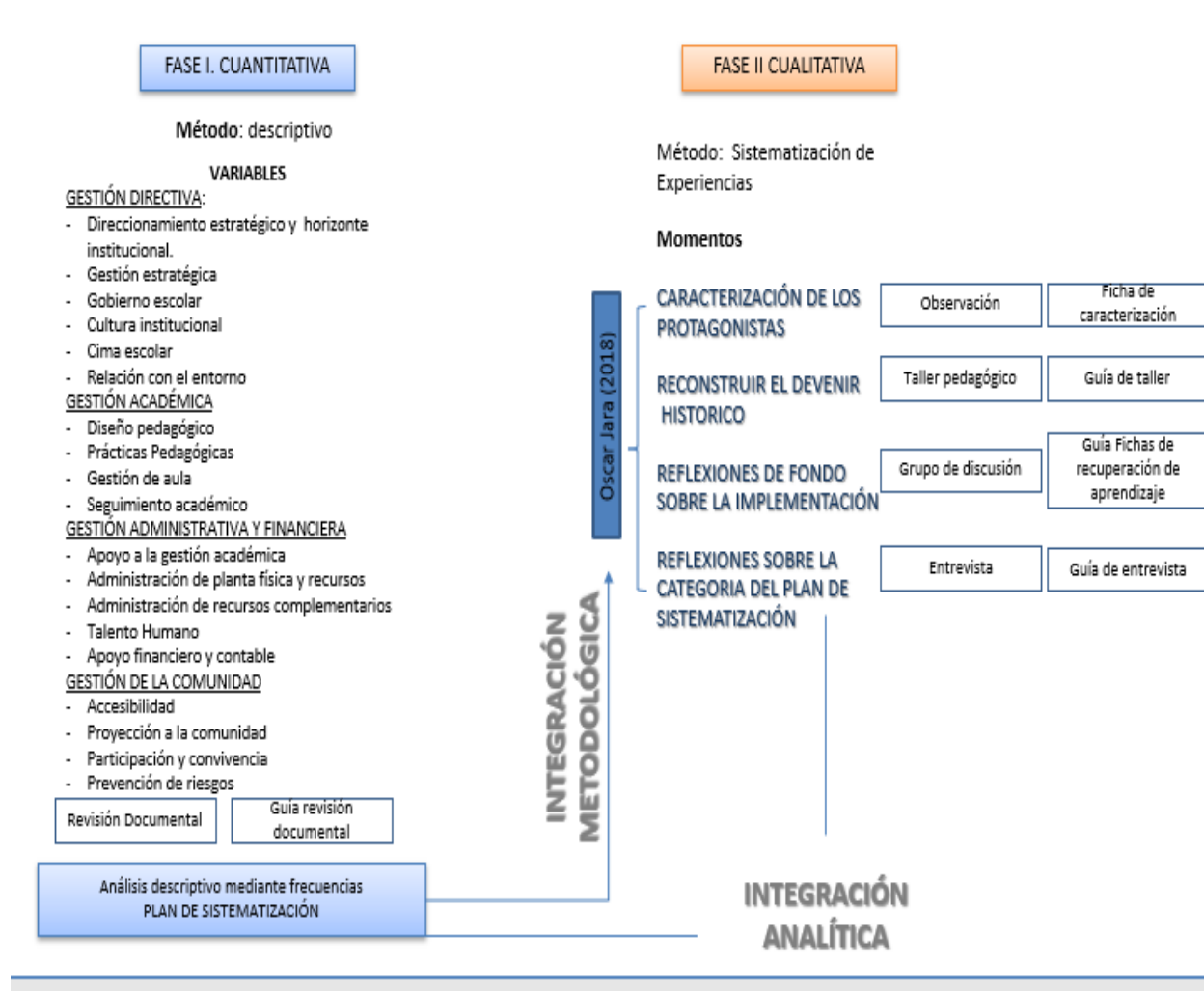
Fecha	Actividad	Participantes	Responsables
año 2020 -2021	autoformación DUA - PIAR encuentros con tutoras macro - proyecto, autoformación con ONCE y conexión vital	Investigador Tutoras macro - proyecto	Investigador
Julio /2020	Presentar solicitud a la rectora de la institución para autorización del desarrollo del trabajo de investigación	Investigador Rectora de la Institución Educativa Luis Calixto Leiva	investigador
julio/2020	Revisión del SIMAT para verificar estudiantes caracterizados	investigador	investigador
Agosto /2020	Identificación del estudiante y dialogo con la docente de aula	Investigador docente de aula	investigador
Agosto /2020	Dialogo con los padres de familia del estudiante y entrega del consentimiento informado para el desarrollo del proyecto.	Investigador madre de familia	investigador
Agosto /2020	Revisión de ficha de matrícula, para iniciar caracterización ANEXO 1 PIAR	Investigador	investigador
Agosto /2021	Dialogo telefónico con la madre de familia para completar información del anexo 1, ya que no se encontraba en la hoja de matricula	Investigador Madre de familia	Investigador
Enero /2021	Asesoría a la maestra de aula para la elaboración de guía de trabajo en casa, que aspectos desarrollar y fortalecer, elaboración de la guía, ya que por motivo de la pandemia se trabajó desde casa.	Investigador Docente de aula	Investigador
Febrero /2021	Programar actividades para la aplicación de la prueba piloto	Investigador	Investigador
Marzo /2021	aplicación de la prueba piloto a otro estudiante con las mismas	Investigador Estudiante con discapacidad	Investigador

	características de la estudiante que es protagonista del proyecto de investigación		
Abril /2021	aplicación de la ficha de caracterización a la estudiante protagonista del estudio en 4 sesiones y elaboración de ficha de recuperación de aprendizaje	Investigador Estudiante discapacidad	Investigador con
Mayo /2021	Redacción del anexo 1 y 2 del PIAR correspondiente a la caracterización con el insumo de la ficha propuesta.	Investigador	Investigador
Junio /2021	Encuentro con la docente de aula para la socialización de la caracterización de la estudiante y para elaboración de los ajustes razonables a implementar en el aula y conocer los objetivos propuestos en el periodo con todo el grado.	Investigador Docente de aula	Investigador
Julio / 2021	Socialización con la madre de familia el PIAR y firma del acta de acuerdo	Investigador Madre de familia Estudiante discapacidad	Investigador con
Agosto /2021	planeación de las secuencias didácticas y elaboración de material para desarrollar en el aula con la estudiante y poner en marcha los ajustes razonables en las áreas básicas.	Investigador Docente de aula	Investigador
Septiembre /2021	Implementación de las secuencias didácticas en aula con el acompañamiento del docente investigador quien hacia las observaciones en un diario de campo para elaborar posteriormente fichas de recuperación de aprendizaje	Investigador Docente de aula Estudiante discapacidad Compañeros de grupo	Investigador con
Octubre y noviembre/2021	Seguimiento al PIAR, Evaluación de los ajustes	Investigador Docente de aula	Investigador
Noviembre /2021	Elaboración informe final de competencias	Investigador Docente de aula	Investigador

Nota: Elaboración propia

Figura 2

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



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

6.3.1. Revisión documental desde un enfoque cuantitativo

El análisis documental a partir de Araújo 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- Diseño Universal- Plan Individual de Ajustes Razonables

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

Tabla 3

Escala de medición fase I - cuantitativa

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

Nota: construcción propia a partir de la construcción

6.3.2. Observación participante – cualitativa.

El desarrollo de esta técnica permitirá la caracterización de los protagonistas de la experiencia, este tipo de observación realiza su tarea desde adentro de las realidades que pretende abordar, La observación participante se apoya para registrar sus "impresiones" en el llamado diario de campo. Este no es otra cosa que un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación (Sandoval, 1996). Según Ander- Egg, (2011) para garantizar la validez de las observaciones sugiere

- i) Utilizar la observación con un objetivo bien determinado dentro del proceso de la investigación que se va a realizar sabiendo el qué y para qué de la investigación, hay que establecer el qué y para qué de la observación.
- ii) Establecer los aspectos que se quieren observar. Es útil elaborar una guía de observación, indicando los aspectos o cuestiones específicas, en los cuales se centre selectivamente la atención.
- iii) Determinar los instrumentos que se han de utilizar para el registro de lo observado: cuaderno de notas, fotografía, grabaciones.
- iv) Desarrollar la capacidad para utilizar indicios o pequeños detalles que signifiquen algo que tiene relevancia en relación con lo que se quiere estudiar. (p. 121- 122)

Para el desarrollo de esta técnica se utilizó como instrumento la ficha de caracterización, esta ficha propone una ruta a manera de guía para la observación a realizar en los encuentros presenciales y/o virtuales con el estudiante protagonista de la investigación para el diseño e implementación del PIAR así mismo, la ficha permite registrar las anotaciones pertinentes que respondan a cada uno de los ítems, a partir de las cuales, se contará con los insumos suficientes para realizar la Caracterización Pedagógica que se describe en el Anexo 2 del PIAR

Otro instrumento que complementó este proceso es la ficha de recuperación de aprendizajes propuesta por Jara (2018) que permite recuperar lecciones de momentos significativos para ir conformando un banco de información de aprendizajes, que pueda usarse en la sistematización y pueda ser compartido con otras personas interesadas en la experiencia.

6.3.3. Entrevista semiestructurada – cualitativa.

Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información (Hernández et al.,2008). Es flexible y abierta, pero los objetivos de investigación rigen las preguntas, se debe disponer de un guion que puede ser más o menos detallado, puede ser una lista de temas a tratar o puede formularse de manera más analítica en forma de preguntas, aunque de carácter más general, concede amplia libertad tanto al entrevistado como al entrevistador y garantiza al mismo tiempo que se va a discutir todos los temas relacionados y se va a recopilar la información necesaria (Corbetta, 2007). La aplicación de esta técnica permitió establecer los puntos de llegada, o aprendizajes que se obtuvieron desde el eje de sistematización.

6.3.4. Taller pedagógico – cualitativo.

Con el propósito de poder contrastar la información recogida en la sistematización frente a lo que piensan los docentes sobre el diseño y la implementación del PIAR se utilizó la técnica del taller, del cual participaron 40 docentes de la institución educativa. El taller se utiliza en diferentes ámbitos de actuación, introduce formas activas de participación y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación (Ander- Egg, 1991). Los pasos para preparar un taller:

1. Planear el taller: establecer el objetivo del taller.

2. Definir las carencias de las personas que participan en el taller.
3. Desarrolla un esquema para la presentación del taller: Crear una introducción, enumera los temas que se van a tratar y elegir el orden de los temas. Determina las reglas generales del taller. Establece la forma en la que se concluirá el taller.
4. Asignar un tiempo estimado para cada uno de los puntos del esquema.
5. Cuando se termina de elaborar el esquema, es conveniente practicar la presentación del taller.

6.3.5. El grupo de discusión – cualitativo.

Los temas que más sintonizan con la técnica de los grupos focales son aquellos que, por su naturaleza, tienen muchas caras, perspectivas o puntos de vista, y, por ello, requieren el concurso de diferentes enfoques o abordajes, aspectos que sólo nos los pueden ofrecer diferentes personas con variadas experiencias, intereses y valores. El grupo focal de discusión es “focal” porque focaliza su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación que le es propio, por estar cercano a su pensar y sentir; y es de “discusión” porque realiza su principal trabajo de búsqueda por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros. El grupo focal es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto. El papel del investigador es externo durante todo el proceso de la reunión. No participa en la producción de las ideas, ni, mucho menos, evalúa, aprueba o desaprueba el contenido de lo que va apareciendo; sólo guiará la reunión dando la palabra, si ello es necesario, trayendo la conversación hacia la temática en cuestión si hay digresiones serias, pidiendo que concreten o integren sus ideas si hay dispersión, (Martínez, 2004)

Para el desarrollo de la presente investigación los grupos focales se conformaron con docentes de la institución educativa para desarrollar las reflexiones de fondo sobre la implementación del PIAR.

6.4 Plan de análisis

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

Para el análisis de los datos cualitativos se realizaron las siguientes etapas; la primera permite el procesamiento de la información es la organización de los datos correspondió al proceso descriptivo, cuyo objetivo es registrar toda la información obtenida, de forma textual, en una segunda etapa comprendió la segmentación de los datos, a partir de unas categorías descriptivas que han emergido de los mismos y que permiten una reagrupación y una tercera etapa permitió estructurar patrones y tendencias (Miles y Huberman, 1994).

Los patrones y tendencias permitieron "rastrear sistemáticamente temas que se repiten, analizar causas y explicaciones, examinar las relaciones interpersonales consideradas y elaborar o usar constructos teóricos. El empleo de esta técnica puede ser productivo, cuando el número de situaciones y de datos es significativo" (Quintana, A et, al. 2006, p.75).

6.4.2 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 4*Operacionalización de las Variables - datos cuantitativo*

Variable	Subvariable	Instrumento Ítems
Gestión Directiva	Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	1-5
	Gestión estratégica	6-10
	Gobierno escolar	11-15
	Cultura institucional	16-20
	Clima escolar	21-25
	Relación con el entorno	26-30
Gestión Académica	Diseño pedagógico (curricular)	31-35
	Prácticas pedagógicas	36-40
	Gestión de aula	41-45
	Seguimiento académico	46-50
Gestión Administrativa y Financiera	Administración de planta física y recursos	51-55
	Apoyo a la gestión académica	56-60
	Talento humano	61-65
Gestión de la comunidad	Accesibilidad	67-70
	Proyección a la comunidad	71-75
	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 5*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.**6.5 Protagonistas de la experiencia.**

La presente investigación contó con la participación de un estudiante con discapacidad intelectual del grado 5° de la jornada de la tarde, su familia, la docente de aula del estudiante, docente investigador, docentes y directivos de la institución.

6.6 Aspectos éticos.

La investigación tuvo en cuenta principios y normas éticas establecidas en el informe de Belmont (1979). Los datos obtenidos serán manejados bajo las siguientes consideraciones éticas:

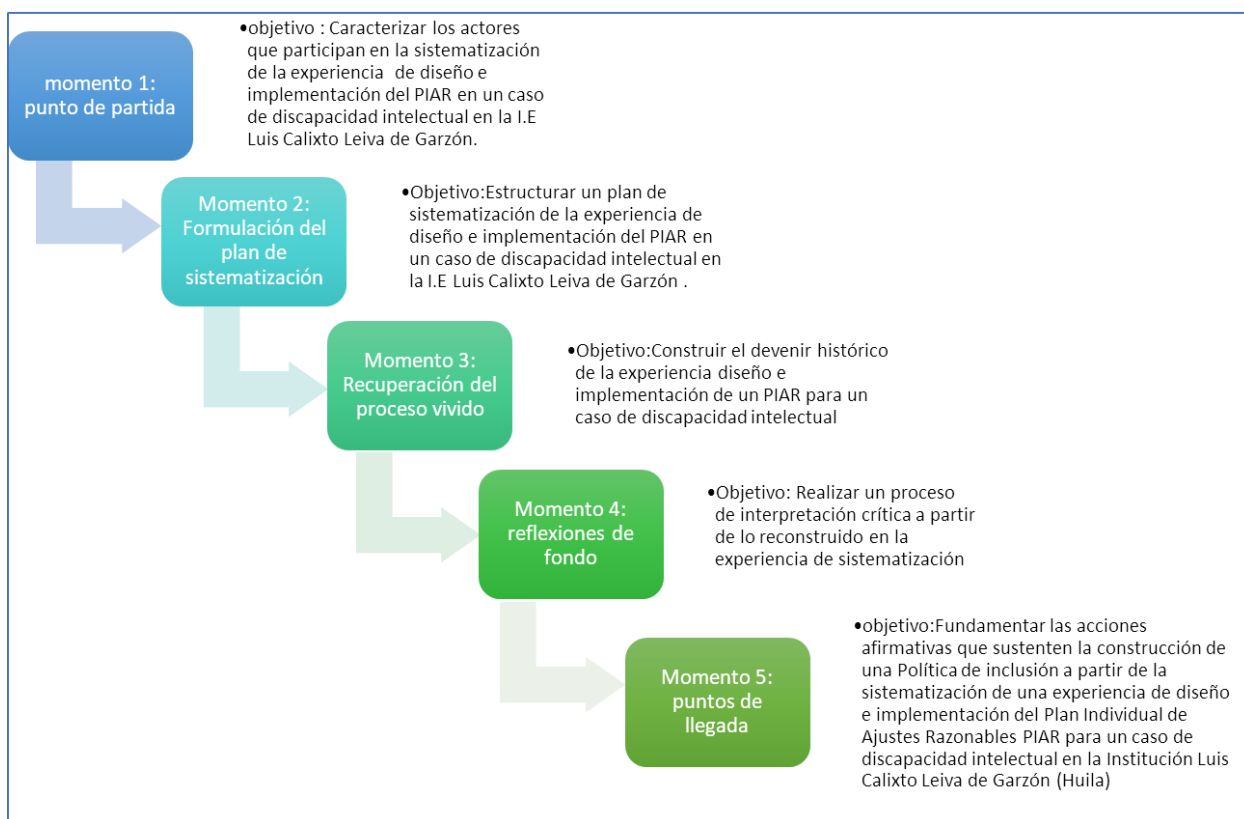
- Respeto a las personas
- Reserva de la información que identifica a los participantes por solicitud verbal de los mismos.
- Beneficencia
- Confiabilidad y Protección de la información.
- Consentimiento informado por parte de los padres para trabajar con menores de edad.

7. Resultados

Los resultados de esta investigación se presentan de acuerdo con cada uno de los cinco tiempos que según Jara (2018), todo proceso de sistematización debería tener, en tanto que permiten orientar la dinámica de este proceso reflexivo y crítico para que cumpla sus propósitos; es necesario resaltar que cada momento de sistematización corresponde a un objetivo específico planteado en el presente estudio.

Figura 3

Momentos de sistematización y objetivos planteados



Nota: elaboración propia a partir de los momentos de la sistematización Jara (2018).

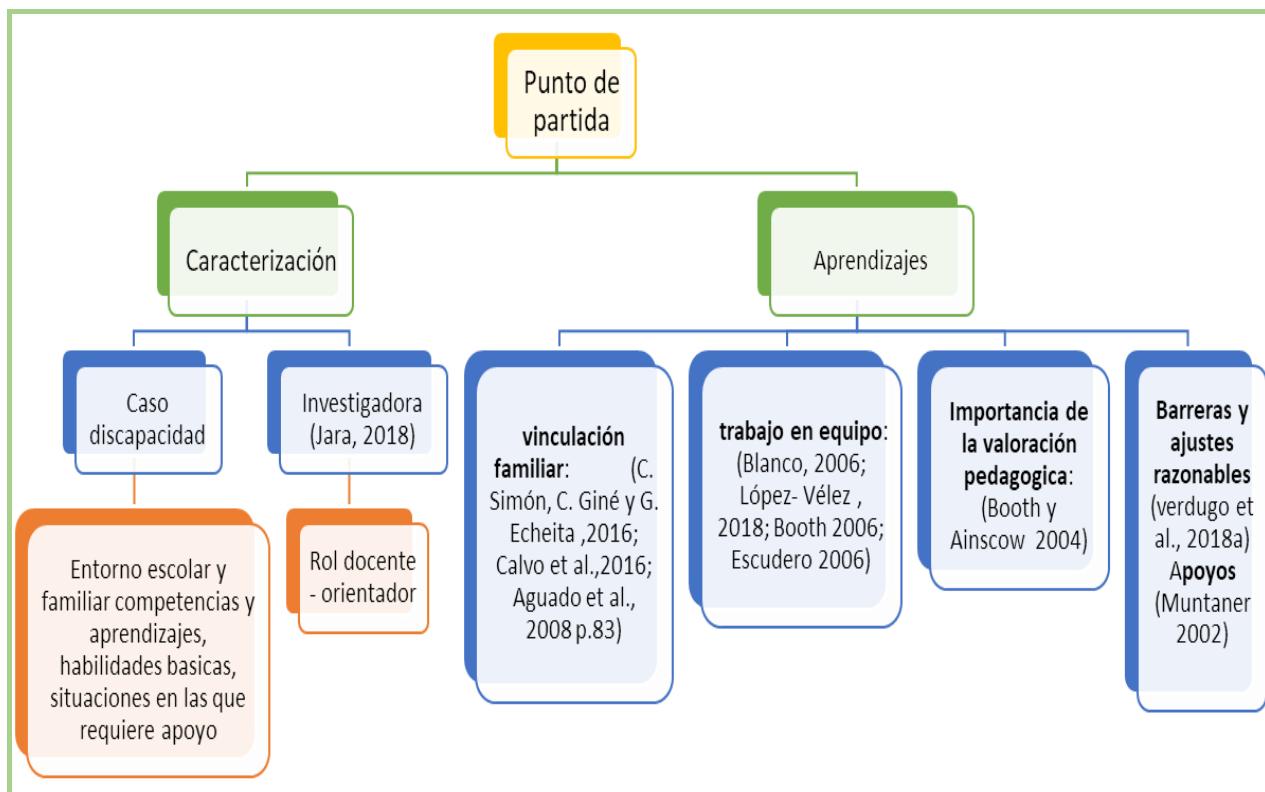
7.1 Punto de partida : conozcamos los protagonistas de esta experiencia

El desarrollo de este momento permitió conocer las personas que vivieron la experiencia y que serán los protagonistas de la sistematización, pues como lo afirma Jara (2018), no se puede

sistematizar algo que no se ha experimentado, se trata de partir de la propia práctica, desde los intereses, saberes y emociones.

Figura 4

Proceso de análisis de la información momento de caracterización.



Nota: elaboración propia.

7.1.1. Caracterización del caso de discapacidad intelectual

Los datos que aportaron para la caracterización del caso de discapacidad intelectual fueron obtenidos a través de la aplicación de la ficha de caracterización pedagógica, aplicada en varios encuentros presenciales y de forma individual pues debido a la situación de pandemia de COVID-19 no se pudo hacer desde la normalidad en el aula de clase. Este instrumento propone una ruta a manera de guía para la observación de los dispositivos y habilidades básicas para el aprendizaje que guiaron el proceso de caracterización; así mismo, la ficha permite registrar las

anotaciones pertinentes que respondan a cada uno de los ítems. La información obtenida facilitó realizar la caracterización pedagógica descrita en el anexo 2 del PIAR y se cita a continuación:

El caso descrito corresponde a una estudiante del grado quinto, caracterizada en el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT) con discapacidad, tiene 11 años, vive con su madre y hermana en un barrio periférico del municipio de Garzón. Los demás datos obtenidos desde el contexto familiar, personal y transiciones educativas no son socializadas dado el carácter personal de la información.

Descripción general con énfasis en cualidades, gustos, intereses y capacidades, aspectos que le desagradan y se le dificultan: le gusta participar de actividades que impliquen juego y movimiento y trabajar con material que se pueda manipular, así como también de actividades audio visuales como videos sobre cuentos y canciones; en las actividades que tienen que ver con situaciones de su cotidianidad se desenvuelve con facilidad y se muestra segura, se motiva ante actividades donde se resaltan sus aptitudes, donde se le refuerce que puede lograrlo. Frente a sus intereses en las actividades familiares o escolares es muy importante el reconocimiento tanto de sus pares y su familia y en cuanto al ejercicio pedagógico le gusta que le sea revisado y calificado. Muestra desagrado ante el desarrollo de un ejercicio que tenga cierto grado de complejidad y espera siempre la aprobación o indicación de la maestra para poder terminarlo de lo contrario muestra cansancio, se distrae y tiende a abandonar.

Se conecta fácilmente y de forma adecuada con las emociones y sentimientos de las demás personas, manifestando respeto, siendo solidaria y cooperadora cuando alguien lo necesita. En las actividades que tienen que ver con situaciones de su cotidianidad se desenvuelve con facilidad y se muestra segura, aunque en su auto concepto ve su discapacidad como una limitante y un defecto. Cuenta con estrategias adecuadas cuando debe adaptarse a un contexto nuevo, pero

se le dificulta establecer estrategias de afrontamiento en situaciones emocionales difíciles como el conflicto, pues se enoja y se aísla. En cuanto a la norma y los patrones de autoridad reacciona de forma positiva, atendiendo y siguiendo las indicaciones que se dan, tiene claro que cada acción tiene una consecuencia y asume compromisos cuando no ha actuado de forma correcta.

Aprendizajes con los que cuenta para el grado en el que fue matriculado, lo que puede hacer, lo que hace y en lo que requiere apoyo: retiene información sobre momentos específicos de tiempo y espacio sobre hechos de su cotidianidad (memoria episódica), muestra facilidad al contar información de tipo autobiográfico, recuerda hechos concretos o sucesos de su vida y de su contexto familiar: cuenta sobre su discapacidad, sobre la muerte de su papá, de las relaciones de pareja que ha tenido su mamá, sobre sus amigos del lugar donde viven, se refiere también claramente sobre las necesidades económicas de la familia. Habla de sus abuelos, tíos y primos; comenta con naturalidad el origen de su discapacidad con sus palabras: *“cuando estaba en el vientre de mi madre me paso algo que me quemó la mitad de mi cerebro, esto me explico el doctor”*. *Ahora no me dan ataques... “Mi papá murió cuando yo tenía 2 años”* ... Expresa de manera coherente sus necesidades, las actividades que realiza, se enfoca mucho en su discapacidad, la considera como un defecto que le impide hacer ciertas cosas.

El trabajo pedagógico debe contener estrategias que permitan al estudiante organizar lo que va a hacer y como lo va a hacer, así como realizar varias veces la misma actividad para que logre retener y no olvidar. Para recordar los conocimientos aprendidos es importante partir de las imágenes, tanto de dibujos, palabras, que sean manipulables, de esta forma, asimila más los conceptos pues presenta dificultad en su memoria de trabajo; en los ejercicios presentados para trabajar la memoria a corto plazo se evidenció que responde mejor a estímulos audio visuales

que solo a estímulos auditivos, logrando retener más información. El vocabulario que utiliza esta ceñido a sus experiencias personales, sus relaciones familiares, su entorno y de su cotidianidad.

En los procesos de razonamiento, el planteamiento de hipótesis frente a determinados fenómenos o situaciones que se exponen en clase se le dificulta, aunque se parta de material real o de experiencias fabricadas en clase no puede hacer deducciones fácilmente, se le debe repetir varias veces la situación e ir induciendo a las respuestas porque por sí sola no puede hacerlo. Muchas veces plantea explicaciones que no son coherentes al tema que se está tratando, o lo relaciona con situaciones cotidianas pero que no son pertinentes al tema, por lo tanto, se le dificulta hacer uso de conocimientos previos, solo si es un problema de su cotidianidad de su vida familiar o personal, puede hacer reflexiones acertadas y plantear argumentos sencillos.

Por lo general, para poder resolver situaciones problemáticas se le deben explicar las estrategias con las que puede resolverlas, se le debe hacer caer en cuenta en donde ha cometido un error, para que pueda redireccionar el proceso, para que pueda identificar conceptos, relacionarlos y establecer semejanzas se deben utilizar ayudas visuales que los especifiquen, hacer repeticiones de estos y preguntarle muchas veces.

En la escritura se encuentra en la etapa alfabética, reconoce las vocales por su nombre y sonido, reconoce por su nombre las letras P, C, D, L, M, S, T, pero no reconoce su sonido, solo puede escribir las palabras papá, mamá y con algunas palabras reconocen el sonido inicial de la L y luego mezcla otras letras o vocales. Por lo tanto, actividades como: reconocer en cada palabra los fonemas y grafemas, completar palabras con letras omitidas, escribir palabras que correspondan a la imagen propuesta, armar palabras con grafemas presentados, organizar palabras para elaborar una oración con sentido, son actividades que no puede realizar. Aunque no ha adquirido el proceso lecto escritor, en la comprensión de textos audiovisuales puede entender el contenido,

responder preguntas a cerca de él, hacer reflexiones e inferencias, pero de forma oral. Una limitante que presenta la estudiante para que pueda realizar este proceso es su dificultad visual, ella necesita apoyo de lentes pues tiene baja visión en su ojo izquierdo.

Logra clasificar objetos de acuerdo con una característica dada como tamaño, color, forma, función, pero lo hace a través de materiales reales, cuando pasamos a lo abstracto se le dificulta hacerlo y requiere acompañamiento. Se ubica espacialmente algunas veces se le dificulta reconocer izquierda, derecha, pero no es tan marcada esa dificultad, puede hacer correspondencia del símbolo y la cantidad numérica hasta 50. Comprende el concepto de suma, pero se equivoca al aplicar el proceso y realiza conteo con sus dedos, reconoce el círculo y el triángulo, no reconoce fácilmente el cuadrado, rombo, rectángulo, no reconoce los sólidos, se le explico la forma de realizar series, pero no pudo realizarlas, no reconoce los conceptos ascendente y descendente, par e impar, ni el valor posicional de las cifras de un número.

Se comunica por vía oral utilizando un tono de voz ajustado a lo que dice, en sus conversaciones mantiene un dialogo fluido y se hace entender frente a lo que quiere y necesita. Da cuenta de las situaciones que vive al interior del hogar de forma coherente y responde con naturalidad, cuando habla con otras personas responde a lo que se pregunta, no se inhibe. Sus palabras las acompaña con gestos y emociones, ella utiliza en algunas ocasiones el doble sentido y hace bromas, de acuerdo con lo que este expresando lo hace con picardía.

En las habilidades motrices es de destacar que le gusta mucho la actividad física, disfruta de actividades como correr, bailar, hacer ejercicios aeróbicos, futbol, aunque presenta dificultad motriz en las extremidades superiores e inferiores del lado izquierdo, lo que impide realizarlas con coordinación y equilibrio tanto a nivel grupal como individual. En actividades como la marcha su brazo izquierdo permanece siempre doblado a la altura de la cintura, puede

desplazarse dando saltos solo con el pie derecho, lanza la pelota con su mano derecha, pero la recibe con ambas manos, en su lateralidad reconoce derecha – izquierda, en los giros se le dificulta mantener el ritmo y equilibrio, su postura al trabajar no es adecuada siempre se le debe estar corrigiendo. En su motricidad fina le falta más precisión y uniformidad.

En las funciones ejecutivas, la planificación es una actividad que se debe reforzar para que sea incorporada en sus actividades cotidianas, puede ser a través de la elaboración de rutinas en casa, en clase, o una lista de instrucciones pues a la hora de organizar sus actividades y cumplir con lo planeado depende de las indicaciones y seguimiento de la mamá o de un adulto. En la flexibilidad se adapta de acuerdo con los cambios que se presenten, no muestra desagrado y mantiene la atención. En la toma de decisiones para resolver una tarea ella opta por la opción que ella piensa es más fácil para resolverla, así no sea la adecuada y cuando no la puede resolver prefiere abandonar la actividad. No cuenta con estrategias de monitoreo o seguimiento que le permitan establecer que la tarea que está realizando la está haciendo bien, siempre espera la respuesta o indicación del maestro, se le deben indicar las estrategias para que la realice bien y luego ella las trata de implementar, pero siempre espera la aprobación.

De acuerdo con lo anterior se pueden determinar las siguientes barreras: i) actitudinales: Desconocimiento de estrategias pedagógicas para apoyar al estudiante según su discapacidad intelectual, apoyo colaborativo de sus compañeros y pares, poca tolerancia a flexibilizar tiempos de respuesta que pueden tener los estudiantes. ii) comunicativas: No se han utilizado las estrategias adecuadas para el avance del estudiante en su proceso lecto- escritor, brindar muchas instrucciones a la vez, sin dejar apoyos concretos para retomarlas y cumplirlas, utilizar pocos recursos gráficos como apoyo a las explicaciones verbales, no emplear elementos gráficos e interactivos para el manejo de las rutinas del día o las secuencias de actividades, así como el

manejo de normas o transiciones. iii) Barreras físicas: realizar un uso excesivo de texto, tanto en materiales de clase como en instrumentos utilizados para la evaluación, no ofrecer material concreto, manipulable, multisensorial, para la comprensión de los temas que son explicados, dejar de estructurar la secuencia de las actividades, con el fin de que todos puedan reconocer el “paso a paso”, los tiempos requeridos, y los recursos necesarios para alcanzar los logros de cada ejercicio, no realizar evaluaciones con diversas posibilidades de elección frente a la forma de expresar el aprendizaje, y considerar un único plazo de entrega, utilizar, de forma predominante, explicaciones apoyadas por escritura sobre el tablero (la pizarra).

7.1.2. Caracterización de la docente investigadora

El docente investigador sistematizador de esta experiencia cumple en la Institución Educativa Luis Calixto Leiva desde hace diez años el rol de docente – orientador, dentro de su ejercicio laboral busca contribuir al fortalecimiento del clima escolar basado en la armonía y el respeto mutuo. Una de las principales motivaciones para realizar esta sistematización partió del interés por aprender de la experiencia, tal como lo expresa Jara (2018), debemos motivarnos a aprender de lo que hacemos y a valorar la experiencia como fuente de aprendizaje, haciéndole preguntas a nuestras prácticas, lo que permite transformarlas y mejorar procesos a nivel institucional.

El participar como investigadora, protagonista en el proceso de sistematización de diseño e implementación del PIAR para un caso de discapacidad en la institución, exigió retos a nivel personal como la necesidad de auto formación en la temática pertinente que permitiera cualificar los aprendizajes necesarios para desarrollar la tarea propuesta y a nivel laboral en el ejercicio del liderazgo de acciones positivas para la atención de estudiantes con discapacidad.

7.1.3. Aprendizajes: diálogo con los autores

En torno a la construcción de los resultados de este primer momento de la sistematización se lograron obtener los siguientes aprendizajes:

Para avanzar en el proceso de caracterización pedagógica se debe tener en cuenta la participación de varios actores: *“La vinculación de la familia es un factor esencial que contribuye al desarrollo de este proceso”* FRA 4. pues como afirman C. Simón, C. Giné y G. Echeita (2016), disponen de información y recursos que son de gran utilidad, para optimizar el aprendizaje y favorecer la participación del estudiante, por lo tanto, se debe procurar por una relación activa y positiva que permita pensar juntos que tipo de educación se quiere (Calvo et al., 2016). Los encuentros o espacios generados para el dialogo con la familia, permite profundizar, conocer y orientar los mecanismos posibilitadores del proceso educativo, en este sentido *“Es necesario el acercamiento familiar para conocer las expectativas con respecto al proceso de formación del estudiante”* FRA 1; por consiguiente la participación de la familia permite comprender otras formas de apoyo *“Las expectativas de los padres respecto a sus hijos y la escuela son fundamentales, ya que condicionan el tipo de apoyo que las familias dan a sus hijos”* (Aguado et al., 2008 p.83). Las acciones planeadas en cuanto a conocer desde la realidad familiar y los cuidadores de la estudiante en la familia, permite ampliar el panorama institucional desde lo que desarrolla y observa un docente, es decir, la familia desde su experiencia constituye el marco de apoyo central para conocer sobre la situación de discapacidad, las formas de desarrollar acciones de participación y comprender las expectativas del proceso educativo.

La caracterización desde la acción docente, permite la comprensión de los elementos necesarios para el desarrollo efectivo, es decir, que la caracterización debe presentar un propósito, planeación y apoyo para su ejecución efectiva, por tanto, *“Si la secuencia didáctica es*

aplicada por el docente de aula, es recomendable que otro docente haga el registro de las observaciones” FRA2; la atención a la diversidad requiere de un trabajo colaborativo entre los docentes, que aporten desde su perspectiva promoviendo cambios que optimicen el aprendizaje y la participación (Blanco, 2006). Por tanto, no es suficiente la planeación sin la observación de los docentes que hacen parte del proceso pedagógico del estudiante con discapacidad, pues el desarrollo de las acciones no se concentra en un solo espacio institucional o sin la participación de los otros; así mismo, el apoyo entre docentes es clave para que se puedan llevar a cabo transformaciones tanto en el aula, como en la institución y que estas sean sostenibles en el tiempo (López- Vélez, 2018).

La valoración pedagógica según el Decreto 1421 de 2017, debe estar liderada por el docente de aula, y la participación del docente de apoyo o del docente orientador y de otros profesionales que se encuentren en la institución educativa, deberán aportar desde su experiencia y conocimiento los elementos necesarios que faciliten el proceso educativo para el estudiante con discapacidad, así mismo lo indica Booth (2006); Escudero (2006) como se citó en Echeita y Ainscow, (2011).

La sistematización de la experiencia, desde la caracterización de los participantes, permite determinar el punto de partida en los procesos de educación inclusiva, el ejercicio de caracterización para la valoración pedagógica del estudiante con discapacidad, a partir de este proceso, se involucra a todos los profesionales que trabajan alrededor de la tarea educativa, en todos los niveles, ampliando su capacidad de reflexionar e imaginar lo que podría ser alcanzado, así como aumentando su sentido ético y la responsabilidad en el logro de tal fin. Ese tipo de valoraciones facilita la disposición desde lo institucional de los ajustes requeridos en el contexto, pues de acuerdo con el modelo social, las barreras para el aprendizaje y la participación surgen

de la interacción entre los estudiantes y sus contextos (Booth y Ainscow 2002). La valoración pedagógica y su comprensión desde el Anexo 2 del PIAR, permite enlazar las necesidades con las barreras del sistema educativo, así lo confirma al indicar *“es importante realizar un buen ejercicio de caracterización para tener insumos necesarios que permitan identificar las barreras y establecer los ajustes razonables que el estudiante necesita”* FRA 4; así mismo se precisa *“en el desarrollo de aplicación de la ficha de caracterización , se van identificando estrategias que facilitan el proceso de aprendizaje del estudiante y que se deben tener en cuenta al momento de establecer los ajustes razonables en el PIAR”* FRA3. Lo anterior, involucra los aspectos logrados desde la secuencia didáctica planeada para la observación de los dispositivos básicos de aprendizaje, las habilidades y procesos de razonamiento, posteriormente descritos en lo que hace, puede hacer, gustos, intereses, motivaciones como elementos necesarios para visualizar en la planeación de los ajustes, es decir, planearlos en función de sus necesidades y se les deben prestar medidas de apoyos personalizadas y efectivas (Verdugo et al., 2018b).

Los apoyos planeados en los ajustes razonables, indicados en el Anexo 2 del PIAR, deben constituirse en el resultado del proceso de observación y trabajo pedagógico con el estudiante con discapacidad *“Los ajustes razonables se realizan en las áreas que se requieren de acuerdo con las características, gustos y habilidades del estudiante”* FRA1, así según Muntaner (2014), los apoyos se sitúan para su aplicación entre las capacidades del individuo y las exigencias del entorno, estos brindan más autonomía en el desenvolvimiento del estudiante, se promueven más oportunidades de formación. El proceso de caracterización debe obedecer a un ejercicio riguroso de observación, por lo tanto, se requiere: *“i) La elaboración de una secuencia didáctica y la disposición de unos recursos materiales que permitan la observación de cada una de las habilidades y dispositivos descritos en la ficha de caracterización. ii) Hay habilidades y*

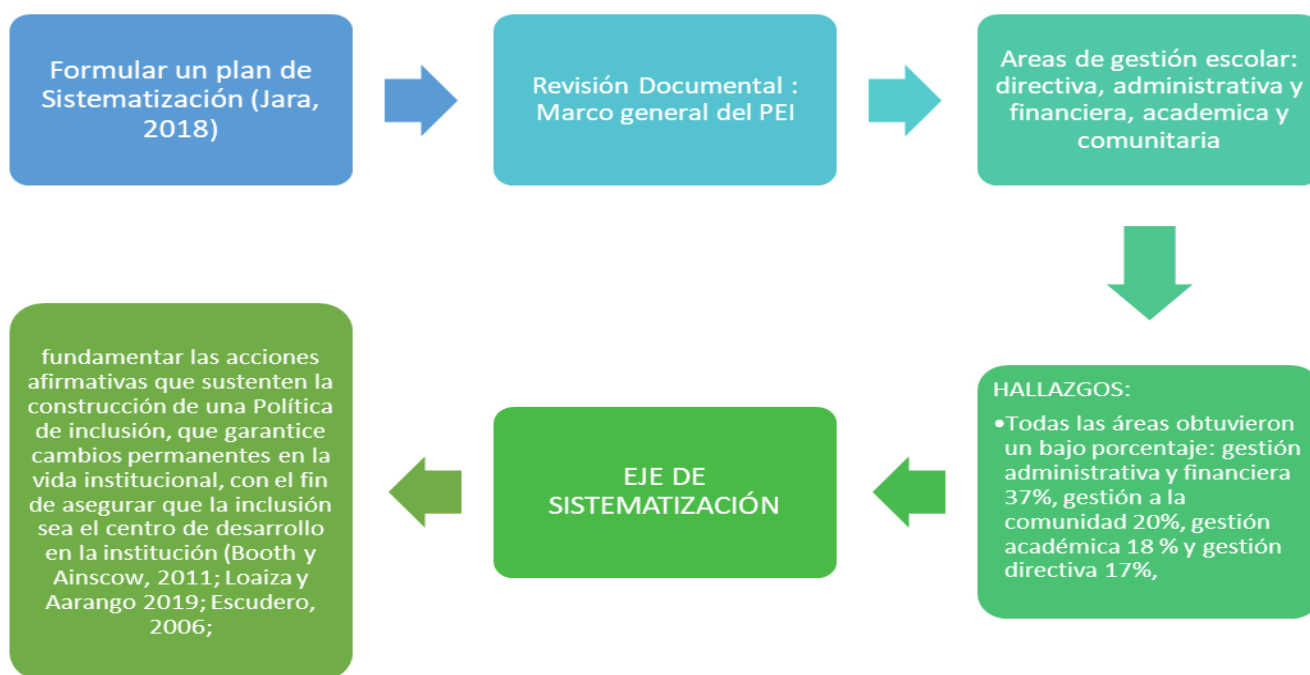
dispositivos de aprendizaje como atención, memoria, procesos de razonamiento, funciones ejecutivas que es necesario observarlos en distintas oportunidades para tener una mirada objetiva y así poder elaborar la conclusión” FRA3.

La caracterización finaliza con un perfil del estudiante en el que se resaltan sus fortalezas, sus limitaciones y sus necesidades de apoyo. Dicho perfil es un insumo esencial para la construcción del plan individual de ajustes razonables (PIAR), cuya finalidad es determinar los apoyos pedagógicos que precisa cada estudiante, en función de las necesidades educativas que han surgido a través de la caracterización. (Marulanda et al.,2017 p.57)

7.2 Formular un plan de sistematización

Figura 5

Formular del plan de sistematización para determinar el eje investigativo.



Nota: elaboración propia a partir del proceso metodológico.

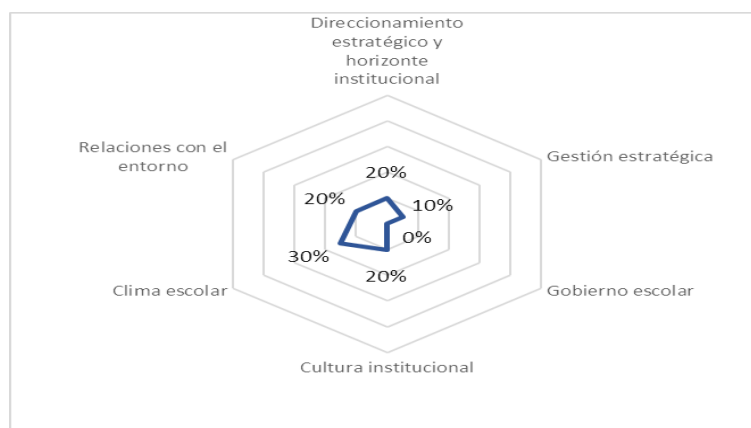
El segundo momento propuesto en la sistematización de experiencias hace referencia a la formulación del plan de sistematización (Jara, 2018), que guía toda la experiencia por tanto responde a cinco preguntas fundamentales: ¿Para qué queremos sistematizar? (Definir el objetivo) ¿Qué experiencia queremos sistematizar? (Delimitar el objeto) ¿Qué aspectos centrales nos interesan más? (Precisar un eje de sistematización) ¿Qué fuentes de información tenemos y cuáles necesitamos? ¿Qué procedimiento concreto vamos a seguir y en qué tiempo?

Derivado de lo anterior, para facilitar la recolección de la información y la identificación del eje de sistematización se empleó la técnica de revisión documental; este análisis permitió desde la lectura del Proyecto Educativo Institucional (PEI) establecer puntuaciones asignadas en la ficha respectiva que se le aplicó a las áreas de gestión escolar, propuestas en la GUIA 34 del MEN (2008).

La Gestión Directiva se refiere a como es dirigida la institución, esta área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno (MEN 2008a).

Figura 6

Área Gestión Directiva

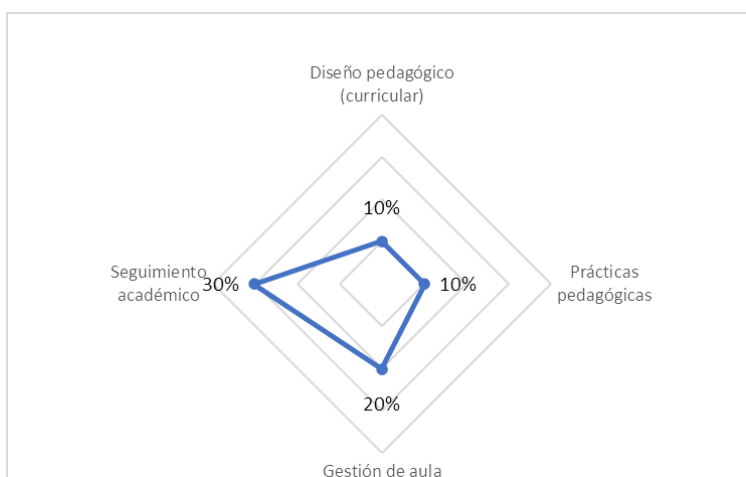


Nota: la Figura 6 muestra los resultados obtenidos en los procesos evaluados en la gestión correspondiente.

Como lo muestra la Figura 6, el proceso gobierno escolar obtuvo un 0% correspondiendo al porcentaje más bajo, aquí se revisó los diferentes órganos de participación institucional para la toma de decisiones en los temas de inclusión; seguido, se ubica de la gestión estratégica con el 10%, donde se revisó la articulación de todas las acciones institucionales en torno al tema de interés de la presente investigación. Según lo observado, en el PEI se encuentran incorporadas La misión, la visión pero no están articulados al proceso de educación inclusiva, en concordancia las metas institucionales no pueden responder a acciones afirmativas para los proceso de educación inclusiva; aunque se encuentra escrita “política de inclusión”, no está basada en enfoque de derechos y no está actualizada de acuerdo a la normatividad vigente, no responde a una estrategia institucional articulada y conocida por todos los estamentos de la comunidad educativa. Es necesario que se encuentren definidos los criterios para la coordinación y liderazgo de las acciones afirmativas para la inclusión y deben ser construidos de forma participativa, los planes y/o proyectos institucionales deben estar están articulados a la política de inclusión. En cuanto al gobierno escolar los órganos de participación están bien definidos, pero se evidencia que no toman aspectos de la educación inclusiva.

Figura 7

Área Gestión Académica



Nota: la figura muestra los resultados obtenidos en los procesos evaluados en la gestión correspondiente.

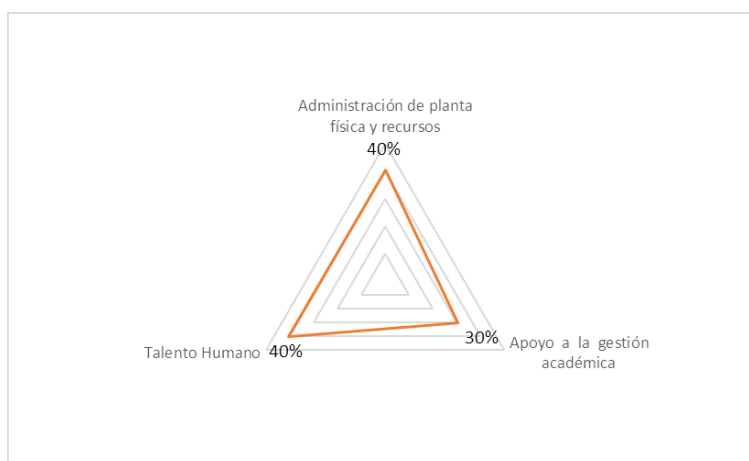
En el área de gestión académica se revisaron los procesos: diseño pedagógico, practicas pedagógicas, gestión de aula y seguimiento académico. Corresponde a un 10% diseño curricular y las practicas pedagógicas, aquí el plan de estudios descrito en el PEI no evidencia la incorporación de criterios concretos para la realización de ajustes razonables a estudiantes con discapacidad; aunque en la práctica se desarrollen metodologías que incorporan la implementación de PIAR esto no es generalizado y no se encuentra descrito en el marco general, ni se especifica sobre el proceso de evaluación a estudiantes con discapacidad, aunque se encuentra ajustado en el SIEE. De igual forma, no se encuentra descrito o especificado si la institución cuenta con recursos y materiales pertinentes a las necesidades individuales para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad. La gestión de aula, precisa el 20%, no se evidencia si los comités de área coordinan la planeación para el apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con discapacidad, si la planeación de aula es coordinada con el Plan

Individual de ajustes razonables o la estrategia pedagógica incorpora múltiples formas privilegiando las necesidades de estos estudiantes.

La Gestión administrativa y financiera “da soporte al trabajo institucional desarrolla los procesos de apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano, y el apoyo financiero y contable” (MEN, 2008b,p.27).

Figura 8

Área de Gestión Administrativa y Financiera



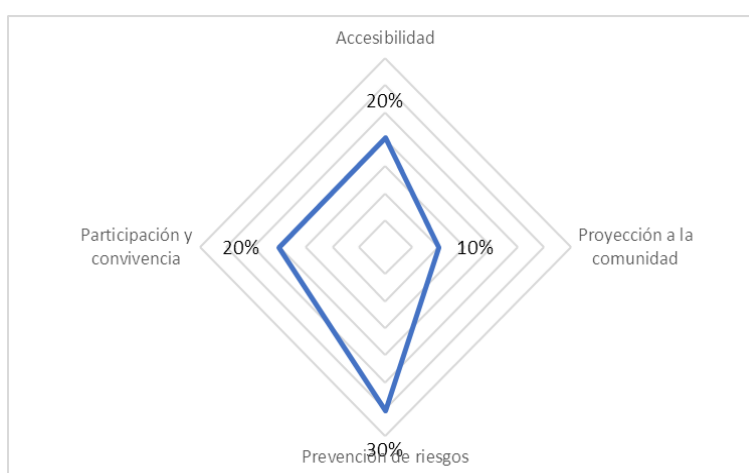
Nota: la figura muestra los resultados obtenidos en los procesos evaluados en la gestión correspondiente.

El porcentaje más bajo se obtuvo en el apoyo a la gestión académica 30%, esta consiste en dar el apoyo necesario a los procesos de matrícula, registros valorativos, boletines y carpetas de los estudiantes para lograr un buen funcionamiento de la institución (MEN 2008c), para el caso de los estudiantes con discapacidad no se registra aspectos de claridad en los procesos descritos en el marco general del PEI; no se evidencia que se utilice el PIAR como un insumo importante para el mejoramiento de los procesos que hacen parte de esta gestión; en cuanto al uso y administración de la planta física, se implementan acciones de optimización y se tiene un plan de

adquisiciones, pero este no permite identificar las barreras y ajustes reportados en el PIAR, este documento no se vincula al archivo académico e historia escolar del estudiante. En cuanto al talento humano en la práctica se da el plan de formación docente vinculado a la temática de inclusión y se hace inducción en PIAR, pero no aparece descrito en el documento.

Figura 9

Área de Gestión de la Comunidad



Nota: la figura muestra los resultados obtenidos en los procesos evaluados en la gestión correspondiente.

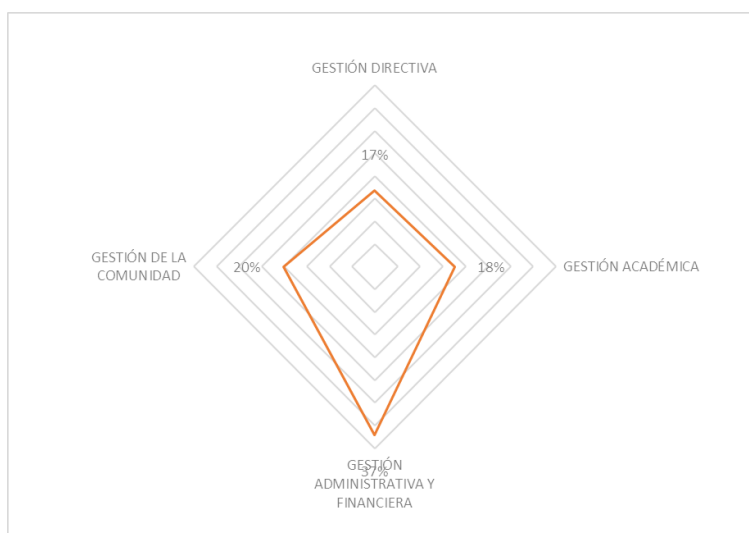
En esta área de gestión se tomó en cuenta los procesos de proyección a la comunidad, accesibilidad, participación y convivencia y prevención de riesgos; en el PEI no se encuentra descrita, por lo tanto, se debió buscar evidencia en varios apartes del documento. El aspecto de proyección a la comunidad obtuvo un 10% aquí se evaluó los servicios que ofrece la institución a la población con discapacidad para apoyar su bienestar y permanencia. En cuanto a accesibilidad se alcanzó 20%, la institución propicia políticas de inclusión para el fortalecimiento pedagógico en la atención de estudiantes con discapacidad pero desconoce las necesidades del entorno y de los estudiantes con discapacidad no se muestra en el documento las expectativas de las familias

de estudiantes con discapacidad ni de acciones que fortalecen los proyectos de vida de los estudiantes con discapacidad, por lo tanto la participación y convivencia con un puntaje de 20%, indica la participación de estudiantes con discapacidad y sus familias desde el enfoque diferencial.

A continuación, se presenta la Figura correspondiente al área de gestión institucional, a partir de los resultados obtenidos en la revisión documental:

Figura 10

Áreas de Gestión Institucional



Nota: la figura muestra los resultados obtenidos en cada una de las gestiones evaluadas a nivel institucional.

Como se puede observar todas las gestiones obtuvieron un bajo porcentaje: gestión administrativa y financiera 37%, gestión a la comunidad 20%, gestión académica 18 % y gestión directiva 17%, y por lo descrito anteriormente en cada una de la gestiones, se destaca la importancia de centrar la sistematización de esta experiencia en fundamentar las acciones afirmativas que sustenten la construcción de una Política de inclusión, que garantice cambios permanentes en la vida institucional, con el fin de asegurar que la inclusión sea el centro de

desarrollo en la institución, que propicien y refuercen la participación de estudiantes y profesorado (Booth y Ainscow, 2015), en otras palabras dirigir la institución hacia un enfoque más inclusivo, que le permita transformar en este mismo sentido su cultura y practica pedagógica; como lo plantean Loaiza y Arango (2019) :

Las políticas institucionales se definirán como el conjunto de normas que orientan la institución educativa en su contexto operacional de su propuesta educativa, los valores y principios que la rigen, con el fin de establecer políticas que les permitan a los actores planear estrategias en común para llevar a una calidad de la educación en la diversidad, teniendo en cuenta la normativa vigente sobre la cual se debe basar para la construcción de su Proyecto Educativo Institucional. (p. 40)

Las políticas inclusivas son lineamientos y orientaciones de la gestión educativa, directrices que orientan la misión y visión institucional, construidas de forma participativa con el fin de fortalecer las condiciones institucionales que promueven el aprendizaje, la participación y la convivencia con inclusión y equidad. Según la Unesco (2017), la incorporación de los principios de equidad e inclusión en la política educativa implica:

i) Valorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos y características personales. ii) Reconocer los beneficios de la diversidad de los y las estudiantes y cómo vivir con las diferencias y aprender de ellas. iii) Recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre las barreras al acceso de los niños y de las niñas a la educación, a la participación y a los logros, prestando especial atención a los y las estudiantes que pueden estar más expuestos al fracaso, la marginación o la exclusión. iv) Alcanzar un entendimiento común de que los sistemas educativos más incluyentes y equitativos tienen el potencial de promover la igualdad de

género, reducir las desigualdades, desarrollar las capacidades de los docentes y del sistema y fomentar los entornos de aprendizaje de apoyo. Estos diversos esfuerzos, a su vez, contribuirán a una mejora general en la calidad de la educación. v) Movilizar a los principales actores claves del sistema educativo y de la comunidad para propiciar las condiciones para un aprendizaje inclusivo y una comprensión más amplia de los principios de inclusión y equidad. vi) Aplicar cambios de forma eficaz y supervisar su impacto, reconociendo que el logro de la inclusión y de la equidad en la educación es un proceso continuo, más que un esfuerzo único. (p.13)

Para avanzar progresivamente hacia una educación inclusiva es necesario el ajuste y la implementación de políticas institucionales que garanticen el acceso, permanencia y promoción con calidad de todos los estudiantes, estas se deben formular en concordancia con lo establecido a nivel nacional, pero ajustadas a las características del contexto institucional (Escudero, 2006) y deben permear todas las instancias educativas. Es así como las políticas de inclusión desde lo institucional hacen efectiva la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, además se convierten en las bases que posibilitan un proceso continuo de transformaciones en las prácticas pedagógicas y cultura de las instituciones educativas. Para el mejoramiento de la implementación de las políticas de inclusión Benet – Gil (2020); Buitrago et ál., (2020); Carrillo y Meza (2017); Loaiza y Arango (2019) y Velásquez (2007), plantean algunas estrategias o líneas de acción producto de investigaciones realizadas sobre la evaluación de distintas políticas de inclusión implementadas en instituciones educativas: i) Hacer visible el tema de inclusión y fomentar una actitud positiva en el contexto escolar. ii) la formación docente para la atención a la diversidad. iii) PEI como herramienta fundamental iv) implementar un currículo flexible. v) liderazgo democrático, entre otras; además Buitrago et al. (2020) enfatiza que los planes institucionales

deben contemplar desde su misión y visión un principio en la elaboración de lineamientos destinados a hacerle seguimiento a las políticas de inclusión, en concordancia a lo anterior Cruz (2019), recomienda que esta acción debe ser revisada con la auto- evaluación, el índice de inclusión, para establecer avances y estancamientos que permitan orientar los planes de mejoramiento institucional.

7.3 Recuperación del Proceso Vivido: El trayecto recorrido

Siguiendo la metodología expuesta por Jara (2018), se enfatiza en el ejercicio de la sistematización de la experiencia propiamente dicha, que según este estudio corresponde a construir el devenir histórico de la experiencia diseño e implementación de un PIAR para un caso de discapacidad intelectual en la I.E. Luis Calixto Leiva. En el desarrollo de este momento se hace una reconstrucción histórica del proceso a través del ordenamiento de los distintos elementos que tuvieron lugar en él, lo cual permite tener una visión global de la experiencia.

De acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, esta sistematización se realiza con el objetivo de fundamentar las acciones afirmativas que sustenten la construcción de una Política de Inclusión Institucional que contribuya al fortalecimiento de una cultura y practica pedagógica inclusiva, permitiendo de la misma forma, garantizar cambios permanentes en la vida institucional y conducir a asegurar que la inclusión sea el centro de desarrollo en la institución.

La recuperación del proceso vivido en la sistematización de la experiencia, hizo uso de los registros con que se cuenta como fuente principal de información, obtenida en primera instancia del estudiante del caso de discapacidad, su familia, docente de aula, docentes y directivos de la institución de primaria y secundaria, documentos institucionales como hoja de matrícula, registro valorativo, diagnóstico clínico y carpeta escolar del estudiante, marco general del PEI, SIIE, Manual de Convivencia, de igual forma se acudieron a fuentes externas que permitieran la

autoformación en el proceso de diseño del PIAR como el Observatorio Nacional de la Calidad Educativa (ONCE) donde el investigador participó de seminarios y webinars. Un instrumento que facilitó el desarrollo de la reconstrucción de la historia de la experiencia fue la matriz de ordenamiento propuesta por Jara (2018), donde se registraron de forma ordenada cada una de las actividades correspondientes a las etapas de diseño inicia en agosto de 2020 y finaliza en el mes de agosto del año 2021 y la implementación desde el mes de septiembre, octubre y noviembre del año 2021.

Antes de comenzar con la etapa de diseño del PIAR, se hizo una revisión del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) de la institución para hacer el reconocimiento de los estudiantes que están registrados con discapacidad; de allí se decide trabajar el caso de discapacidad en el grado 501 de la jornada de la tarde; posteriormente se realiza un dialogo con la docente de aula para dar a conocer el tema de investigación y contar los beneficios que puede traer el trabajo desarrollado para otros estudiantes, como también empezar a conocer las características generales del estudiante que hace parte del caso de discapacidad escogido; posteriormente fue necesario hacer un reconocimiento del instrumento PIAR con la ayuda de la formación recibida por las tutoras del macroproyecto, cabe mencionar que esta asesoría se mantuvo durante los años 2020 y 2021 y que además se participó en procesos de formación ofrecida por otras instituciones.

La fase mencionada inicia en agosto de 2020 haciendo una revisión a la hoja de matrícula de la estudiante, como también a la carpeta escolar para desarrollar el Anexo 1 del PIAR, dado que algunos datos que se solicitan en este anexo no se encuentran en estos documentos se hace un primer acercamiento con la madre de familia iniciando el año 2021 para completarlos; debido que a nivel mundial se continuaba con aislamiento a causa de la pandemia COVID-19, en la institución se da la orientación de elaborar guías de aprendizaje para que sean desarrolladas en

casa por los estudiantes; es así como se hace un encuentro con la docente de aula durante el mes de enero y se asesora para la elaboración de la guía, esto con el objetivo de fomentar un espacio de colaboración y apoyo a esta docente.

Para desarrollar el anexo 2 se necesita de la caracterización pedagógica del estudiante, es así como se procede a hacer la planeación de las actividades condensadas en una secuencia didáctica que permite obtener la información de los procesos allí descritos; esta aplicación se decide hacer de forma presencial previa autorización de la rectora de la institución y permiso concedido por la madre de familia, durante los días : 12,14,16,19, 21,y 27 del mes de abril de 2021 durante el transcurso de esta se realizaban las observaciones en un diario de campo y posteriormente se elaboraba la ficha de recuperación de aprendizajes. Después de tener la caracterización pedagógica, se procede a la redacción del anexo 2 del PIAR con el acompañamiento y asesoría de las tutoras del macroproyecto, culminando en el mes de julio con el desarrollo de este; posteriormente, en el mes de agosto se realizan encuentros con la docente de aula en donde se socializa la caracterización, se identifican las barreras y se procede a realizar los ajustes razonables en el aspecto curricular, metodológico y de evaluación en la áreas básicas, de acuerdo a los objetivos propuestos para el grado correspondiente, de la misma manera se llega a un acuerdo en la elaboración del material didáctico a utilizar.

Cuando se inicia en la institución la presencialidad la estudiante no regreso por dificultades familiares, lo cual retraso el proceso de implementación, que se realizó durante el último periodo escolar; la primera actividad que se realiza en esta etapa es la socialización del PIAR a la madre de familia e igualmente la firma del acta de acuerdo en el mes de septiembre del año 2021, después se concreta con la madre la asistencia de la niña a la institución a partir del 29 de septiembre y durante el mes de octubre se hace la aplicación de los ajustes de acuerdo a las

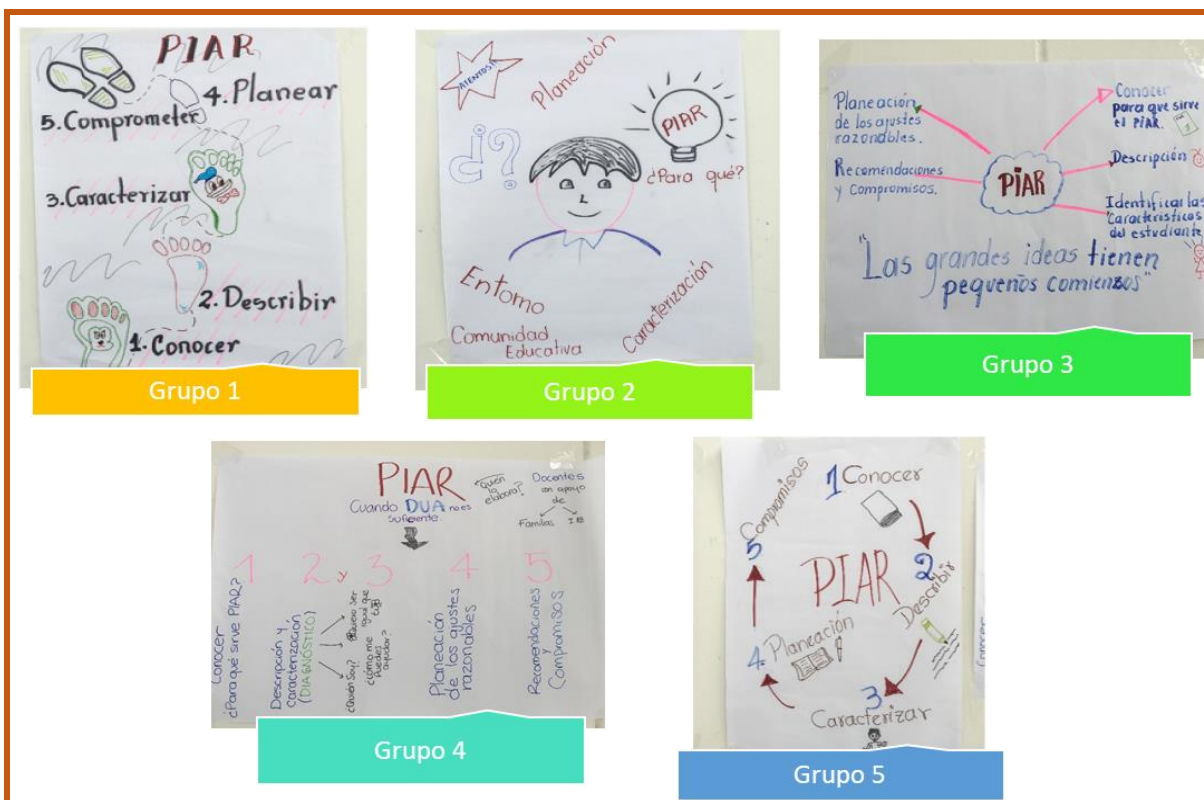
características del estudiante, durante este proceso se brinda acompañamiento en el aula para hacer observaciones en el diario de campo y elaborar las fichas de recuperación de aprendizaje, en el transcurso de las observaciones en el aula de los ajustes implementados, se les pudo evaluar diariamente y anotando en el PIAR lo encontrado: las fortalezas y debilidades como también los aspectos que se deben fortalecer. Posteriormente en el mes de noviembre se define en conjunto con la maestra de aula, cuáles han sido los alcances obtenidos y se describen en el informe anual de competencias.

7.3.1. interpretación de la reconstrucción

Con el propósito de poder contrastar la información recogida en la sistematización frente a lo que piensan los docentes sobre el diseño y la implementación del PIAR se utilizó la técnica del taller, del cual participaron 40 docentes, que posteriormente se dividieron en 5 grupos para trabajar por estaciones; en cada una de ellas el grupo realizaba una actividad correspondiente al diseño y la implementación del PIAR luego elaboraron un cartel donde colocaban las actividades que ellos pensaban se deben desarrollar en cada etapa:

Figura 11

Diseño e Implementación del PIAR



Nota: La figura muestra el trabajo elaborado de cada grupo, correspondiente a las etapas de diseño e implementación del PIAR.

Posteriormente los grupos socializaban esta última actividad donde se fueron recogiendo recomendaciones, observaciones para finalmente elaborar un mapeo con los aportes de todos los participantes.

Durante el desarrollo del taller ninguno de los grupos refirió el instrumento PIAR como valioso o de gran ayuda para los estudiantes que se enfrentan a barreras para el aprendizaje, toman la implementación como el resultado de una política educativa a la que debe responder la institución: *“Es muy necesario que el docente implemente estrategias que atiendan a la población diversa, pero inicialmente, debe darse la voluntad y disposición para aprender nuevas*

estrategias, nuevas ideas, ya que, aunque no sea nuestra intención, podemos llegar a ser excluyentes en el aula”G1; *“Existen algunas barreras actitudinales relacionadas a las políticas educativas que se han implementado de manera rápida y sin todas las herramientas”*G3; *“Para que hayan resultados exitosos, es necesario que los gobiernos se tomen en serio la inclusión educativa y no solo descarguen en los docentes el reto”* G5. De acuerdo con lo demandado a nivel internacional y la normatividad nacional en torno a la atención educativa de las personas con discapacidad; existe una ruptura entre la norma y lo implementado en las instituciones educativas, se carece en muchas ocasiones de una articulación entre las políticas nacionales y lo concebido en el PEI, aquí no existen políticas claras que deban ser desarrolladas por la institución y ajustadas al contexto escolar. Serrano y Camargo (2011), afirman que la educación inclusiva se ha incorporado a las agendas políticas de orden gubernamental e institucional; no obstante, se presentan barreras para la implementación de dichas políticas, las cuales están mediadas en las instituciones educativas por falta de estrategias de apoyo, escasa asignación presupuestal, insuficiente dotación de recursos didácticos especializados, escasa formación docente e inadecuadas instalaciones físicas, actitudes negativas de algunos miembros de la comunidad educativa entre otras; Según las reflexiones anteriores, se trata no solo de permitir el ingreso a las instituciones educativas, muchas veces a entornos improvisados, sin recursos y medios para su desarrollo, sino según Barton (como se citó en Villamil et al., 2018) la inclusión se relaciona, con los procesos de incrementar y mantener la participación de todos los actores de la sociedad, buscando los principios de justicia social, equidad e igualdad de oportunidades, en concordancia con Blanco (2006), se trata de una educación donde todas las personas puedan desarrollar al máximo sus talentos y capacidades.

Los docentes consideran que la formación en temas de educación inclusiva debe ser un proceso constante, sobre todo en como atender las distintas discapacidades: *“seguir con más capacitaciones, empaparnos más sobre este tema de la inclusión y mirar que se puede aplicar de todo esto en beneficio de mis alumnos sin sobrecargar al maestro”* G4; *“Evitar retomar esta actividad como algo que ya dio y considerar que estamos listos para aplicar educación inclusiva”* G5; *“Que los entes encargados de la educación brinden material y herramienta para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje. Mayor capacitación en esta temática”* G3; *“Se requiere más capacitación y personal de apoyo permanente”* G1. La formación del profesorado es una estrategia de cambio y un factor clave si la institución va a transitar hacia una educación inclusiva (Murillo, 2003); Celemín et al., (2016) también se muestran de acuerdo con la afirmación anterior y además refieren que los imaginarios sobre la homogeneidad del grupo, el tipo de niños que deben asistir al aula y las acciones que se deben desarrollar, entre otros, son factores que perpetúan las dificultades para desarrollar una Educación Inclusiva. *“Que tenga en cuenta número de niños para cada grado si hay un niño con discapacidad”* G4; *“Por cada estudiante con discapacidad que se tenga en el aula, mermar de 3 a 5 estudiantes en el salón de clase”* G3; *“Disminuir la cantidad de estudiantes y mucha capacitación”* G2.

En todo proceso de inclusión se debe contemplar la formación docente, donde se cualifique su quehacer a partir de que se potencien de sus capacidades y habilidades, pues una de las resistencias que se genera, es precisamente que el docente no se siente capacitado para afrontar el reto que implica la atención a la diversidad y al cual se enfrenta cada día en el aula, por lo tanto, se debe contar con docentes competentes y comprometidos, (Escallón et al., 2013) hay un consenso general en que esta es una necesidad urgente a la que hay que prestar atención.

Los centros educativos deben garantizar las condiciones que motiven al equipo educativo a implicarse en procesos de aprendizaje que les haga cuestionarse sus prácticas de enseñanza para que, de esta manera, puedan mejorar el aprendizaje del alumnado. Los programas de desarrollo profesional deben, por ello, realizarse dentro del centro y tener como objetivo acompañar a los y las educadoras en el desarrollo de sus prácticas en base al análisis que hacen sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Ésta es la única manera de lograr la mejora de la calidad del centro educativo. (López- Vélez, 2018, p.81)

Consideran que la institución debe designar recursos financieros para material didáctico y adecuación de planta física apropiada para estudiantes con discapacidad: *“en este proceso es indispensable que el colegio facilite materiales, instrumentos tecnológicos, adecuación de salones y planta física”* G1; *“Que se nos den más herramientas de trabajo, más ayudas, sin éstas es casi imposible ayudar a que se den los procesos de inclusión”* G3; *“Se debe mejorar la infraestructura para que sea acorde para el proceso de inclusión”* G2; estas necesidades que evidencian los docentes deben ser contempladas en el PIAR; allí se generan recomendaciones importantes sobre las adecuaciones de infraestructura, procesos de sensibilización de la comunidad educativa, formación docente, trabajo con familias etc., que sea necesario realizar para favorecer el proceso educativo de las personas con discapacidad. Por esta razón, “el PIAR se convierte en un insumo para la autoevaluación institucional” (MEN, 2018, p.28) en esta medida se le debe dar la importancia y viabilidad a este instrumento que no quede como un requisito por cumplir y en realidad no hace parte de la vida institucional.

Manifestaron que es importante comprometer y sensibilizar a toda la comunidad educativa y también realizar ajustes a nivel institucional: *“Necesariamente tenemos que flexibilizar el currículo”* G1; *“Sensibilizar a toda la comunidad Educativa frente a este proceso, contar con*

material didáctico para el desarrollo de estrategias pedagógicas” G5; “Que en el PEI quede plasmado de manera clara la forma de valoración pedagógica y promoción que se les haga a ésta población con discapacidad” G3; “Hacer un diagnóstico de que cuenta de lo que necesita la institución para ofrecer un servicio educativo inclusivo a esta población” G2. Los docentes reconocen la importancia de hacer partícipe a toda la comunidad educativa a través de la sensibilización de las dinámicas que se presentan en la institución en torno a la inclusión, para así poder generar cambios que partan de los intereses de estos y que puedan generar transformaciones permanentes, “Para que un cambio en un centro educativo llegue a producirse y sea satisfactorio es necesario que el impulso, la coordinación y el seguimiento surjan del propio centro” (Murillo, 2003,párr.3) desde esta perspectiva se debe considerar que cuando se generan movilizaciones en los imaginarios de los miembros de la comunidad educativa en torno a la inclusión se promueve el sentido de pertenencia que sirve como base para su cohesión, es el primer paso hacia sociedades acogedoras que busquen luchar seriamente contra la exclusión (Echeita et al., 2002) la participación de ésta se traduce en el motor de cambio, donde en el contexto se asumen y desarrollan propuestas innovadoras como una filosofía propia.

También vincularon a este proceso actividades como consolidación de alianzas y formación de redes de apoyo entre familias, vinculación oportuna de la docente de apoyo, tener el diagnóstico médico; se mostraron motivados a la realización de las actividades, se obtuvo una participación comprometida de los docentes, *“Necesariamente tenemos que cambiar nuestra mirada hacia estas personas con discapacidad, asumir este reto y convertirnos en facilitadores” G3; “El taller del día de hoy ha sido de vital importancia para nuestro trabajo, nos enseña la importancia de la inclusión al sistema escolar de los niños con necesidades educativas especiales, nos invita a investigar, a demostrar nuestra calidad humana y a invitar a toda la*

comunidad escolar a vincularse en este proceso” G5; “Es importante para que los logros y metas se lleven a cabo que todos nos involucremos como el departamento, alcaldías, rectores, directivos , docentes y padres de familia y poder contar con los recursos didácticos y que éstos niños no lleguen a la institución sólo a ocupar un espacio sino que avancen y sean útil en la sociedad” G2 según Echeita et al.(2002):

La función educadora de la escuela debe ser compartida con otras instituciones, porque éstas configuran los apoyos más importantes para que la escuela pueda atender a las necesidades integrales de los alumnos (físicas, afectivas, sociales...). Desde este nivel se puede afirmar que la calidad de la educación vendrá gracias a la calidad de las relaciones con otras entidades y organismos configurando una red social que podrá responder con mayor eficacia a los problemas escolares» actuales. (p.43)

Es significativa la importancia que tiene el continuar realizando con los docentes y hacerlas extensivas a los padres de familia, estudiantes este tipo de reflexiones, que permitan construir y repensar el papel que juega la diversidad y la diferencia, para no hacer de ella un obstáculo sino una oportunidad para avanzar hacia una educación más inclusiva de calidad.

Los docentes participantes del taller describieron algunos ajustes que ellos consideran necesarios y debe implementar la institución, en ese sentido Casanova (1998) señala una serie de exigencias organizativas necesarias para hacer posible una educación en y para la diversidad en el marco de la educación inclusiva:

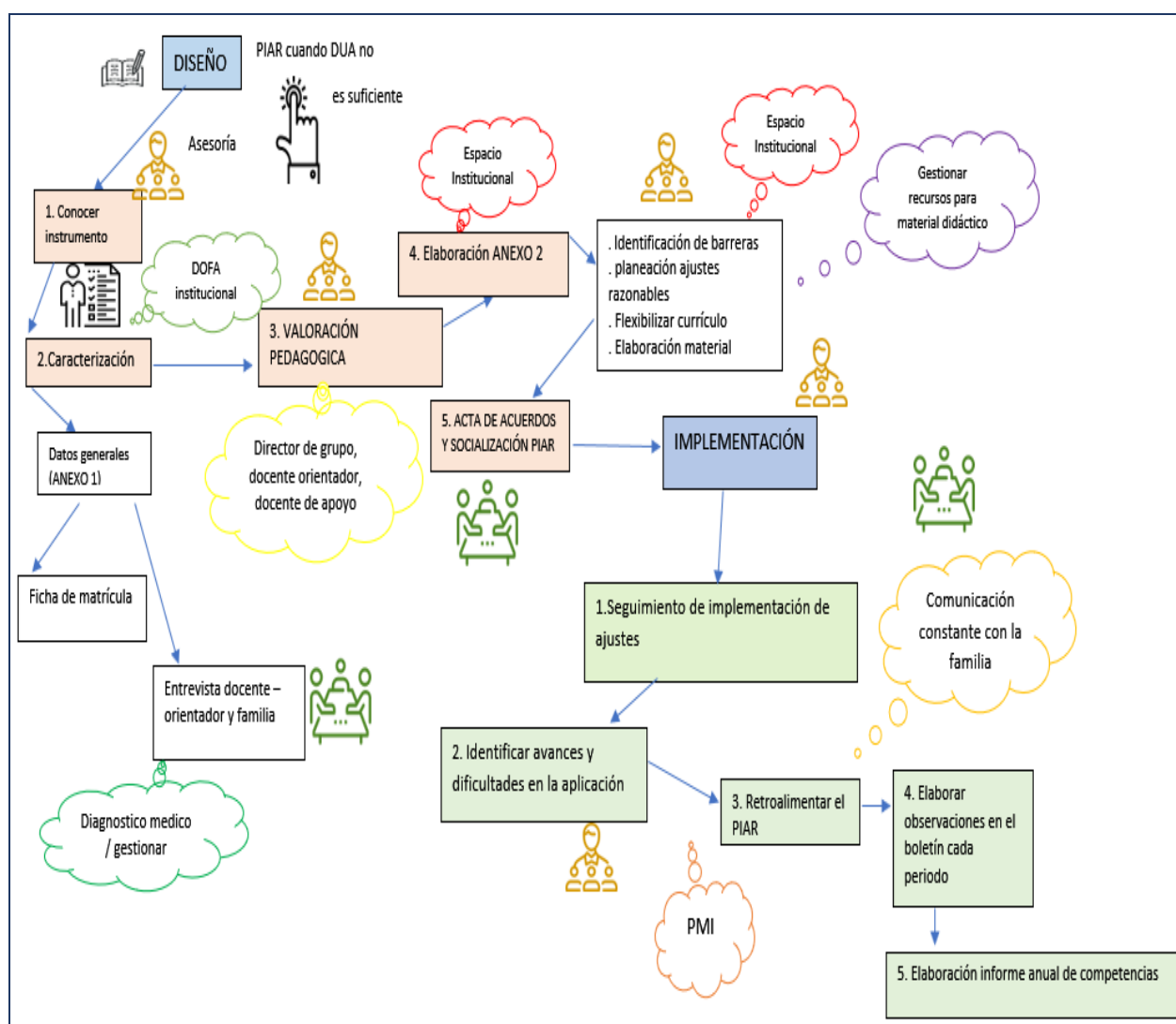
Con relación al centro: i) Será necesario establecer un proyecto educativo y curricular que asuma la atención a la diversidad como principio de funcionamiento, que genere los cambios necesarios en el aula y tiempos comunes para la coordinación del profesorado
ii) Distribución de los espacios en función de los objetivos del centro. iii) Agrupamientos

flexibles del alumnado dentro de los ciclos, responsabilidad del profesorado en función de los agrupamientos realizados y utilización eficaz y creativa de los recursos disponibles. (p.50)

A continuación, se presenta el mapeo producto del trabajo grupal de todos los docentes participantes:

Figura 12

Mapeo sobre diseño e implementación del PIAR



Nota: Elaboración propia

7.4 Reflexiones de fondo

En esta fase se construyen interpretaciones críticas sobre lo vivido desde la riqueza de la propia experiencia (Jara, 2018), a través de procesos de análisis y síntesis, ello permite develar, explicitar y formular aprendizajes. Aquí se aplicó como técnica los grupos de discusión y las fichas de recuperación de aprendizajes del diseño e implementación del PIAR para poder desarrollar este momento y dar respuesta al cuarto objetivo de esta investigación. A partir de lo encontrado se emergen tres cuestiones fundamentales que se presentan a continuación:

7.4.1 Los ajustes razonables

En cuanto a los ajustes razonables y los apoyos se identificaron varios aspectos que adquirieron importancia tanto en la etapa del diseño del PIAR como en su implementación: *“el docente desconoce los tipos de ajuste que se pueden aplicar para favorecer el aprendizaje del estudiante con discapacidad” FRA5*; Ramírez et al. (2020) consideran que “el maestro debe estar familiarizado con los apoyos pedagógicos, con respecto a su existencia y uso en las diferentes competencias educativas para facilitar la implementación del PIAR” (p.59) recomiendan la formación en la atención a estudiantes con discapacidad para que se rompan paradigmas y el miedo a la diversidad. Muntaner (2014) plantea que un reto del docente al enfrentarse a la diversidad en el aula requiere pensar estratégicamente y trabajar cooperativamente para aumentar la motivación de sus alumnos, potencializando sus posibilidades de mejorar los resultados de todos y para ello es muy importante contar con los apoyos necesarios, que participen y ayuden a la consecución del objetivo propuesto. Durante todo el desarrollo del proceso se evidenció que los docentes siempre refieren a la capacitación y acompañamiento, como un aspecto que les impide brindar una atención adecuada al estudiante con discapacidad, llegando a convertirse en un factor de resistencia que puede vulnerar el derecho de educación de esta población. *“Que*

haya capacitación permanente para poder asumir este reto, que no es nada fácil” G1; Con el desarrollo de actividades y talleres que nos permitan brindarle al estudiante un proceso de formación idóneo, con el apoyo de la orientadora escolar” G4; “Que la institución destine espacios para la realización y evaluación del PIAR” G3. La institución debe contemplar la necesidad de disponer tanto de tiempo como de espacio para realizar reuniones entre docentes y docente de apoyo, para planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje y reflexionar sobre su propia práctica. La flexibilidad didáctica y metodológica impone cambios y novedades en la organización que le permitan aprovechar todos los recursos disponibles con el fin de facilitar y posibilitar el aprendizaje de todos los alumnos (Muntaner, 2014). En este mismo sentido el MEN y la Fundación Saldarriaga y concha (2020) plantea que, para hacer los ajustes y la adecuación de materiales, espacios y servicios con base en los PIAR, debe existir un trabajo articulado entre todos los actores de la comunidad educativa. Esto permite que las acciones propuestas queden en el Plan de Mejoramiento Institucional y no como iniciativas sueltas de docentes, puesto que la institución puede “hacer un análisis sobre los PIAR que han generado sus docentes, reconociendo los principales apoyos identificados por ellos, en términos directivos, administrativos, académicos y de gestión con la comunidad” (p.36).

Otro factor relevante para tener en cuenta aquí es *“la evaluación y seguimiento constante a los ajustes que se planean para el estudiante” FRA5; “es necesario elaborar un plan para la evaluación de los ajustes razonables (apoyos y estrategias) , definiendo la periodicidad en que esta actividad se hará, pues ya en el trabajo de aula con el estudiante puede suceder que se deba optar por otro, ya que le resulta muy complejo al estudiante, aquí cabe preguntar si los ajustes: didácticos son apropiados para el estudiante, los metodológicos que se plantean están permitiendo que el estudiante realmente acceda al aprendizaje, las formas propuestas para la*

evaluación de los aprendizajes son apropiadas, el estudiante realmente alcanza el ajuste curricular que se propuso? “Cuando los objetivos que los alumnos deben alcanzar no han sido establecidos teniendo en cuenta sus habilidades individuales y quedan fuera de su alcance, los alumnos pueden adoptar una actitud apática hacia el trabajo escolar...” (Arnaiz, 1999, p.12)

FRA5; “Durante la implementación podemos reconocer que los ajustes metodológicos se pueden aplicar en todas las áreas en las que se haya previsto la necesidad de establecer el PIAR” FRA5; “Es importante que el resultado de la evaluación de la implementación de los ajustes razonables se vaya escribiendo en la columna correspondiente y debe corresponder a un proceso riguroso y constante” FRA 5. Según el MEN (2018):

Cuando en el PIAR se resalten distintos ajustes para favorecer el desarrollo, aprendizaje y participación de estudiante, estos deben visibilizarse en la planeación pedagógica del aula y en el seguimiento de las actividades implementadas planeadas desde el Diseño Universal. Por ejemplo; ajustes en los tiempos de desarrollo de una actividad, apoyos para favorecer su escritura, para acceder a la información, para favorecer su comunicación entre otros. Cuando se evidencie que un ajuste ya no es pertinente de acuerdo con su progreso, desarrollos y aprendizajes, o que no es pertinente, se harán las correspondientes actualizaciones del PIAR. (p.27)

7.4.2 Trabajo en el aula

En la etapa de implementación, se identificaron las características relevantes del trabajo en el aula: *“aunque se requiere de la asesoría del maestro, se deben generar estrategias que permitan llevar al estudiante a cierto nivel de autonomía e independencia y no depender siempre de este”*

FRA7; según Echeita (2020a)

Lo habitual de un aula inclusiva es: la existencia de alumnos autónomos, que han aprendido y consiguen ser responsables de su propio aprendizaje y progreso y que eligen y toman decisiones informadas (y analizan las consecuencias de estas, sean positivas o negativas), sobre lo que quieren aprender, hasta dónde y con quién dónde, cómo y cuándo, sin que ello signifique ser ajeno a las necesidades y sentimientos de sus compañeros y compañeras. (p.68)

Este resultado se da cuando el maestro en su aula de clase planifica sobre la base de los principios de la educación inclusiva; otro aspecto que emergió : *“Identificar las estrategias que permiten mantener al estudiante activo durante las explicaciones grupales además es importante hacer una retroalimentación individual para determinar si ha comprendido”* FRA7, aquí se pone de manifiesto la necesidad de implementar el DUA , como marco metodológico muy bien sustentado en torno a las potencialidades que ofrece a nivel pedagógico y didáctico, y uno de sus principios tiene que ver precisamente con despertar esa motivación en los estudiantes; para que se inicie cualquier proceso de aprendizaje efectivo es necesario captar y despertar el interés del estudiante para que se implique capte la información y la procese (Pastor,2019a)

En este sentido también es importante utilizar estrategias y metodologías que promuevan que los estudiantes identifiquen la relevancia de las actividades, se sientan responsables por el trabajo que están realizando, reciban mensajes positivos y de apoyo que refuercen su autoconcepto y la confianza en su trabajo y les permita desarrollar un sentimiento de pertenencia a un grupo o comunidad de aprendizaje. (p.60)

“Fomentar el trabajo colaborativo en el aula y el compañerismo entre pares” FRA7 este tipo de experiencias permite establecer un clima de confianza para aprender, en el que el error y la reflexión pueda formar parte del aprendizaje, son estrategias que han demostrado ser valiosas en

la atención a la diversidad en los contextos educativos, (Pastor, 2019b, Arnaiz, 1999) en este mismo sentido Echeita (2020 b) cuando se refiere al aula inclusiva: allí se deben generar o espacios y oportunidades para que puedan aprender unos de otros de forma cooperativa basando su agrupación en múltiples criterios, según la ocasión (intereses, amistades, confianza, o fortalezas percibidas o refuerzo de la interdependencia positiva).

“El docente debe tener claridad sobre la forma de evaluar y valorar los aprendizajes al estudiante” FRA7. Al implementar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el momento de evaluar, se ofrece la oportunidad al estudiante a través de múltiples formas de expresión de la información la posibilidad de expresar de distintas formas lo aprendido según sus habilidades y características. Según Florido, (2018):

Bajo este principio, un currículo integrado debe velar porque se tengan en cuenta todas las formas posibles de evaluar aquello que los estudiantes aprenden desde dos perspectivas: las vías de demostración que los estudiantes hacen de haber aprendido a partir de las experiencias significativas y también el nivel de desempeño, pues el aprendizaje no puede concebirse como lineal y absoluto, sino complejo y gradual. (p.105)

7.4.3 Corresponsabilidad familiar

“Todos los niños y niñas que tengan una discapacidad tienen derecho a la inclusión educativa; pero para cumplir esta meta debemos contar con el apoyo tanto del padre de familia” G5; *“Asumiendo una postura de empatía hacia estos niños y al mismo tiempo comprometiendo al padre de familia en los procesos de formación y corresponsabilidad en los avances educativos de sus hijos. Los docentes solo no podemos y por lo general el niño que no avanza es porque le dejan toda la responsabilidad al docente”* G3; *“Exigir a los demás entes, Familia, Gobierno, instituciones el respaldo oportuno y no sentirnos solos”* G4; *“Que tengamos*

más capacitaciones para poder mejorar la calidad de vida de estos niños, Capacitar a los padres de familia inculcándoles los deberes y derechos que tienen frente a los niños que tienen alguna discapacidad” G2; las familias son corresponsables del proceso de formación integral de sus hijos, la tarea que asume la escuela debe ser apoyada por los padres de familia y asumir un rol activo por lo tanto en el diseño y la implementación del PIAR la institución debe:

i) Es necesario vincular a las familias desde el momento de bienvenida y acogida al proceso educativo de los estudiantes con discapacidad. El PIAR es el primer proceso que se construye teniendo en cuenta los saberes y conocimientos de las familias y el estudiante y esta alianza inicial favorece un proceso educativo exitoso, puesto que permite el desarrollo de acciones coordinadas que van a impactar en el desarrollo y aprendizaje del estudiante con discapacidad. ii)Es importante brindarle recomendaciones a las familias de los ajustes que deben realizar en el hogar para favorecer la autonomía, independencia y en general el proceso de desarrollo y aprendizaje del estudiante con discapacidad. iii)Como el proceso de trabajo articulado con la familia debe realizarse durante todo el año, es necesario que se promuevan experiencias y actividades que incentiven su vinculación al proceso pedagógico y educativo. iv)Las familias hacen parte de la comunidad educativa y por tanto son actores claves en la promoción de una educación inclusiva para las personas con discapacidad. v)Las familias de los estudiantes con discapacidad deben participar y ser convocados a los mismos espacios que defina el establecimiento educativo para todas las familias de los estudiantes y no generar procesos de segregación. (MEN 2018, p.30)

7.5 Puntos de llegada

Este momento es el último tiempo de la propuesta metodológica donde se formulan las conclusiones y se comunican los aprendizajes, pero ahora enriquecidos con el ordenamiento, la reconstrucción histórica, el análisis, síntesis e interpretación crítica de la experiencia sistematizada. En este apartado se describen las formulaciones de conclusiones tanto teóricas como prácticas, así como los aprendizajes obtenidos a partir de la descripción crítica y que se devuelven a la comunidad, “con el fin de alimentar, enriquecer y potenciar su práctica con sentido transformador” (Jara, 2018, p.158).

Es importante precisar que el ejercicio de sistematización de esta experiencia se centró en fundamentar las acciones afirmativas que sustenten la construcción de una Política de Inclusión Institucional, que garantice cambios permanentes en la vida institucional, con el fin de asegurar que la inclusión sea el centro de desarrollo en la institución, que propicien y refuercen la participación de estudiantes y profesorado (Booth y Ainscow, 2015), en otras palabras, dirigir la institución hacia un enfoque más inclusivo, que le permita transformar en este mismo sentido su cultura y práctica pedagógica. El punto de partida dentro de este proceso fue la caracterización de los actores que participaron de la experiencia, con el desarrollo de este momento se evidenció la importancia de implementar procesos que permitan conocer la diversidad presente en los estudiantes de la institución, “en este sentido, la caracterización es una alternativa para conocer cuáles son las particularidades de las personas y las realidades socio-culturales de los estudiantes que hacen parte de la comunidad educativa” (Celemín et al., 2016a, p.24) es necesario hacer visibles las necesidades de los estudiantes que en determinado momento se enfrentan a barreras para el aprendizaje y la participación, tal como es el caso de los estudiantes con discapacidad, con el fin de establecer las estrategias y apoyos que le garanticen una educación de calidad. De

acuerdo con lo anterior es relevante conocer el imaginario que sobre inclusión y diversidad tiene la comunidad educativa además contar con una auto – evaluación objetiva que fije un panorama global sobre el estado en que se encuentra el proceso de inclusión el proceso de inclusión en la institución, *“Realizar la matriz DOFA de que cuenta, de que necesita la institución para ofrecer un servicio educativo inclusivo a esta población” M16, “Conocer las fortalezas y debilidades de la institución ante este reto” M40*; en este caso el Índice (índice de inclusión) es una herramienta útil para para desarrollar procesos que ayuden a concretar y llevar a la acción planes de mejoramiento institucional, para la eliminación de barreras presentes en las practicas, cultura y políticas institucionales. Buitrago et al. (2020) enfatiza que los planes institucionales deben contemplar desde su misión y visión un principio en la elaboración de lineamientos destinados a hacerle seguimiento a las políticas de inclusión, en concordancia a lo anterior Cruz (2019), recomienda que esta acción debe ser revisada con la auto- evaluación, el índice de inclusión, para establecer avances y estancamientos que permitan orientar los planes de mejoramiento institucional. Según Celemín et al. (2016):

Se sugiere la aplicación del índice de inclusión, herramienta creada y presentada por el Ministerio de Educación Nacional, a partir de la Guía 34 para el mejoramiento institucional. Este instrumento permite que la institución o el centro se autoevalúe de acuerdo con la organización del sistema educativo en Colombia, desde las cuatro áreas de gestión: directiva, administrativa, académica y comunidad. Este índice está articulado a la gestión escolar y fue diseñado con referencia en los indicadores de calidad planteados para las instituciones educativas, lo cual resulta favorable en tanto la inclusión es una característica de la gestión escolar y no un apéndice de esta. (p.25)

Con el desarrollo del proceso de aplicación del índice en las instituciones educativas, se puede tener un diagnóstico desde las voces de toda la comunidad educativa sobre cómo se va avanzando hacia una educación inclusiva y de calidad; en esta auto evaluación se hacen visibles las barreras, los elementos a fortalecer y a través de planes de mejoramiento continuo se pueden determinar los apoyos, las estrategias y recursos a implementar. Las siguientes afirmaciones de los docentes ponen de manifiesto la claridad sobre como empezar la construcción y formulación de una política de inclusión institucional: *“Sensibilizar a toda la comunidad Educativa frente a este proceso”*M2, *“ Todos como docentes, padres de familia y sociedad, tenemos un compromiso con la población con necesidades especiales”*M4 *“Necesariamente tenemos que cambiar nuestra mirada hacia estas personas con discapacidad, asumir este reto y convertirnos en facilitadores”* M6; *“Trabajo de equipo”*M24; *“Sensibilizar a los estudiantes en el respeto por la diferencia y potenciar la aceptación personal y de grupo”*M27; aquí surge el primer aspecto a tener en cuenta para la formulación de políticas de inclusión como lo sustentan en sus investigaciones Carvajal (2015); MEN del Gobierno de Chile, (2017); Loaiza y Arango, (2019) su formulación debe constituirse desde las voces de las personas integrantes de dicha comunidad, dentro de los criterios que se establecen para adelantar este proceso está la participación de todos y su interacción para comunicar y articular los diferente puntos de vista, es a través de un diagnóstico participativo donde se les permite reflexionar con los actores, sobre los factores de incidencia evidenciados en torno al tema, y así poder articular los mecanismos y estrategias propuestas por la comunidad en una política institucional. La participación activa puede permitir la cohesión institucional, en torno a la reflexión y análisis del proceso de inclusión adelantado en la institución y cómo esta afecta todo el ámbito escolar, siendo así, el establecimiento de políticas inclusivas desde lo institucional es un eje transversal que influye en todo el contexto

escolar por lo tanto permean la cultura y las practicas. Aquí es importante anotar que debe ser un proceso de formación y construcción permanente, pues uno de los elementos que dificulta la implementación de una política inclusiva desde lo institucional son las resistencias paradigmáticas de los actores, Carrillo et al., (2017) concluye que resulta necesario seguir implementando encuentros participativos con la comunidad educativa con el objetivo de poder construir acciones que favorezcan la inclusión. *“Proponer estrategias concretas para llevar a la práctica el proceso de inclusión”*M22, es a partir de lo construido colectivamente en función de esta, que se deben establecer las líneas de acción en cada una de las áreas de gestión escolar, sobre las cuales se orientará la política, con el fin de mitigar las barreras existentes en el contexto institucional y que se pueda garantizar una educación de calidad para todos.

Para el mejoramiento de la implementación de las políticas de inclusión Benet – Gil (2020); Buitrago et ál., (2020); Carrillo y Meza (2017); Loaiza y Arango (2019) y Velásquez (2007), plantean algunas estrategias o líneas de acción producto de investigaciones realizadas sobre la evaluación de distintas políticas de inclusión implementadas en instituciones educativas: i) Hacer visible el tema de inclusión y fomentar una actitud positiva en el contexto escolar. ii) la formación docente para la atención a la diversidad. iii) PEI como herramienta fundamental iv) implementar un currículo flexible. v) liderazgo democrático, entre otras; por lo tanto, siguiendo los postulados de Booth y Ainscow (2015) referente a la dimensión establecimiento de políticas inclusivas, se consideran dos aspectos de relevancia: “desarrollando un centro escolar para todos y organizando el apoyo a la diversidad” (p.18) de esta forma se exponen las líneas de acción resultantes del ejercicio de investigación en la institución educativa Luis Calixto Leiva desde la aplicación del diseño y la implementación del PIAR:

En la construcción del Anexo 1 se resalta la necesidad de tener establecido institucionalmente un protocolo de atención para el ingreso y matrícula de los estudiantes con discapacidad, donde se definan los procesos y responsables de cada acción, que sea conocido y compartido por todos los miembros de la comunidad educativa.

La valoración pedagógica y su comprensión desde el Anexo 2 del PIAR, permite enlazar las necesidades con las barreras del sistema educativo, por lo tanto, surgen de allí los siguientes aprendizajes: ese tipo de valoraciones facilita la disposición desde lo institucional de los ajustes requeridos en el contexto, pues de acuerdo con el modelo social, las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos (Booth y Ainscow 2002). *“Para la elaboración del PIAR se debe tener un diagnóstico del estudiante” M35; “Tengo claridad en que es más relevante la valoración que yo pueda hacer en el aula, para poder elaborar los ajustes” M18; “siempre pensé que las barreras estaban en el estudiante” M15;* El tener claridad sobre las características y necesidades de los estudiantes con discapacidad, le permitirá al maestro comprender a su estudiante e identificar los diversos apoyos que se pueden implementar para potenciar su aprendizaje.

Debe existir una ruta interna que permita vincular los procesos de caracterización pedagógica de los estudiantes, con el establecimiento de sus necesidades y el diseño de los apoyos a que haya lugar en cada caso, estos apoyos cubren las metodologías propias de las asignaturas, los sistemas de evaluación y promoción de estudiantes, así como todas aquellas acciones para que todos los estudiantes (en particular, los que presenten alguna discapacidad) puedan disfrutar y formar parte de los diversos espacios escolares
...(MEN, 2017, p.28)

Durante todo el desarrollo del proceso se evidenció que los docentes siempre refieren a la capacitación y acompañamiento, como un aspecto que les impide brindar una atención adecuada al estudiante con discapacidad, llegando a convertirse en un factor de resistencia que puede vulnerar el derecho de educación de esta población *“Se nos capacite con más regularidad” M23; “Realizar más talleres que nos lleven a mejorar nuestra labor docentes con los estudiantes con necesidades educativas especiales” M37*; La formación del profesorado es una estrategia de cambio y un factor clave si la institución va a transitar hacia una educación inclusiva (Murillo, 2003); Celemín et al., (2016) también se muestran de acuerdo con la afirmación anterior y además refieren que *“ los imaginarios sobre la homogeneidad del grupo, el tipo de niños que deben asistir al aula y las acciones que se deben desarrollar, entre otros, son factores que perpetúan las dificultades para desarrollar una Educación Inclusiva” (p. 34) “Compartir aprendizajes experiencias para comprender y aprender y adoptar”M1; participando en procesos de formación, trabajando en equipo, diseñando estrategias”M8*; la institución debe contemplar la necesidad de disponer tanto de tiempo como de espacio para realizar reuniones entre docentes y docente de apoyo, para planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje y reflexionar sobre su propia práctica. La flexibilidad didáctica y metodológica impone cambios y novedades en la organización que le permitan aprovechar todos los recursos disponibles con el fin de facilitar y posibilitar el aprendizaje de todos los alumnos (Muntaner, 2014).

Incorporación de los principios básicos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en la práctica de aula. *“Capacitación en currículo específico, en las diferentes áreas ejemplos claros y prácticos”M15 “Primero conocer y aprender del tema y buscar luego la estrategia en el plan de área”.M23*; *“hacer ajustes al currículo”M29*; *“Aplicando estrategias que involucren a todos los estudiantes en el aula y en la temática que se desarrollen”M26*. El DUA como herramienta

educativa que puede contribuir a los procesos de educación inclusiva Manrique et al. (2019); Espada et al. (2019); Conrado (2015); Fernández (2014); Marulanda y Otalvaro, (2020) debe ser pensado desde políticas institucionales Almario y Pacheco (2019); que fomenten la implicación y compromiso de la comunidad educativa donde la institución puede responder positivamente a la atención educativa con calidad y pertinencia; Alan (2019); Bou (2011); Celis y Zea (2018); Restrepo (2018); Tobón y Cuesta (2020) especifican que la aplicación del DUA facilita la eliminación de barreras significativas para el aprendizaje y participación, que no solo limitan el progreso de los estudiantes con discapacidad, sino también de todos demás los estudiantes. El Diseño Universal para el aprendizaje es la puerta de entrada para una verdadera educación inclusiva, que es en esencia una educación para todos. Brinda una oportunidad para tener aulas diferentes, para responder a la diversidad desde lo concreto, ofrece herramientas a nivel pedagógico y didáctico, tiene que ver con el currículo y la forma en que se diseña la planeación en el aula. Arenas (2013), Echeverry (2016) y Gómez (2011) refieren que un currículo flexible disminuye las barreras y por lo tanto permite la participación de todos, tanto que ajusta metodologías, recursos, estilos, ritmos de aprendizaje, logros y objetivos, para poder garantizar que estos procesos que favorecen la eliminación de barreras al momento de aprender y participar sean permanentes y adoptados por toda la comunidad educativa se deben plasmar en políticas institucionales, así lo afirman Beltrán (2016), Benavidez et al. (2019), Cortés y Sánchez (2004).

Revisión permanente de documentos estratégicos, que orientan la dinámica institucional para el mejoramiento continuo: articulación entre el PEI, PMI, Manual de Convivencia y SIEE, estos reflejan los marcos de acción delimitados por las políticas institucionales, lo cual permite permear todas las practicas institucionales.

Se busca que se pueda dar un cambio en los documentos estratégicos, tales como el PEI, lo que se traduce en una reelaboración del horizonte institucional y la incorporación de un lenguaje inclusivo. En esta misma línea, se busca que haya avances en el plan de estudios, en el SIE desde el modelo de educación inclusiva, el Manual de Convivencia; del cual se espera que los ajustes estén orientados al fomento de una cultura institucional de reconocimiento de la diversidad y respeto a la diferencia. (Celemín et al., 2016, p.17)

El desarrollo del Anexo 3 permitió establecer los aspectos claves referente a la participación de la familia en el proceso de diseño e implementación del PIAR, *“Todos los niños y niñas que tengan una discapacidad tienen derecho a la inclusión educativa; pero para cumplir esta meta debemos contar con el apoyo tanto del padre de familia como de los recursos necesarios para poder brindarles el conocimiento”M10; “Necesitamos del apoyo familiar, en el proceso”M5; según Manjarrés et al. (2015) el acercamiento entre la familia y la institución, favorece el quehacer del profesorado puesto que facilita su función en la escuela, permitiendo de esta forma conocer mejor a sus estudiantes con discapacidad y sus contextos, de manera que puedan flexibilizar los aprendizajes a sus necesidades y características; plantean ciertas condiciones que demanda la escuela a las familias y están centradas principalmente en el apoyo familiar a los procesos educativos, la aceptación de la discapacidad por parte de la familia, lo cual permite tener un marco de acción frente a los requerimientos de apoyo en el proceso escolar; la capacitación tanto a la institución educativa como a la familia en los procesos particulares de desarrollo y aprendizaje; la escuela solicita a la familia afianzar la búsqueda de posibilidades y programas de desarrollo complementarios y potenciadores de los procesos educativos, frente a lo cual la familia le pide a la escuela que sea el puente para el establecimiento de estas redes que les permitan ser garantes de los derechos de sus hijos(as); ambos contextos reclaman interacción*

bajo el marco del respeto, la confianza, el diálogo y el reconocimiento mutuo de las potencialidades y habilidades que aportan al proceso educativo.

La aplicación del DUA y la construcción de los PIAR permiten, de manera paulatina, la transformación de las prácticas pedagógicas con perspectiva de inclusión, además de fortalecer la alianza con la familia, pues mejora los canales de comunicación y promueve el trabajo conjunto para la eliminación de las barreras administrativas, actitudinales, pedagógicas, metodológicas, sociales, culturales, para el acceso, la movilidad y la comunicación, a las que se ha enfrentado históricamente la población con discapacidad.(Fundación Saldarriaga y Concha, 2020, p.40)

8. Conclusiones

Las siguientes son acciones afirmativas que le permitirán a la Institución Educativa Luis Calixto Leiva sustentar la construcción de una política de inclusión, se abordan desde cada una de las áreas de gestión institucional: directiva, académica, administrativa y financiera y gestión de la comunidad:

8.1 En cuanto a la Gestión directiva

1. En el Proceso direccionamiento estratégico y horizonte institucional la institución construye y comparte la visión que tiene la comunidad educativa del concepto de diversidad a través de procesos de participación activa que generen cohesión institucional, desde este imaginario compartido formula su misión, visión, principios, metas institucionales que direccionan el Proyecto Educativo Institucional por lo tanto todos los documentos que hacen parte del marco general, están ajustados de acuerdo a estos lineamientos. Así mismo a formulación de una política de inclusión desde lo institucional se construye desde las voces de las personas integrantes de dicha comunidad, dentro de los criterios que se establecen para adelantar este proceso está la participación de todos y su interacción para comunicar y articular los diferente puntos de vista, es a través de un diagnóstico participativo donde se les permite reflexionar con los actores, sobre los factores de incidencia evidenciados en torno al tema, y así poder articular los mecanismos y estrategias propuestas por la comunidad en una política institucional. Frente a procesos de formulación y construcción de políticas de inclusión la participación activa en la constante reflexión del proceso de inclusión facilita que esta se convierta en eje transversal que influye en todo el contexto escolar, por lo tanto, permean la cultura y las practicas .

2. Proceso gerencia estratégica:

- En Liderazgo y gobierno escolar se deben definir los criterios para la coordinación y las acciones afirmativas en el proceso de inclusión, por lo tanto se debe responder a unas directrices claras desde el PEI ; en este proceso debe involucrar a la comunidad educativa en la evaluación y el diseño de propuestas para cualificar el aprendizaje, la participación, la convivencia y el respeto por la diferencia; para favorecer la participación y la toma de decisiones se establecen diversas instancias a nivel institucional:
 - i) consejo directivo, define las políticas para la atención a la diversidad y responde por su divulgación y cumplimiento, escribe y vigila las formas en que debe hacerse la atención educativa para todos sus estudiantes; ii) Consejo académico, orienta la implementación de modelos educativos, didácticas flexibles y opciones de comunicación que permitan el acceso al currículo de todos los estudiantes; iii) Comité de evaluación y promoción, asesora a los docentes en el proceso de evaluación y promoción flexible, para dar respuesta a las características personales, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante; iv) Comité de convivencia, asesora a la comunidad educativa en la implementación de estrategias y mecanismos para promover el respeto por la diversidad. (MEN, 2008)
- En la Estrategia pedagógica las instituciones deben garantizar los espacios de reflexión en donde estén visualizados todos los actores tanto docentes como personal de apoyo y demás actores inscritos en los procesos de estrategias para que permitan posibilitar el aprendizaje de todos los alumnos. La respuesta frente a la atención de la población con discapacidad debe darse en términos de calidad y satisfacer todas las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, es así como la institución debe contemplar la necesidad de disponer tanto de tiempo como de espacio para realizar reuniones entre docentes y docente de apoyo, docente – orientador para planificar el

proceso de enseñanza – aprendizaje y reflexionar sobre su propia práctica. La flexibilidad didáctica y metodológica impone cambios y novedades en la organización que le permitan aprovechar todos los recursos disponibles con el fin de facilitar y posibilitar el aprendizaje de todos los alumnos (Muntaner, 2014).

- En el seguimiento y evaluación se hace la revisión periódica de las acciones para la inclusión definidas en el plan de mejoramiento analizando los resultados; como se ha expuesto anteriormente, el PIAR es un insumo importante para el desarrollo de este. Para hacer los ajustes y la adecuación de materiales, espacios y servicios con base en los PIAR, debe existir un trabajo articulado entre todos los actores de la comunidad educativa. Esto permite que las acciones propuestas queden en el Plan de Mejoramiento Institucional y no como iniciativas sueltas de docentes, pues al hacer un análisis de los PIAR se identifican los apoyos que se deben implementar desde cada una de las gestiones.

3. Proceso cultura institucional:

- Trabajo en equipo facilita el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos; desde el momento de la realización de la caracterización del estudiante a través de la valoración pedagógica se evidenció entre otros puntos de interés, que la atención a la diversidad requiere de un trabajo colaborativo entre los docentes, que aporten desde su perspectiva promoviendo cambios que optimicen el aprendizaje y la participación, el apoyo entre docentes es clave para que se puedan llevar a cabo transformaciones tanto en el aula, como en la institución y que estas sean sostenibles en el tiempo.

4. Proceso clima escolar:

- Pertenencia y participación: En las familias y los estudiase promueve el respeto y la valoración por la diversidad, Los encuentros o espacios generados para el dialogo con la familia,

permite profundizar, conocer y orientar los mecanismos posibilitadores del proceso educativo, tal es el caso de la elaboración del PIAR a partir de la participación y compromiso de esta.

- **Inducción a nuevos estudiantes:** En el primer abordaje que se hace para el diseño del PIAR se realiza a través del Anexo 1, es importante tener establecido institucionalmente un protocolo de atención para el ingreso y matrícula de los estudiantes con discapacidad, donde se definan los procesos y responsables de cada acción, que sea conocido y compartido por todos los miembros de la comunidad educativa.
- **Motivación hacia el aprendizaje:** El DUA ofrece oportunidades a nivel pedagógico y didáctico para favorecer el aprendizaje y uno de sus principios tiene que ver precisamente con despertar esa motivación en los estudiantes, el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) invita a la creación de diseños flexibles que permiten superar las necesidades particulares de los estudiantes y de esta manera permite el progreso desde donde ellos están y no desde donde se imagina que ellos se encuentren, las maneras de lograrlo son variadas y suficientemente cimentadas para generar una instrucción asertiva para todos (Manrique et ál, 2019)

8.2 En cuanto a la Gestión académica

1. Proceso diseño pedagógico (curricular):

- El plan de estudios contempla criterios concretos para la realización de ajustes razonable para estudiantes con discapacidad.
- La práctica pedagógica desarrolla metodologías que incorporan la implementación de ajustes razonables, implementar DUA.
- En La institución se cuenta con recursos y materiales pertinentes a las necesidades individuales para el aprendizaje del estudiante con discapacidad.

- La Jornada escolar se flexibiliza ante los ajustes incorporados para la atención de estudiantes con discapacidad.
- El proceso de evaluación responde al Plan Individual de ajustes razonables de cada estudiante con discapacidad.

8.3 En cuanto a la Gestión administrativa y financiera

1. Proceso administración de planta física y recursos, tiene en cuenta la destinación de recursos financieros para material didáctico y adecuación de planta física apropiada para estudiantes con discapacidad. En el apartado 3 del Anexo 2 del PIAR, se plantean unas recomendaciones para el Plan de Mejoramiento Institucional en donde interviene la familia, docentes directivos, administrativos y estudiante; las necesidades previstas deben generar en acciones y estrategias que deben ser planeadas y ejecutadas. Allí se generan recomendaciones importantes sobre las adecuaciones de infraestructura, procesos de sensibilización de la comunidad educativa, formación docente, trabajo con familias etc., que favorecen el proceso educativo de las personas con discapacidad. Por esta razón, el PIAR se convierte en un insumo para la autoevaluación institucional en esta medida se le debe dar la importancia y viabilidad a este instrumento que no quede como un requisito por cumplir y en realidad no hace parte de la vida institucional.

Se deben incluir acciones como:

La institución debe contar con un plan de adecuaciones que permita identificar las barreras y ajustes reportados.

El mantenimiento de la planta física debe vincular las barreras identificadas en el PIAR.

La institución revisa y evalúa periódicamente su proceso de adquisición y suministro de insumos en función de los ajustes para los estudiantes con discapacidad.

2. Proceso apoyo a la gestión académica:

En el proceso de matrícula se deben proporcionar los datos básicos correspondientes al Anexo 1 del PIAR, se debe elaborar un protocolo de atención.

La carpeta escolar del escolar del estudiante debe contener: los documentos relacionados con su discapacidad y los Planes Individuales de Ajustes Razonables.

Los boletines de calificaciones detallan los ajustes curriculares establecidos en los Planes Individuales de Ajustes Razonables.

3. Proceso talento humano:

La institución estructura y pone en marcha la inducción frente al proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en cuanto el diseño e implementación del PIAR.

La Institución cuenta con un programa de formación en inclusión a docentes.

El docente recibe estímulos frente a la innovación pedagógica para estudiantes con discapacidad.

8.4 En cuanto a la Gestión de la comunidad

1. el proceso accesibilidad contempla una ruta de atención y acogida a los estudiantes con discapacidad que garantice su acceso y permanencia, es relevante anotar en este proceso la caracterización del estudiante a través de la valoración pedagógica y su comprensión desde el Anexo 2 del PIAR, permite enlazar las necesidades con las barreras del sistema educativo. Ese tipo de valoraciones facilita la disposición desde lo institucional de los ajustes requeridos en el contexto, pues de acuerdo con el modelo social, las barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos.

2. Proceso proyección a la comunidad: la participación e involucramiento parental son factores de éxito para garantizar transiciones efectivas, es necesario incluir dentro de la escuela para padres espacios de formación en temas de inclusión y derechos.

9. Recomendaciones

Para futuras investigaciones se hace importante continuar abordando el tema de políticas de inclusión en instituciones de educación básica, que permitan visualizar todo el proceso desde la formulación, puesta en marcha y evaluación de la misma.

Desde los actores participantes de la experiencia:

Para la Institución Educativa:

- Diseñar la estrategia de acogida y bienestar para estudiantes con discapacidad y su familia.
- Actualizar Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Manual de Convivencia desde la perspectiva de educación inclusiva
- Implementar Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- Adecuar el Plan de Mejoramiento Institucional de acuerdo con los ajustes establecidos en el PIAR.
- Proveer las condiciones para que se Garantice el cumplimiento de los PIAR a través de acciones de formación a docentes, acompañamiento y seguimiento, desde el establecimiento de espacios institucionales para tal fin.
- Mantener actualizada la carpeta escolar de los estudiantes con discapacidad, con la valoración pedagógica, PIAR e Informe anual de competencias.
- Adecuar los boletines de calificación de los estudiantes con discapacidad de acuerdo a los ajustes establecidos en el PIAR.

Para los docentes:

- Transformar la práctica pedagógica, tomando como referencia los principios del Diseño Universal (DUA)
- En la práctica pedagógica desarrollar metodologías que incorporen la implementación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables.
- Articular el Diseño Universal para el Aprendizaje con un modelo de evaluación flexible
- Utilizar didácticas flexibles y accesibles
- Participar en la elaboración del PIAR y valoración pedagógica
- Hacer seguimiento periódico con base en el PIAR, los apoyos identificados y el avance del estudiante.
- Incorporan en el Plan de estudios, criterios concretos para la realización de ajustes razonables para estudiantes con discapacidad.
- Vincular como estrategia el trabajo colaborativo para el acompañamiento escolar de los estudiantes con discapacidad.
- El docente de apoyo debe participar activamente junto al docente de aula, en la elaboración de la valoración pedagógica y el PIAR

Para la familia:

- Apoyar el proceso de valoración pedagógica y participar de manera activa en la construcción del diseño del PIAR.
- Cumplir los acuerdos pactados en el PIAR
- Fortalecimiento en casa de los procesos desarrollados en el colegio; apoyando las actividades académicas del estudiante.
- Participar en la Escuela para padres, madres y cuidadores.
- Establecer mecanismos de comunicación con los docentes del estudiante.

- Conocer los procesos de aprendizaje de sus hijos y sus trayectorias de desarrollo.

Para los estudiantes:

- Conocer al personal de la institución educativa.
- Propender por un clima favorable de convivencia escolar.
- Participar de las actividades institucionales

Referencias

- Acendra, O.R., González, M.J., Barandica, C.C y Rojas, E. (2017). Articulación al currículo de estrategias de enseñanza en Lengua Castellana que promuevan las transiciones educativas de niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva de la básica primaria en una Institución Educativa de Santo Tomás. [Tesis de maestría, Universidad del Norte] <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/7689>
- Aguado, T., Álvarez, B., Ballesteros, B., Castellano, J.L., Cuevas, L., Gil, I., Malik. B., Mata. P., Sánchez. M., Tellez.J.A., Hernández. C., Olmo. M., García, P., Moya, A., Browne, A., Laubeova, L., Baumgartl, B., Vetter, J., Schaumberger, G... y Pinto, M. (2008) Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela, España: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Centro de Recursos y Planes de Atención a la Diversidad. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=00820062000240>
- Aguilar Montero, L. A. (1991). El informe warnock. *Cuadernos de pedagogía*, 197, 62-64. <https://blocs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.PDF>
- Agurto Y., N. de L., Núñez Rojas, N., & Villar Oviedo, Y. N. (2013). Políticas Educativas para la Implementación de la Inclusión. *Educativa. Educación Y Territorio*, 3(2), 15–29. Recuperado a partir de <https://revista.jdc.edu.co/index.php/reyte/article/view/367>
- Aldana S, C., Castro C, L.M., Gómez V, A., Ramírez A, B. (2013) Comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva. *Plumilla Educativa*, 12 (2) pp. 227-249 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4756801>

Almario, A. L. y Pacheco. S. C. (2021) Apropriación del Diseño Universal para el Aprendizaje en docentes de básica primaria. RIDUM.

<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4368>

Alonso, C. (2011.). *El FPB bajo la lupa: desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos centros de Montevideo*. [Tesis de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Ciencia Política] https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/5013/6/TCP_AlonsoCecilia.pdf

Ander Egg, E. (2011) *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Brujas (1a ed.) <http://up-rid2.up.ac.pa:8080/xmlui/handle/123456789/1594>

Araújo Ruiz, Juan A, & Arencibia Jorge, Ricardo. (2002). Informe tría, 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.

Arenas, F. D., y Sandoval Sáenz, M. (2014). procesos de flexibilización y diversificación curricular: nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Horizontes Pedagógicos*, 15(1). 147-157 <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/421>

Arnaiz, P. (1999). Curriculum y atención a la diversidad. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad: Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*, 39-62 https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=Ufq-B7YAAAAJ&citation_for_view=Ufq-B7YAAAAJ:UeHWp8X0CEIC

- Arnaiz, P. (2004) La educación Inclusiva: Dilemas y Desafíos. Revista Educación, desarrollo y diversidad, 7(2), p.25-40 <https://www.researchgate.net/publication/242128244>
- Arnaiz, P., Azorín, C.M. y García-Sanz, M.P (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 19(3), 326-346.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43659>
- Beltrán, N.E. y Gómez, L.D. (2016). La gestión curricular para la educación inclusiva de dos instituciones educativas distritales IED de Bogotá: un estudio de caso. [Maestría, Pontificia Universidad Javeriana] <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19474>
- Beltrán, L.P., Hernández, L.A. y Rubio, E. (2015). Política pública en discapacidad intelectual, un estudio de caso de la institución educativa ciudad Bolívar Argentina. [Maestría, Universidad La Gran Colombia]. <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/3876>
- Benavides, C., Polanía, C.J.G., Lozano, J.L. y Parra, S.T. (2019). Condiciones de la Gestión Escolar en el Proceso de Inclusión de la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas de Neiva – Huila. [Maestría, Universidad Surcolombiana] <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2020/02/Condiciones-de-la-Gesti%C3%B3n-Escolar-en-el-Proceso-de-Inclusi%C3%B3n-de-la-Instituci%C3%B3n-Educativa-INEM-Jul1.pdf>
- Blanco, G.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, vol. 4, núm. 3.pp. 1-15 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Blanco, G.R., (2008) Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones

Revista Colombiana de Educación, núm. 54, enero-junio, 2008, pp. 14-35 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248002>

Bou, C. M. (2011). Diseño universal para el aprendizaje como herramienta para la inclusión [Maestría Universidad Metropolitana, Puerto Rico].

https://www.academia.edu/17124065/DUA_Como_herramienta_para_la_inclusion_Tesis

Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. Convergencia Revista De Ciencias Sociales, 27, 1-31.

<https://convergencia.uaemex.mx/article/view/11120/10500>

Booth, T., y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (G. Echeita, Trad.; 3ª ed.). De la edición para España y América Latina: FUHEM. c/ Duque de Sesto.

Buitrago, R.O., Cancino, Y.A. y Palacios, JJ (2020). Relación entre condiciones de discapacidad y la política de inclusión para el ámbito universitario. Revista espacios, 41(28)

<http://www.revistaespacios.com/a20v41n28/a20v41n28p17.pdf>

Calvo, M.I., Verdugo, M.A. y Amor, A.M. (2016) a Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación

Inclusiva, 10(1), 99-113 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>

Cubillos, D. y Camacho, C. (2018). El Diseño Universal para el Aprendizaje como propuesta didáctica para el mejoramiento de la lectura y escritura comprensiva en el grado primero de la Institución Educativa Juan Lasso de la Vega. [Maestría, Uniandes]

<https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/34448>

- Carrillo, C.S.P. y Meza, R., (2017) Política de Inclusión de Niños con Necesidades Educativas Especiales: Caso Colegio Distrital Murillo de Barranquilla [Tesis maestría, Universidad De La Costa CUC]
<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/96/32896222%2042271946.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cárdenas, A. y Mayorga, E.J.J. (2016) sistematización de experiencias significativas de los centros de interés deportivos, en el marco del festival de centros de interés (FECD), programa 40 x 40 de la secretaría de Educación del Distrito. [Maestría, Universidad Libre]. <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8256>
- Carvajal, M. (2015) Política de discapacidad e inclusión de la Universidad del Valle: un proceso participativo. *sociedad y economía*, n° 29 175-201.
<http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n29/n29a09.pdf>
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA (Pastor, C.A., Sánchez, P., Sánchez, J.M. y Zubillaga del Rio, A, Trad., versión 2.0) Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (versión 2.0). Universidad Complutense de Madrid, octubre 2013.
https://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html
- Casanova, M.A. (1998) La organización escolar al servicio de la integración (1998) *Cuadernos de pedagogía* (Núm. 269),50-54
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=36400>
- Celemín, J., Martínez, D., Vargas, C., Bedoya, M y Ángel, C. (2016). *Fundamentos del Programa de Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha*. Publicaciones

- Fundación Saldarriaga Concha. <https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/Libro1-Fundamentos.pdf>
- Celemín, J., Martínez, D., Vargas, C., Bedoya, M y Ángel, C. (2016). *Acompañamiento a las Instituciones Educativas*. Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha. <https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/Libro3-Acompanamiento-a-las-instituciones-educativas.pdf>
- Celis, J.C. y Zea, M. (2018). Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal para el Aprendizaje como Facilitadores de la Educación Inclusiva [Maestría Universidad de la Sabana, Chía]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/29871?locale-attribute=en>
- Cepeda, J. y Rojas, A. (2018). Propuesta de un diseño curricular abierto y flexible para estudiantes con necesidades educativas especiales en el marco de la inclusión en el colegio Orlando Fals Borda [Maestría Universidad la Gran Colombia, Bogotá] <https://repository.ugc.edu.co/handle/11396/5415>
- Conrado, K.S. (2015). Diseño e implementación de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de las prácticas inclusivas a partir de los estilos de aprendizaje. [Maestría, Universidad de la Sabana] <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/22341>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 13. 67. 44. 47. 68. de julio de 1991 (Colombia). <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. ONU, C. (2006). <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Correa, M.L., Rúa, S. J., Valencia, I.M. (2019). #Escuela Para Todos: panorama y retos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en Colombia.

DescLAB: Bogotá. p:90 <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2019/02/EscuelaParaTodos-LAB-Monitor.pdf>

Cortés, R. S. y Sánchez, A. D.A. (2014) Educación Inclusiva: un campo emergente que promueve la diversidad frente a unas prácticas centradas en la Atención a Necesidades Educativas Especiales: las agencias y resistencias de la Institución Educativa Aquileo Parra. [Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]
<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1563>

Cruz, D. C. (2019). Parámetros útiles para la clasificación de instituciones educativas según sus condiciones de inclusión. Estudio de cinco casos en el Huila. *Revista PACA 9*, pp. 111-127. <https://journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/2477>

Danin, D.A. (2019). La implementación de diseño universal de aprendizaje: un enfoque inclusivo en las clases de matemáticas bilingües. [Maestría, Universidad de los Andes]
<https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/44059>

DANE funcionamiento humano resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda del 2018. Gobierno Nacional de Colombia noviembre de 2019.
<http://snd.gov.co/documentos/funcionamiento-humano-dane-2019.pdf>

de Derechos Humanos, D. U. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. *Asamblea General de las Naciones Unidas, 10*.
<https://www.codhey.org/sites/all/documentos/Doctos/Transparencia/DecUnivDH.pdf>

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

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Delors J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Echeita, G. (2017). Educación Inclusiva, de los sueños a la práctica del aula.

Cuaderno de Educación (75) <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/10201>

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 12 (26-46) <http://hdl.handle.net/10486/661330>

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002) educación inclusiva o educación sin exclusiones *Revista de Educación*, (327) p. 31-48. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf>

Echeita, G. (2020) Centros y aulas inclusivas. Características y desafíos compartidos. En Casanova, M.A., Guajardo, E., Echeita, G. y Rodríguez, R. *Los márgenes de la inclusión* (54-68) Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelo. <https://docplayer.es/202839139-Los-margenes-de-la-inclusion.html>

Escallón, I.E., Porter, G., & Richler, D. (2013). Guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad. *Fundación Compartir*. <https://discapacidadcolombia.com/index.php/inclusion-educativa/27-guia-de-indicadores-de-practicas-pedagogicas>

Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Un avance en medición, 6, 27-36.

Escudero, J.M. (2006) Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339 pp. 19-41.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c63c72d8-9931-4676-8e20-abc47fe8d1f1/re33903-pdf.pdf>

Echeverry, S. (2016). Currículo flexible emergente: como posibilidad educativa incluyente.

universidad católica de Manizales. <https://docplayer.es/86502316-Curriculo-flexible-emergente-como-posibilidad-educativa-incluyente-investigadora-sulay-rocio-echeverry-mejia-coinvestigadoras-jakeline-ramos-florez.html>

Espada, R.M., Gallego, M.B., González- Montesino, R.H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad*, 14 (2), 207- 218.

https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17421/1/Alt_v14n2_Espada_Gallego_Gonzalez-Montesino.pdf

Fernández- Rincón, F.J. (2014). Inclusión de la diversidad funcional visual desde el Diseño Universal de Aprendizaje. [UNIR Universidad internacional de la Rioja]

<https://reunir.unir.net/handle/123456789/2562>

Ferrer, F. & Rivera, M. (2019) Percepción de los docentes sobre la aplicación del Plan

Individual de Ajustes Razonables, en Educación Básica [Tesis maestría, Universidad de la Costa, Barranquilla] <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6004>

Florido, H. (2018). 2018. lineamientos curriculares para la incorporación de la educación

inclusiva en colegios Públicos del Distrito Capital. [Tesis Doctoral. Universidad Santo Tomas Bogotá D.C.] <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14892>

Fundación Saldarriaga Concha. (2020, 17 de noviembre). *Emociones Conexión vital ¿Cómo promover políticas institucionales que favorezcan la inclusión y equidad en la*

educación? [video] Facebook live.

<https://www.facebook.com/386812558035146/videos/1461937330850877>

<https://www.facebook.com/386812558035146/videos/369905270753811>

Gómez, Novoa. C.M. y Sarmiento, H.E. (2011). Practicas institucionales para la gestión de un currículo inclusivo. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1435>

Gutiérrez, D. (2008). Apuntes sobre metodología de la investigación hablemos de sistematización de experiencias... *Investigación Educativa Duranguense*, (8), 5-13.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2543154.pdf>

Hernández S., R., Fernández, C., & Baptista L., M. d. (2003,2008). *Metodología de la Investigación*. (3ª ed y 6ª ed). México: Editorial Mc Graw-Hill.

Jiménez, C. (2018) Implementación de Ajustes Razonables Curriculares para minimizar las Asimetrías en los aprendizajes de los alumnos. *Anuario digital de Investigación Educativa*. Número 1, octubre de 2018 Pág. 700

Jara, H. O. (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos* – (1) Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.

Jomtiem, T. (1990). Declaración Mundial de la Educación para todos: La satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje. <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>

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.

https://sites.ualberta.ca/~dcl3/KT/Educational%20Researcher_Johnson_Mixed%20methods%20research%20A%20research_2004.pdf

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero) Por la cual se expide la ley general de educación.

Congreso de la Republica. Título III, cap. I.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 361 de 1997. (1997, 11 de febrero) Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Congreso de la

Republica. Diario Oficial No. 42.978 <https://www.suin->

juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1658774

Loaiza, A.M., y Arango, G.C. (2019) *Construcción de políticas institucionales para responder a los desafíos de la educación en y para la diversidad en la institución educativa rural presbítero Mario Ángel del municipio de Argelia* [Tesis de maestría, Universidad católica de Oriente] <http://repositorio.uco.edu.co/handle/123456789/190>

López – Vélez, A.L. (2018) La escuela inclusiva. *El derecho a la equidad y la excelencia educativa.* https://www.researchgate.net/publication/327771597_La_escuela_inclusiva_El_derecho_a_la_equidad_y_la_excelencia_educativa

Mancebo, M.E., (2003). La larga marcha de una reforma exitosa: de la formulación a la implementación de políticas educativas. 139 – 162

https://www.researchgate.net/publication/305488313_La_larga_marcha_de_una_reforma_exitosa_de_la_formulacion_a_la_implementacion_de_politicas_educativas

Manjarrés, C.D., León, E.Y., Gaitán, A. (2015). *Familia, discapacidad y educación: anotaciones para comprender y reflexionar en torno a propuestas de interacción desde la institución*

educativa. 1a ed. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7872>

Manrique, E. y Tamayo, M.C. (2019). Los Proyectos Pedagógicos de Aula en clave DUA: una mirada a la atención educativa en el grado transición. [Maestría, Universidad Surcolombiana] 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, M. (2004). Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación. *Heteroterapia*, 10 (26), 59-72.

<https://investigacionparalacreacion.files.wordpress.com/2010/09/los-grupos-focales1.pdf>

Márquez, J.A. (2015). Diseño Universal para el Aprendizaje y el profesorado: Retos y posibilidades. *XIII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*, 23, 1-14.

https://www.researchgate.net/publication/278392559_Disen%C3%B3_Universal_para_el_Aprendizaje_y_el_profesorado_Retos_y_posibilidades

Marulanda, E., Jiménez, H., Roa, R., Pinilla, P., & 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*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia, El Bando Creativo Bancos de imágenes: iStock y 123RF Colombia; 2017. 1–230 p. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Marulanda, Y.A., Otalvaro, L.D., Muñoz, J.L. y Bedoya, L.M. (2020). Concepciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva: ¿Qué se evidencia detrás de la inclusión? [Maestría, Universidad Católica de Pereira]

<https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/6203/1/DDMPDH129.pdf>

- 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
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2017). *Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior*.
<http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/eventos/CM/seminario-taller-inclusion/documentos/Bases-Politica-Inclusiva-en-ES-dic2017.pdf>
- Ministerio de educación nacional MEN. (2008). *Guía Para el Mejoramiento Institucional*. (No. 34. p. 61). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2018). *Guía para la implementación de Decreto 1421 de 2017*. https://especiales.colombiaaprende.edu.co/emociones-conexion-vital/pdf/L2_R1_Mod2_Guia_apoyo_Decreto_1421.pdf
- Ministerio de Educación Nacional – fundación Saldarriaga y concha (2020) *Orientaciones para promover el bienestar y la permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo*. Colección Promover trayectorias educativas completas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva y de calidad. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20Permanencia%20Accesible.pdf
- Mora, Y. A. y Ortiz, A. C. (2016). Sistematización de la experiencia educativa y popular del Colectivo Libremente. La configuración de una práctica pedagógica, política y organizativa. [Maestría , Universidad Pedagógica Nacional]
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/689>

Muntaner, J. J. (2014). Los apoyos facilitadores para la inclusión.

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_77/nr_845/a_11342/11342.pdf

Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0

Operti, R., y Guillinta, Y. (2008) Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. *Páginas de educación* 2 (1) 137-148.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761584>

Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de Discapacidad. Orígenes, caracterización, características y plasmación en la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.

<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Palacios, A. (2015). Deconstruyendo la discapacidad desde los derechos humanos. *Grupo*

Artículo 24 por la educación inclusiva. [https://www.docsity.com/es/deconstruyendo-la-](https://www.docsity.com/es/deconstruyendo-la-discapacidad-desde-los-derechos-humanos/4193740/?_ga=2.10795828.1012787727.1617597196-229450184.1617597196)

[discapacidad-desde-los-derechos-](https://www.docsity.com/es/deconstruyendo-la-discapacidad-desde-los-derechos-humanos/4193740/?_ga=2.10795828.1012787727.1617597196-229450184.1617597196)

[humanos/4193740/?_ga=2.10795828.1012787727.1617597196-229450184.1617597196](https://www.docsity.com/es/deconstruyendo-la-discapacidad-desde-los-derechos-humanos/4193740/?_ga=2.10795828.1012787727.1617597196-229450184.1617597196)

Pastor, C.A. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico- práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9) ,55-68

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/190783>

- Piñeros, G.R. y Zubieta, H.J. (2020). Sistematización de la experiencia Juventud Rural, Educación y Desarrollo Rural: Aprender desde la experiencia. [Maestría, Universidad Pedagógica Nacional] <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12421>
- Ramírez, M.M., Romero, J.A., Guanaca, M.A., Montealegre, A.L. (2020) *Características de los apoyos pedagógicos para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas públicas de los municipios no certificados, adscritos a la Secretaría del Departamento del Huila*. [Tesis de maestría, Universidad surcolombiana] <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2020/07/Caracterizaci%C3%B3n-de-apoyos-pedag%C3%B3gicos-para-la-atenci%C3%B3n-educativa-de-estudiantes-con-discapacidad-en-las-Instituciones-Educativas-p%C3%BAblicas-de-los-municipios-no-certificados-adsc.pdf>
- Restrepo, N. (2018). Diseño universal en la educación infantil. Reflexiones frente a su implementación e implicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Senderos pedagógicos*, 9 (9) 39-56. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/956>
- Rivas, M.E. (2018). La sistematización de experiencias otra forma de investigación. *Revista Científica Virtual de Pedagogía: Hexágono Pedagógico* 9 (1) 137 – 148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7862872>
- Rodríguez, E. (2017). La enseñanza musical en el aula como elemento transformador que construye subjetividades en adolescentes: sistematización de una experiencia docente en Bogotá. [Maestría, Pontificia Universidad Javeriana] <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/39619>
- Ruiz, C. (s. f.) Enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/2726742/>

Sandoval, C.A. (1996) Investigación cualitativa. Modulo 4. *En especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social.*

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2815/1/Investigaci%c3%b3n%20cualitativa.pdf>

Sánchez, M.D. (2020). Diseño universal para el aprendizaje. Valoración de diversos profesionales educativos sobre el DUA y la inclusión educativa. [Trabajo fin de máster, Universitat Oberta de Catalunya]

<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/122327/6/msanchezvazTFM0620memoria.pdf>

Sánchez, S. y Diez, E. (2013). La Educación Inclusiva desde el curriculum: el Diseño Universal del Aprendizaje. *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*, 107-119.

https://www.researchgate.net/publication/261833343_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DESDE_EL_CURRICULUM_el_Disenio_Universal_para_el_Aprendizaje

Secretaria de Educación, Gobernación del Huila. (2020) Cobertura educativa SIMAT. Huila

Serrano R, C. P., y Camargo L, D M. (2011). Políticas de inclusión educativa del discapacitado. barreras y facilitadores para su implementación: Bucaramanga, 2010. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 29(3),289-298.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12021452009>

Simón, C., Gine, C, y Echeita G. (2016) Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42 <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>

Suárez, J. C. (2016). Sistematización de la experiencia desde la práctica pedagógica del proyecto educación media fortalecida implementado en el Colegio Nueva Constitución IED.

[Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/972>

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.

Tobón, I.C. y Cuesta, L.M. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia* 16(2) 166-182. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/957>

Torres, B. (2017). Propuesta de flexibilización curricular para los estudiantes de grado Quinto y sexto de educación básica con retardo mental leve y moderado, del I.E.D Gabriel García Márquez de Bogotá [Tesis especialización Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá]

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9664>

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

UNESCO. (1948). Declaración universal de los derechos humanos. Dignidad y justicia para todos.

https://files.wikis.cc/dhpedia.wikis.cc/7/70/Declaraci%C3%B3n_Universal_de_Derechos_Humanos_v2-2013s.pdf

UNESCO. (2020). Lo que necesita saber sobre el derecho a la educación

<https://es.unesco.org/news/lo-que-necesita-saber-derecho-educacion>

UNESCO. (2008, del 25 al 28 de noviembre). La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro (conferencia) 48ª. Conferencia Internacional de Educación.

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

Yazzo, M.A. (2020). Sistematización de la construcción comunitaria de política pública de discapacidad en Tenjo [Tesis maestría, CINDE, Universidad Pedagógica Nacional]

<https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2685?show=full>

Velázquez B, E. (2010) la importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/76601/DDOMI_Velazquez_Barragan_E_La_importancia_de_la_organizacion_escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Verdugo, M.A., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P., y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente.

Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual, 49(2), 27–58.

<https://doi.org/10.14201/scero20184922758>

Villamizar, J.D. (2017). Sistematización de Experiencias (SE): Indicadores y elementos representativos para la investigación educativa. *Espacios* 38 (47) 26.

<https://www.revistaespacios.com/a17v38n47/a17v38n47p26.pdf>

Zambrano, J.R. y Gómez, S. P. (2017). Colegio Nuevo Gimnasio y Colegio Agustín Fernández IED por una educación para todos. Cultura, políticas y prácticas educativas; una sistematización de experiencias en educación inclusiva. [Maestría, Pontificia Universidad Javeriana] <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/38090>

