



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 15/003/2023

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Corayma Torres Escobar, con C.C. No. 1075282781,

Caren Yulieth Vanegas Castillo con C.C. No. 1075250052

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado Sistematización de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR) para un caso de Discapacidad Intelectual en el Municipio de Garzón, Huila.

presentado y aprobado en el año 2023 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.



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Sistematización de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR) para un caso de Discapacidad Intelectual en el Municipio de Garzón, Huila.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Torres Escobar	Corayma
Vanegas Castillo	Caren Yulieth

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Trujillo Vanegas	Catalina

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
González Vargas	Eliana Johana

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: 2023

NÚMERO DE PÁGINAS: 129

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 x



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. Educación Inclusiva	Inclusive education
2. Discapacidad Intelectual	Intellectual disability
3. Prácticas Pedagógicas	Pedagogical practices
4. Ajustes razonables	Reasonable accommodations

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Sistematizar de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para un caso de discapacidad intelectual en el Municipio de Garzón, muestra la necesidad de incluir como parte de las políticas institucionales los procesos de inclusión que favorezcan una educación de calidad la cual pueda garantizar que los estudiantes con discapacidad participen y aprendan en diferentes contextos. Esta investigación se desarrolló en un enfoque mixto a partir de los procesos de análisis de revisión documental y sistematización propuestos por Jara (2018), donde se toma como primer momento el Punto de Partida, seguidamente el Plan de Sistematización, la Recuperación del Procesos Vivido, las reflexiones de Fondo y finalmente el Punto de Llegada.

Como conclusión se establece que a partir del proceso de sistematización de la experiencia del diseño e implementación del PIAR se logra evidenciar que esto permite que los docentes reconozcan que es posible llevar a cabo una educación de calidad a partir de la propuesta de diferentes estrategias y ajustes razonables de tipo metodológico, curricular, didáctico y de evaluación que permita la participación y el aprendizaje del estudiante con Discapacidad Intelectual, fortaleciendo las prácticas pedagógicas desde los componentes dinámico, cognitivo y práctico propuestos por Sacristán (1998).

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

Systematizing of Design and Implementation of the Individual Plan for Reasonable Adjustments (PIAR) for a case of intellectual disability in the Municipality of Garzón, Huila shows the need to include as part of the institutional policies the inclusion processes that favor a quality education which can ensure that students with



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

3 de 3

disabilities participate and learn in different contexts. This research was developed in a mixed approach based on the documentary review and systematization analysis processes proposed by Jara (2018), where the Starting Point is taken as the first moment, followed by the Systematization Plan, the Recovery of the Lived Process, the Background reflections and finally the Finish Point.

As a conclusion, it is established that from the process of systematizing the experience of the design and implementation of the PIAR, it is possible to show that this allows teachers to recognize that it is possible to carry out a quality education based on the proposal of different strategies and adjustments. Reasonable methodological, curricular, didactic and evaluation criteria that allow the participation and learning of the student with Intellectual Disabilities, strengthening pedagogical practices from the dynamic, cognitive, and practical components proposed by Sacristán (1998).

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Paola Andrea Moyano

Firma:

Nombre Jurado: María Fernanda Pérez

Firma:

**Sistematización de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables
(PIAR) para un caso de Discapacidad Intelectual en el Municipio de Garzón, Huila**

Caren Yulieth Vanegas Castillo y Corayma Torres Escobar

Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana

Maestría en Educación para la Inclusión, Línea Investigativa Currículo para la Inclusión

Marzo, 2023. Neiva Huila

**Sistematización de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables
(PIAR) para un caso de Discapacidad intelectual en el Municipio de Garzón, Huila**

Caren Yulieth Vanegas Castillo y Corayma Torres Escobar

Trabajo de Grado para Optar el Título de Magíster en Educación para la Inclusión

Asesor

Mg. Eliana Johana González Vargas

Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana

Maestría en educación para la inclusión, Línea Investigativa Currículo para la Inclusión

Marzo, 2023. Neiva Huila

Resumen

Han sido diversos los cambios que se dan en el campo educativo y que conllevan a que haya una constante actualización en la enseñanza, sobre todo, en función de la educación inclusiva lo cual fundamenta el objetivo de la investigación al indagar sistematizar una experiencia a partir del diseño e implementación del PIAR, teniendo como base un caso de discapacidad intelectual en la Institución Educativa El Descanso del municipio de Garzón, Huila. En este sentido, se desarrolla la metodología mixta de fase cuantitativa descriptiva y cualitativa con sistematización de la experiencia, de la cual hacen parte el estudiante con Síndrome de Down, padres de familia, docentes, docente orientador e investigadoras. Los datos han sido recolectados mediante la observación, el taller pedagógico, talleres y entrevistas.

Los principales resultados señalan que la caracterización del estudiante es un proceso esencial para la construcción del PIAR que requiere de dedicación y disposición en atención inclusiva para lograr su adaptación, además, se obtuvo para el PEI una valoración del 48% de cumplimiento en materia de gestión institucional para educación inclusiva. Se concluye que son mínimos los avances respecto a la construcción del PIAR, así como una evidente debilidad para la elaboración de este tipo de herramientas psicoeducativas por parte de los educadores, lo cual entorpece con la materialización de la educación inclusiva, de ahí que se requiera un mayor trabajo formativo.

Palabras clave: ajustes razonables, discapacidad intelectual, educación inclusiva, Síndrome de Down.

Abstract

There have been many changes that occur in the educational field and that lead to a constant update in teaching, above all, based on inclusive education, which supports the objective of the research by seeking to systematize an experience based on the design and implementation of the PIAR, based on a case of intellectual disability at the El Descanso Educational Institution in Garzón, Huila. In this research is applied the mixed methodology about quantitative descriptive and qualitative phase with systematization of the experience with a student with Down Syndrome, parents, teachers, counselor teacher and researchers. The data has been collected through observation, the pedagogical workshop, workshops, and interviews.

The main results indicate that the characterization of the student is an essential process for the construction of the PIAR that requires dedication and disposition in inclusive attention to achieve its adaptation, in addition, an assessment of 48% compliance in management was obtained for the PEI for inclusive education. It is concluded that the advances regarding the construction of the PIAR are minimal, as well as an evident weakness for the elaboration of this type of psychoeducational tools by educators, which interferes with the materialization of inclusive education, hence it is required further training work.

Keywords: rational adjustments, intellectual disability, inclusive education, and Down Syndrome.

Tabla de contenido

Introducción	1
1. Formulación del problema	4
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Pregunta de investigación.....	12
1.2.1. Justificación de la propuesta	12
2. Antecedentes	15
3. Objetivos	32
3.1. Objetivo general	32
3.2. Objetivos específicos.....	32
4. Marco referencial	33
4.1. Marco contextual.....	33
4.2. Marco Conceptual	35
4.2.1. <i>Conceptuar discapacidad hasta su modelo social</i>	35
4.2.2. <i>Educación inclusiva</i>	43
4.2.3. <i>Ajustes curriculares</i>	47
4.2.4. <i>Prácticas pedagógicas</i>	50
4.3. Marco legal.....	53
4.3.1. <i>Panorama internacional</i>	54
4.3.2. <i>Panorama nacional</i>	55
4.3.3. <i>Panorama regional</i>	56
5. Diseño metodológico	58
5.1 Enfoque de la investigación	58
5.2 Diseño de investigación en dos fases.....	59
5.3 Técnicas e instrumentos de la investigación (cualitativas y cuantitativas)	64

5.3.1.	Revisión documental desde un enfoque cuantitativo.....	65
5.3.2.	Observación participante	66
5.3.3	Entrevista cualitativa.....	67
5.4	Plan de procesamiento de datos	67
5.5	Protagonistas de la experiencia.....	69
5.5	Consideraciones éticas	69
6.	Resultados.....	71
6.1	Caracterización (primer momento punto de partida)	71
6.2	Análisis del PEI (Plan de sistematización procedimientos a seguir)	81
6.3	Recolección de la experiencia (Tercer momento recuperación del proceso vivido).....	89
6.4	Resultados interpretación crítica del contenido registrado (Cuarto momento reflexión de fondo).....	93
6.5	Punto de llegada (Momento quinto).....	97
7.	Conclusiones.....	109
8.	Recomendaciones	111
	Referencias.....	112

Listado de figuras

Figura 1. Dimensiones de las acciones	52
Figura 2 Integración cualitativa – cuantitativo con predominancia en lo cualitativo.....	64
Figura 3 Componente gestión directiva	82
Figura 4 Área de gestión académica	82
Figura 5 Área de gestión administrativa y financiera	83
Figura 6 Área de gestión de la comunidad.....	84
Figura 7 Área de gestión institucional	85
Figura 8. Información general del estudiante.....	98
Figura 9. Información educativa.....	99
Figura 10. Datos y características del estudiante.....	100
Figura 11. Ajustes razonables	101
Figura 12. Acta de acuerdo.....	102

Listado de Tablas

Tabla 1 Categorías y subcategorías del SIMAT en concordancia con las categorías de certificación de discapacidad.....	39
Tabla 2 Escala de medición fase I - cuantitativa.....	66
Tabla 3 Proceso de formulación del PIAR	89
Tabla 4 Programación para la implementación del PIAR	93
Tabla 5 Reflexiones sobre consolidación del PIAR y su implementación	95

Introducción

Las transformaciones y transiciones que ha tenido el sector educativo junto con los actores que se desenvuelven en este medio, son dirigidas para obtener el acceso universal del derecho a la educación a toda la infancia y adolescencia sin discriminar por su condición socioeconómica, cognitiva y/o física. De esta forma, existe un marco jurídico y político internacional en el cual se sustenta la promoción de la educación inclusiva como se establece en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 - ODS, los cuales son formulados como agenda social, política y cultural de la Organización de Naciones Unidas ONU para fomentar la igualdad, libertad y desarrollo de los pueblos a nivel mundial.

En este sentido, se han generado reflexiones e interrogantes por parte de diversos académicos, sectores sociales e incluso sectores políticos, a causa de los métodos, prácticas y contenidos educativos que hay en los distintos niveles de formación en el sistema educativo colombiano, conllevando a que haya una reconfiguración progresiva de las prácticas y el quehacer docente. Al respecto, Echeita & Duk (2008) destacan que la inclusión educativa está conexas con la supresión o disminución de inconvenientes para el acceso a la educación de niños, niñas y jóvenes en un grado alto de vulnerabilidad o capacidades diferenciadas.

Para que se materialice y garantice una educación inclusiva Operti & Belalcázar (2008) exponen que esto implica la “implementación de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje que tienen por fin atender con precisión a la diversidad de los educandos” (p. 152), en pocas palabras, es necesario establecer unas secuencias didácticas donde las prácticas pedagógicas incluyan diversas maneras de aprender, teniendo en cuenta, los diferentes contextos, realidades y habilidades de los educandos.

En este orden de ideas, la investigación plasmada en el presente documento tendrá en cuenta la sistematización de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR, en el cual se analizará un caso de discapacidad intelectual en la Institución Educativa El Descanso, del municipio de Garzón, reconociendo elementos de contexto, antecedentes y referentes teóricos con el objetivo de identificar herramientas metodológicas y técnicas que faciliten la formulación, creación e implementación del PIAR.

Lo anterior, teniendo como fundamento lo expuesto por Simari (2021) respecto a la existencia de los modelos en torno a la discapacidad y el tratamiento que se le da en escenarios educativos, sin embargo, en el desarrollo de esta investigación se tiene presente el modelo social expuesto por Diniz et al (2009), ya que reconocen las multicausalidades de aprendizaje e inclusión desde la educación junto con su trascendencia de las limitaciones funcionales, identificando habilidades y capacidades de los educandos independientemente de sus capacidades diferenciadas a nivel cognitiva y/o funcional. Es decir, los estudiantes deben tener acceso al sistema educativo con un enfoque diferenciado y alta calidad, porque las necesidades individuales son expresadas desde la construcción de la diferencia para denotar un mundo dentro de otros mundos.

Así mismo, se tiene en cuenta que hay brechas educativas las cuales han sido estructuradas socioculturalmente para las personas con capacidades cognitivas y funcionales diversas, por lo tanto, estas brechas han sido un obstáculo para el sistema educativo a nivel nacional, siendo esta la razón por la que se ha llevado a cabo la formación de lineamientos, estrategias e iniciativas que contribuyan a solventar este tipo de necesidades y a su vez, sean un paso para garantizar la educación a quienes tienen algún tipo de discapacidad. Por eso se ha llegado al diseño e implementación del PIAR mediante los fundamentos del decreto 1421 del

2017, siendo una herramienta necesaria para el acceso a los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a multicausalidades conexas con infraestructura, prácticas pedagógicas y contenidos curriculares.

A continuación, se expone la problemática central de la investigación enfocada en un caso de Discapacidad intelectual que hace parte de una Institución Educativa en el municipio de Garzón, Huila, siendo esta una experiencia que tiene como objetivo ser sistematizada a partir del diseño e implementación del PIAR, con su respectiva caracterización, estructuración, reconstrucción de la información, interpretación crítica y reflexión.

1. Formulación del problema

En este acápite se realiza la descripción narrativa de la problemática investigativa, se otorgan diversas respuestas hacia el por qué y para qué de la sistematización de experiencias respecto al diseño e implementación del PIAR, dirigido hacia un caso de Discapacidad intelectual que hace parte de la Institución Educativa El Descanso en el municipio de Garzón.

1.1. Planteamiento del problema

Para llegar a la problemática identificada es necesario tener en cuenta el reconocimiento que hace Márquez Jiménez (2017) respecto a la expresión la "sociedad del conocimiento", la cual permite obtener vías de acceso para que las personas adquieran conocimiento, además de ser un aspecto que se relaciona directamente con el crecimiento económico de una nación, ya que el recurso humano es un dinamizador angular para la transformación de las realidades y sus entornos. Dicho crecimiento y desarrollo se da mediante el uso adecuado de la información otorgada por la ciencia y la tecnología lo cual es pertinente para la investigación porque, en primer lugar, expone diferentes formas para que los educandos con diversas capacidades adquieran un método de enseñanza, sin caer en una exclusión positiva de la educación. De igual forma, García et al. (2019) destacan una correlación existente entre: la formación del conocimiento y el derecho a la educación, esto, debido a la garantía de accesibilidad para todos los seres humanos.

Sin embargo, al centrar esta problemática en el contexto de América Latina, quienes han tenido un acercamiento con el ejercicio educativo han llegado a percibir que no hay accesibilidad total porque, en primer lugar, implementar nuevas formas de ver la educación para que toda la población acceda a ella, ha resultado un verdadero desafío para los gobiernos y no se ha

interpuesto como una prioridad para la sociedad; además, no se ha llegado a realizar una integración de metodologías hechas en sociedades del conocimiento para que haya acción formativa adecuada para los integrantes de una comunidad, y tampoco se ha realizado la búsqueda de un modelo inclusivo sin exclusión por alguna índole.

En América Latina, las leyes educativas ocupan un lugar diferente dependiendo de las dinámicas sociales de cada país, y ocupar ese lugar se ha hecho más complejo cuando se trata de ampliar y garantizar derechos ya que la principal coincidencia de las leyes educativas en la región radica en que la educación es un derecho y el Estado es el garante (IPE UNESCO, 2015). Por esta razón, en América Latina los derechos educativos también dependen del afrontamiento de políticas públicas y estatales porque estas se constituyen por los proyectos, acciones y actividades que el Estado gestiona a través del gobierno y su administración con la finalidad de satisfacer necesidades de la sociedad. Las políticas públicas deben guardar una consonancia y coherencia con el proyecto social el cual se identifica como la Constitución política de cada país y juegan un papel fundamental en el desarrollo económico y social de una nación, así lo manifiestan De la Parte Pérez et al. (2016), pues la educación es uno de esos proyectos y/o actividades de los estados latinoamericanos.

Entre los distintos cambios que ha tenido la educación a nivel latinoamericano, según Marchesi & Hernández (2019), han sido cambios positivos como la reducción de la pobreza la cual tuvo un descenso en el 2017 del 45% al 30%, no obstante, este 30% es una muestra de que aún hay brechas y dificultades en la población para alcanzar la satisfacción de necesidades básicas y la garantía de condiciones que contribuyan a la educación de las familias. Esto ha conllevado a que se presente una dicotomía entre lo que han sido grandes avances y lo que siguen siendo retos en la educación, pues el acceso a la educación más amplio se presentó en el

2013 con el 94% de cobertura a nivel de primaria, pese a que es un punto a favor, siguen existiendo carencias en materia de recursos dentro de las escuelas e instituciones a nivel Latinoamérica (Figuerola et al., 2019).

Esto quiere decir que aún hay un porcentaje con problemas de cobertura, los cuales persisten pese a que diversos rubros se destinan para el mejoramiento de elementos básicos, funcionalidad y capacitaciones al personal docente para tener una continuidad en la formación. Los autores Marchesi & Hernández (2019) afirman que estas falencias se reflejan en las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), identificando a los países latinoamericanos con puntajes por debajo del promedio aceptable, cuyas multicausales son: poca atención educativa a la diversidad, lentitud en la implementación de una educación inclusiva, poca infraestructura y atención adecuada a los educandos diversos.

No obstante, en el caso de las dinámicas escolares colombianas actuales, estas se consideran como problemáticas debido a las prácticas excluyentes por la formación sociocultural de las personas, así haya marcos normativos nacionales y regionales que impliquen la inclusión. En este sentido, Betancur (2016) denota que la mayoría de las prácticas excluyentes se evidencian precisamente en instituciones educativas que tienen estudiantes con discapacidad cognitiva y/o funcional, además, el autor afirma que existe una indiferencia por parte de los educadores de dichas instituciones argumentando como causa principal, el desconocimiento para generar prácticas de inclusión con los estudiantes e incurrir en la estigmatización categorizándolos como "limitados" para realizar algunas actividades de la vida cotidiana. A su vez, se destaca que esto no solo es una responsabilidad de los educadores, sino que es también competencia de toda la estructura social y cultural que no permite la construcción de secuencias didácticas mediante las prácticas pedagógicas adecuadas.

Al respecto, Benítez et al. (2018), afirman que estos procesos inclusivos no se realizan de forma ortodoxa en la progresión de su implementación como normativa, por ejemplo, en Bogotá como capital nacional se da una lucha por abrirse espacio entre la norma (Decreto 1421 de 2017) y el apoyo administrativo y financiero de la administración distrital. Es una lucha constante para que haya espacios acordes entre apoyo administrativo, financiero y normativo. Los autores complementan que algunas instituciones educativas de la capital del país no tienen las condiciones necesarias para generar inclusión (personal, infraestructura, espacios, herramientas pedagógicas y didácticas), debido a que se necesitan garantías para aplicar el proceso adecuado a este tipo de población, además, son argumentos para los docentes que presentan resistencia sobre la implementación de la inclusión en sus prácticas.

Adicionalmente, las autoras Benítez et al. (2018), mencionan la existencia de diversas precariedades en la implementación de una educación inclusiva, es decir, que hay una serie de factores que requieren de un acompañamiento profesional para los adecuados procesos de inclusión, el compromiso es muy poco por parte de las entidades territoriales, la capacitación adecuada es casi nula para la totalidad del personal docente. Todos estos factores son causantes de la debilitación y amenazas de la labor docente porque generan incertidumbre al no saber cómo, de qué manera y en qué momento poder recurrir a elementos pedagógicos, didácticos y curriculares que hagan parte de la educación inclusiva.

En este sentido, Salinas (2022) destaca que la sociedad debe reducir barreras que entorpezcan el acceso, la participación y el aprendizaje, sobre todo con los educandos vulnerables o desfavorecidos, debido a la exclusión hecha por parte de la sociedad, donde se necesita una formación de calidad. No obstante, Nemocón & García (2021) resaltan que la inclusión genera procesos de equidad educativa, suprimiendo diferentes brechas en el

aprendizaje y la participación, de esta manera, se registra la relación directa que hay con otros actores como son los docentes, las familias y el Estado. Sin embargo, la realidad que se vive dentro de las instituciones educativas ha dejado en evidencia la manifestación de obstáculos específicos para el desarrollo educativo, pues son obstáculos a nivel de infraestructura, actitudinal, comunicacional, metodológico, entre otros que, en lugar de ser destacados como espacios de inclusión, se convierten en espacios de exclusión para los estudiantes con discapacidad, forjando la deserción como la peor de las consecuencias.

Cabe resaltar que, en Colombia durante la última década, el sistema educativo ha progresado en el reconocimiento y atención a la diversidad de los educandos en los diferentes niveles de formación. Las políticas como Educación para Todos (1990), además de la planeación hecha por la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación UNESCO (2005,2015), Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad (2006), Ley Estatutaria 1618 (2013) encargada de las disposiciones para personas con discapacidad, Decreto 1421 del 2017 emitido para atender de manera educativa a la población con discapacidad (MEN, 2017), por último, el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación titulado "Todas y todos los estudiantes cuentan" (UNESCO, 2019), siendo este un Foro a través del cual se intenta reducir la brechas de deserción escolar, aumentar la cobertura de los servicios educativos e impulsar la calidad educativa con la transformación de políticas y prácticas socioculturales.

En este orden de ideas, para Baquero & Sandoval (2020) Colombia posee un marco normativo favorable en materia de inclusión educativa, pero en cuestión de la práctica no hay un desarrollo adecuado de los ambientes educativos para la población con algún tipo de discapacidad. Esta situación genera preocupación y al mismo tiempo se convierte en un desafío

para las instituciones educativas del país, porque se suman el poco conocimiento de la normatividad, la aplicación que esta debe tener y la baja oferta de educación inclusiva. Así, Cruz (2019) describe la existencia de una debilidad frente al desarrollo de los sistemas educativos del orbe, en este sentido, en el departamento del Huila no hay una “condición de la cultura, políticas y prácticas institucionales en el marco de la inclusión” (p. 114).

Desde la visión de Figueroa et al. (2019) se evidencia cómo el modelo inclusivo está en una fase de experimentación mediante prácticas individualizadas, debido al poco uso del Diseño Universal para el Aprendizaje - DUA, la no evidencia del PIAR y, además, se determina que entre la legislación y su aplicabilidad hay una brecha amplia, por más de que el docente en ejercicio haga esfuerzos por cerrarla. Frente a esto, Blanco (2011) ha planteado que la educación inclusiva tiene un epicentro fundamental y es la transformación tanto del sistema educativo como de las escuelas, incluyendo al estudiante y sus necesidades como el eje de esta transformación, teniendo en cuenta la comprensión de la realidad que los envuelve, las brechas y las barreras que entorpecen las prácticas educativas, las políticas que se han establecido a nivel de la institución educativa, pues según los autores:

(...) se deduce que cada práctica en el aula debe tener un propósito claro y preciso al momento de aplicarla, debe ser planeada de acuerdo con los ritmos, necesidades y aptitudes de los niños con barreras, y su culminación no se define en el tiempo sino en la capacidad de utilizar tales aprendizajes para desenvolverse en ciertos contextos; sean sociales, personales, o donde se requiera de una habilidad específica (Blanco 2011, p. 6)

El DUA como herramienta lo que hace es orientar la planeación del docente para así responder a las necesidades diversas que tengan los estudiantes en relación con la didáctica y lo que hace el PIAR es que se pueda materializar el derecho a la educación, por eso la importancia

de anudar esfuerzos para cerrar brechas entre el acto legislativo que rige en materia de educación inclusiva y la realidad que se vive dentro del aula a la hora de ponerla en práctica. Esto se sustenta en lo establecido por el Decreto 1421 de 2017, el cual “reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media” (Ministerio de Educación, 2017, p. 3)

A lo anterior, se suma la preocupación en cuanto a las cifras reportadas por la Secretaría de Salud del Municipio de Garzón (2020) cuyo análisis de población en condición de discapacidad al corte 2020, contó con un registro de 4036 personas que tienen algún tipo de discapacidad, de las cuales 2891 residen en la zona urbana y cabecera municipal, mientras que 241 residen en la zona de los centros poblados y 904 en la zona rural; en cuanto a la clasificación por género, se registró que son 2566 hombres y 1470 mujeres en condición de discapacidad en el municipio de Garzón. Incluso, una de las metas en la línea estratégica de bienestar, desarrollo humano y calidad de vida, planteadas por la alcaldía municipal, hace referencia al “apoyo en educación inclusiva con enfoque diferencial para personas con discapacidad” (Alcaldía de Garzón, 2020, p. 352).

Con base en lo expuesto, se considera que el conjunto poblacional perteneciente al Sistema Educativo del municipio de Garzón asume diversos retos partiendo de la proposición de que la labor del educador debe ser participativa y el proceso de enseñanza aprendizaje es parte fundamental de la línea de educación inclusiva. Esta descripción permite reconocer que una Institución Educativa, ya sea de carácter público o privado, debe contar con el proceso de educación inclusiva en el cual se genere la interacción de todos los estudiantes, independientemente de su discapacidad ya que las prácticas pedagógicas son mediadoras del proceso donde se evidencian secuencias didácticas acordes para los estilos de aprendizaje, con lo

propuesto a nivel normativo, y es lo que se busca alcanzar en el escenario de la Institución Educativa el Descanso, y para lograrlo es necesario la identificación del Decreto 1421 de 2017, la situación visualizada en el municipio de Garzón y los retos docentes que surgen en dicha institución, ya que son los principales garantes de la transformación que implica la educación inclusiva.

Lo anterior se considera como un factor que de forma directa está afectando la puesta en práctica del ejercicio de reconocimiento de la diversidad, cuya importancia es necesaria en la visualización de posturas a nivel institucional y como ente socializador, pues reconocer la atención a la diversidad en este proceso por parte de la Institución Educativa El Descanso, debe ser una forma de responder a aquellas situaciones de exclusión que allí se presentan, una respuesta que va más allá de lo que se percibe en el aula porque se va a contribuir a la mitigación de problemáticas sociales que afectan el proceso de la educación inclusiva como lo es la pobreza, la desigualdad y las diferentes prácticas excluyentes.

En consecuencia, la preocupación por parte de las investigadoras parte de la primicia de que esto representa un reto para su ejercicio docente en la Institución Educativa El Descanso del municipio de Garzón, ya que existe un caso particular de Discapacidad intelectual que hace parte de la población registrada en el SIMAT, con el cual se ha considerado la necesidad de diseñar e implementar el PIAR para así hacer que los estudiantes de la Institución Educativa El Descanso del municipio de Garzón sean partícipes del proceso, tengan sentido de pertenencia institucional y grupal, se logren aprendizajes bajo el principio de la igualdad y por ende, sea este el principal paso para garantizar su derecho a la educación.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cuál es la contribución de la sistematización de una experiencia de diseño e implementación del PIAR en un caso de Discapacidad intelectual a las prácticas pedagógicas de la Institución Educativa El Descanso del municipio de Garzón - Huila?

1.2.1. Justificación de la propuesta

Para el desarrollo completo de la educación, se considera que la diversidad es un factor indispensable ya que ayuda a visualizar posturas diferentes que van desde el valor institucional que se le otorga, hasta llegar a ser un ente socializador. Es decir que la atención educativa a la diversidad responde a situaciones de exclusión que trascienden el aula como son la pobreza, la desigualdad y las dificultades físicas o cognitivas, por eso la necesidad de identificar aspectos culturales, sociales y personales desde el proceso educativo, porque así se cumple con la función social que tiene la educación como derecho y como acción principal del sistema educativo. Así, la posición y las prácticas pedagógicas deben tener en cuenta el contexto en el cual se encuentra la institución educativa objeto de estudio ya que, en este caso, pasa a ser un espacio de reflexión, participación e inclusión de procesos de la comunidad educativa, teniendo como eje la relación entre diversidad y atención para la acción docente.

La presente investigación posee un interés particular ya que se ocupa de la atención a la diversidad a partir de un caso de discapacidad intelectual, basada en planes individuales de ajustes razonables debido a que la gestión sistemática compara aprendizajes alcanzados y motiva a que se generen otros aprendizajes. Además, es una investigación orientada a fomentar la educación inclusiva, promoviendo el desarrollo social y personal del docente y del estudiante, tal como lo describe Esparza (2021) frente a la forma como el docente debe entender el proceso

diferenciador de los educandos con discapacidad, porque el papel de la educación es llevar a cabo procesos de integración basados en la igualdad.

Por otro lado, la utilidad metodológica del presente estudio es relevante porque destaca, a partir de la sistematización de una experiencia basada en el diseño e implementación del PIAR, los alcances que ha tenido la educación inclusiva a nivel nacional y local, desde los adelantos legislativos, académicos e interactivos para la dirección de instituciones y docentes, así como los retos que han asumido las docentes investigadoras a la hora de ejercer su rol de agentes de transformación en su propio contexto social y cultural. De esta manera, Jara (2018) destaca que la conveniencia de un estudio de este tipo está sustentada en la sistematización de la práctica pedagógica inmersa en el escenario escolar contemporáneo, pues los PIAR no tienen una amplia trayectoria en las clases con los educandos con discapacidad, pero son un desafío para el educador frente a la construcción diferencial de una clase.

Respecto al valor teórico y práctico de la investigación, se tiene como base la experiencia con un educando con discapacidad intelectual soportado en un diagnóstico por especialista. El estudiante se ubica en la Institución Educativa El Descanso de Garzón Huila, razón por la cual otorga valor significativo a nivel local para que las entidades e instituciones educativas del área urbana y rural tenga como referencia esta experiencia, respecto a otras que puedan surgir en un futuro. El producto generado por la investigación es el conocimiento interdisciplinar, porque involucra áreas que están vinculadas con este tipo de procesos, siendo este un valor agregado para la pedagogía, la psicopedagogía, entre otras. Así mismo, es una investigación que aporta al desarrollo de la educación terciaria donde hay formación de técnicos, tecnólogos, pregrado o posgrado ya que la legislación de la inclusión educativa se materializa en la acción docente desde el 2017, pues de esta forma los PIAR se otorgan en todos los niveles educativos. En suma, la

sistematización del PIAR con un estudiante que presenta discapacidad intelectual es un aporte al bienestar del educando y de su familia, es también una contribución a los educadores junto con las entidades educativas desde lo local hasta lo nacional, permitiendo una inclusión plena dentro de sus capacidades, habilidades, fortalezas y debilidades, produciendo un plan de mejora constante tanto para el educador como el estudiante.

2. Antecedentes

En este apartado, se presenta la relación de los diferentes estudios realizados en materia del diseño y aplicación del PIAR junto con sus contribuciones a las prácticas pedagógicas en situaciones de discapacidad intelectual. Se hace un recorrido por los aportes del acervo teórico hallado en el periodo de 2017 a 2022, en repositorios universitarios, plataformas indexadas y universidades de alta calidad a nivel nacional e internacional. Las investigaciones se presentan bajo el foco de análisis demarcado con una inmersión en los contextos educativos de países como: México, El Salvador, Ecuador, Chile y Argentina, además, procesos en lo nacional y local.

Consecuentemente, se identificaron tendencias como: prácticas pedagógicas para la atención educativa a la discapacidad a nivel internacional, estrategias pedagógicas y de atención a la discapacidad a nivel nacional, local, las cuales fueron asociadas mediante sus semejanzas para generar el siguiente los antecedentes a la investigación.

Prácticas pedagógicas para la atención educativa a la discapacidad a nivel internacional

Para iniciar este apartado, se toma en cuenta el estudio realizado por Angenscheidt & Navarrete (2017) cuyo objetivo fue describir las actitudes de los docentes de enseñanza inicial y de primaria en un colegio privado de la ciudad de Montevideo en Uruguay, acerca de la educación inclusiva. Es decir, que los autores buscaban entender las percepciones, creencias y sentimientos que los docentes tuvieran a favor o en contra de las formas de actuar ante la inclusión educativa en esta institución. El principal interés surge porque los autores encontraron evidencia de que la actitud positiva de los docentes acerca de la inclusión, podría ser clave para el avance en la educación inclusiva. De esta manera, se realiza una encuesta, se analizan los

resultados y las variables, se destaca que el docente es una pieza fundamental en este proceso, ya que puede ser un facilitador o una barrera hacia la educación inclusiva, y se identificó que aquellos docentes que tienen mayor experiencia en su labor son quienes presentan una actitud más favorable hacia la implementación de prácticas inclusivas. Los autores concluyen que los cambios que la educación inclusiva debe generar en una institución educativa, deben ser cambios estructurales a partir del trabajo mancomunado con la comunidad educativa, orientación hacia las políticas educativas con impactos positivos en las actitudes de docentes y estudiantes, posibilitando así la innovación educativa.

La investigación realizada en El Salvador por Muñoz (2018), bajo el diseño de estudio de caso, tuvo como objetivo comprender e interpretar la manera en la que se está consolidando la educación inclusiva en 6 centros educativos de carácter público, teniendo en cuenta las prácticas que allí se implementan. Estas experiencias tuvieron en consideración aspectos como la cultura escolar, la intervención de los actores sociales y la contextualización de los aprendizajes, por ende, fue indispensable contar con la participación de directivos, docentes y las familias de los estudiantes. Dentro de los principales hallazgos se demuestran: el desarrollo de las prácticas pedagógicas con enfoque basado en educación inclusiva; la fuerte influencia de la cultura escolar en el fomento de la participación de las familias y de la comunidad en general para el proceso educativo; la necesidad de planificar y evaluar los aprendizajes a partir del contexto en el cual se encuentran estudiantes, directivos, docentes y familias, por lo que se requiere de conocer la realidad personal y social de estos. Así, la autora concluye que en la experiencia llevada a cabo en las 6 instituciones el elemento común es la valoración de la persona realizada por directivos y docentes donde se reconoce y se acepta a la persona desde su diferencia, para incluirla en el proceso de aprendizaje.

Otro estudio realizado en Chile por Poblete (2018), hace referencia a las exigencias que han debido asumir las escuelas a causa de la alta presencia de niños y niñas migrantes, esto con el fin de alcanzar una educación inclusiva. Por eso, el autor emprende una investigación cualitativa en 4 escuelas básicas y en un liceo, con el objetivo de conocer la forma en la que estos centros educativos incluyen en sus currículos la diversidad para esta población migrante y las adaptaciones que los docentes implementan para asegurar y garantizar el aprendizaje. El autor desarrolló el trabajo educativo institucional desde la educación inclusiva, sus hallazgos denotan que la diversidad se genera desde diferentes ámbitos, no sólo el educativo y curricular, lo cual debe cambiar en la construcción de proyectos educativos institucionales, porque, en primer lugar, no se forman de manera progresiva, segundo, lo normativo debería dictaminar lineamientos técnicos para tener flexibilidad en los currículos de las entidades educativas. El principal hallazgo se centra en que las escuelas están “folclorizando”¹ la diversidad, pues solo la mencionan como una celebración de la independencia y muestras culinarias de los países de donde provienen los estudiantes, es decir, que no existe como tal en estas escuelas las estrategias que escalen en la adaptación curricular y aseguren la inclusión.

Luego se encuentra el estudio presentado por Canales, et. al. (2018) quienes tuvieron como propósito conocer la percepción del estudiantado acerca de las prácticas pedagógicas que favorecen y que obstaculizan la inclusión educativa dentro el aula de educación física, en una institución educativa de Chile. Así mismo, buscaron develar aquellas creencias que tiene el profesorado de educación física respecto a la inclusión educativa. Se aplicó un cuestionario de valoración de prácticas inclusivas a los estudiantes y unas entrevistas a profundidad a los

¹ Término utilizado por el autor para hacer referencia a la forma en cómo se hace visible la diversidad cultural de algunas comunidades, folclorizándolas (viéndolas como elementos decorativos, pintorescos, etc.) siendo esto un riesgo para su identidad.

docentes, demostrando como principales resultados que hay factores que favorecen la inclusión en el aula como las habilidades personales de los docentes, que la clase se da como un ambiente que beneficia las relaciones e interacciones.

Los factores que obstaculizan, son principalmente la homogenización de las actividades, la competencia constante y la heteroevaluación, siendo este el medio principal medio para evaluar logros y alcances en el aprendizaje de los estudiantes. Los autores concluyen con la identificación de ciertas necesidades que se deben corregir para la práctica pedagógica, como son, la diversificación y flexibilización de las propuestas educativas que se hacen en el aula de educación física, gestionar de mejor forma el ambiente inclusivo de las clases con la promoción del buen trato entre estudiantes, la erradicación de conductas que atenten contra la integridad de los estudiantes, implementar estrategias colaborativas, favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación de sus propios aprendizajes.

Adicionalmente en Ecuador, Coloma & Granda (2018) investigaron las necesidades en la asignatura de Lengua y Literatura por parte de los educandos de bachillerato, esto para denotar la capacidad de una educación que brinde las garantías para la inclusión, generando una planeación ajustada a los recursos de las nuevas tecnologías, además, se incluye una variada gama de recursos para su innovación, versatilidad y ventajas llamativas, lo cual presenta una facilidad para la atención de los estudiantes desde un indicador grande y acción efectiva del aprendizaje. La propuesta realizada por los autores enfatiza en los educadores para asumir las estrategias de aprendizaje, además, se coadyuvan de diversos recursos de internet y el buen flujo de la información, de esta forma, el educador se esfuerza para un aprendizaje de calidad de los educandos, seleccionando la mejor fuente de datos antes de su utilización en habituación hacia un proceso idóneo de consulta, propiciando un aprendizaje de calidad.

Seguidamente, se encuentra el trabajo hecho en Argentina por Jiménez (2018), el cual se centra en los ritmos de aprendizaje, buscando así, explicar la importancia de la implementación de ajustes razonables curriculares para minimizar asimetrías en los aprendizajes de los estudiantes a los cuales se les atiende diversos ritmos de trabajo. En este sentido, los resultados son elementos coadyuvantes que favorecen aprendizajes a los educandos, se necesita un apoyo educativo, entendiendo las habilidades y necesidades de los individuos desde los docentes, los diversos ritmos de aprendizaje para disminuir barreras que restringen cognitivamente, es decir, el resultado del curso puede llegar a determinado punto donde se logren las metas educativas.

De igual forma, Castañeda (2021) habla acerca de los retos que ha tenido que asumir la educación en México, respecto a la identificación de la diferencia como parte importante en cualquier proceso educativo, donde los centros educativos deben ser espacios accesibles e inclusivos. El objetivo de su estudio se centra en la reflexión que realizan 13 docentes sobre las prácticas docentes inclusivas que han implementado con estudiantes de niveles de preescolar y de primaria que presenten algún tipo de discapacidad y/o trastornos. Para ello, fue necesario emplear la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula Regular – GEPIA- y otros formatos acordes al entorno como el Formato de Auto reporte, la Escala de Auto eficiencia para Implementar Prácticas Inclusivas – TEIIP, y la Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones acerca de la Educación Inclusiva – SACIE.

Los resultados se fundamentan en el reflejo de los altos puntajes de los docentes en relación con las buenas prácticas inclusivas, pero hay bajas puntuaciones en las prácticas como formación docente, es decir, que se refleja una necesidad en la capacitación frente a temas relacionados con la educación inclusiva y la atención a la discapacidad y trastornos. El principal inconveniente es la baja iniciativa de los docentes para la autocapacitación, limitando así la

formación de ambientes educativos inclusivos. Se concluye de igual forma que la labor docente es una pieza clave para poder implementar buenas prácticas incluyentes, y para facilitar la eliminación de barreras en el proceso de aprendizaje y la cooperación de estudiantes.

Así mismo, en México, la investigación presentada por Pérez (2021) da a conocer el significado y la forma de las prácticas inclusivas desde el sentido que le dan los docentes a la educación inclusiva, siendo este un proceso en construcción. Es una investigación fenomenológica en una escuela primaria de la ciudad de Chihuahua en México, que contó con participantes que eran los docentes, el grupo de estudiantes, autoridades educativas y asesor técnico pedagógico. La pretensión era develar aquellos elementos pedagógicos que subyacen de las prácticas pedagógicas, concluyendo que la educación inclusiva comprende la ejecución de prácticas educativas y la atención a situaciones de exclusión, pues todos los estudiantes deben ser beneficiados de la enseñanza que se adapte a las necesidades de estos y también a sus realidades bajo el principio de la igualdad de oportunidades educativas.

- **Estrategias pedagógicas y de atención a la discapacidad a nivel nacional**

A nivel nacional, se relacionan los siguientes estudios realizados que dan fundamento teórico y práctico a la investigación que aquí se desarrolla:

Se inicia con la investigación desarrollada por Cruz (2019) con la finalidad de identificar la condición de inclusión en la que se encuentran algunas de las instituciones educativas que cuentan con atención a estudiantes con discapacidad visual en el departamento del Huila, a partir de la descripción de políticas, culturas y prácticas inclusivas a nivel institucional. La autora desarrolla una metodología cuantitativa no experimental de tipo transversal con alcance descriptivo. Se diseñó un cuestionario con preguntas tipo Likert midiendo la condición de inclusión cuyas variables dependen del índice de inclusión. En cuanto a la cultura institucional se

identifican condiciones favorables referentes a la creación de buenas relaciones entre actores educativos permitiendo la construcción de espacios de convivencia que están basados en el respeto personal y hacia los demás.

En materia de política institucional inclusiva es un riesgo en los procesos de inclusión educativa porque asignan al docente de aula todo el liderazgo y apropiación de situaciones de aula y dinámicas institucionales, sin tener en cuenta que la institución, la familia y el contexto social de los estudiantes con discapacidad visual, son también responsables del éxito o fracaso escolar, por ende, se hace necesario tener una mayor visualización en la organización y apoyos a partir de la motivación, estructura de contenidos, enfoques, metodologías, didácticas flexibles, lo cual debe ser organizado en actas de seguimiento, y también a través del PIAR para promover evaluación y seguimientos, así como los respectivos planes de mejoramiento institucional.

En este mismo orden de ideas, Mora (2019) expone que otra forma de barrera para el cumplimiento de principios de la educación inclusiva es que los educadores adquieren una actitud paternalista, sustentada en la sobreprotección o en el rechazo. A esto se suman las condiciones de ejecución de las prácticas pedagógicas, donde surge una precariedad de los recursos y componentes requeridos, siendo esto una dificultad en el desarrollo educativo inclusivo. No obstante, la autora destaca que el conocimiento educativo inclusivo carece de formación por parte de los educadores para su aplicación, destacando la inexistencia de secuencias didácticas acordes con la educación inclusiva. Por último, Mora (2019) afirma que las prácticas de integración son equivalentes a las prácticas pedagógicas, lo cual permite ingresar al sistema educativo de las naciones, aunque, las organizaciones educativas tienen falencias frente a las garantías para implementar un proceso de formación incluyente. Es así como, las diversas barreras asociadas a los procesos de inclusión institucional, departamental o nacional emergen

para el desarrollo de una inclusión educativa real de orden global. Adicionalmente, se reflexiona desde los ajustes pertinentes del currículo en torno a la cultura escolar, participación familiar, actitud de rechazo y sobreprotección, determinadas como barreras que encierra a los actores participes de una comunidad.

Así mismo, Reyes et al. (2020) realizaron una revisión sistemática sobre la educación inclusiva, con el objetivo de identificar tendencias de trabajo con estudiantes, docentes, familias e instituciones. En los resultados se demuestra que hay 4 categorías de análisis, donde con los estudiantes se evidencia que se centran en la comprensión de experiencias y mejora del clima en el aula; con los docentes, se demuestra el análisis de prácticas pedagógicas y las necesidades de capacitación y formación a nivel profesional; con las familias, se logró observar que no ha dado el suficiente y adecuado procedimiento en los procesos educativos, y a nivel institucional, no se ha dado el respectivo acatamiento de las políticas educativas que mejoren las condiciones de inclusión en todos los niveles. Así, concluyen que por más de que se evidencie que se ha trabajado con varios actores educativos, se requiere aun de una mayor articulación entre estos; docentes y orientadores escolares deben gestionar una participación en la aplicación de herramientas pedagógicas, fortalecer prácticas desde el ámbito familiar y también, velar por su capacitación y generación de políticas institucionales que se vean orientadas a la inclusión.

Por su parte, Puerta (2019) realiza una investigación con el objetivo de comprender las prácticas pedagógicas de concienciación sobre la discapacidad intelectual que emergen de los docentes de primaria en un colegio de Duitama en Boyacá. La investigación es de enfoque mixto, donde se utilizaron encuestas y entrevistas; la encuesta basada en el índice de inclusión, y una entrevista semiestructurada para reconocer la actitud de los docentes respecto al tipo de vinculación laboral que tienen, frente al estudiante con discapacidad intelectual. Con los

resultados obtenidos se identifica que el proceso de inclusión educativa implica llevar a cabo la revisión de las prácticas pedagógicas docentes y curriculares que están generando exclusión y que impiden a su vez la vinculación del estudiante a la institución educativa, así como el uso de recursos que minimicen las barreras. En materia del cumplimiento del derecho a la educación, ninguno de los elementos que se plantean en las normas legales se está cumpliendo a cabalidad a causa de las graves limitaciones del sistema educativo por no poseer personal capacitado.

La investigación realizada por Figueroa et al. (2019) se basó en la conceptualización y las implicaciones del DUA y los PIAR a partir de experiencias y de la literatura que existe frente a este tema, bajo el enfoque cualitativo con diseño de tipo etnográfico, el cual les permitió llevar a cabo la descripción y comprensión de las diferentes políticas de inclusión educativa, de las prácticas pedagógicas de los docentes, la concreción del aprendizaje y la socialización de los estudiantes que tengan algún tipo de diagnóstico. Las investigadoras concluyen que las prácticas pedagógicas son clave en el desarrollo de capacidades de niños y jóvenes que se encuentran en situación diversa de aprendizaje, sin embargo, estas praxis carecerían de valor académico si la familia tiene la voluntad plena y la responsabilidad con la educación y la institución, para hacer uso de herramientas que otorgan la Ley y la academia, por eso, se debe trabajar para disminuir esa brecha existente entre Ley y su aplicación. Además, consideran que la práctica pedagógica es el quehacer máximo de los docentes dentro de un contexto sociocultural.

En este orden de ideas, Movilla & Suárez (2019) diseñan una estrategia pedagógica para la cualificación de la intervención docente en el marco de la escuela inclusiva, siendo esta una propuesta innovadora y vanguardista que se aplicó a estudiantes de tercer grado de primaria, buscando así, generar acciones pedagógicas para hacer de la práctica pedagógica un conjunto de estrategias con las cuales se fortalezca la intervención de los docentes. Con el análisis de los

datos recolectados se evidenció que en la intervención pedagógica los docentes aplican los principios del DUA, pero no lo hacen de manera intencionada. Este estudio también resalta la necesidad de realizar capacitaciones a docentes y que por parte de las secretarías de educación se desarrollen agendas de seguimiento a procesos de la aplicación del DUA. De esta manera, los resultados permitieron iniciar un trabajo de cualificación docente en torno a la inclusión, con temática específica del DUA, teniendo en cuenta que en la población existen niños con discapacidades.

En el año 2020 se publica la investigación realizada por Agudelo (2020) quien se interesó por comprender las representaciones sociales de un grupo de docentes en relación con las prácticas pedagógicas y co-construir un proyecto de aula que lo denominó: resignificando experiencias pedagógicas: una apuesta para la construcción de paz desde un enfoque incluyente. Para su desarrollo, se contó con un enfoque cualitativo y la realización de entrevistas semiestructurada para el proceso de recolección de la información, también se realizó un taller, el diligenciamiento del formato público y el Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR. Respecto a las representaciones sociales sobre discapacidad, se evidenció una alta prevalencia de barreras actitudinales las cuales se asocian con la estigmatización social de las personas con discapacidad convirtiéndose en una problemática social, por lo menos, en el contexto donde se realizó la investigación que fue en el municipio de Puerto Tejada Cauca.

Se encontraron prácticas pedagógicas tradicionales, hay una estrecha conexión de la realidad del contexto y la participación de los eventos culturales, las creencias, ideas, concepciones, las problemáticas y las violencias sociales que son propias de esta parte del territorio colombiano. De esta manera, el estudio concluye con la necesidad de fortalecer los procesos en la comunidad desde su propia identidad sociocultural siendo esta la riqueza y

patrimonio de su población. Con esto se estaría contribuyendo a la transformación de la sociedad a partir de una educación más incluyente; para el proyecto de aula propuesto se identifica la importancia de implementar el DUA y las adecuaciones por áreas académicas requeridas. Así mismo, se menciona que es importante que las políticas públicas tengan en cuenta la voz del territorio porque es allí donde se encuentran necesidades y también fortalezas para la educación incluyente. Se recomendó la formación docente desde varias perspectivas, la sistematización de sus experiencias y la comprensión de las voces de los docentes.

De igual forma, Marulanda & Otálvaro (2020) presentan una investigación cuyo propósito fue comprender cómo las concepciones sobre educación inclusiva inciden en las prácticas pedagógicas de las docentes de educación inicial en una institución educativa del Valle del Cauca, bajo la metodología fenomenológica social no reduccionista. El trabajo investigativo se realizó con docentes de educación inicial, profesionales del Centro de Apoyo y docentes en formación. Dentro del análisis realizado se logró identificar que las docentes no realizan prácticas pedagógicas en relación con esta población; pese a que existen escenarios y actores para hacer una tarea formativa más integrada, “los participantes abordan al estudiante desde su labor exclusiva y, paradójicamente todos, en mayor o menor medida, asignan al Estado, o demás estamentos de la institución, la culpabilidad por no acompañar integralmente las adaptaciones que permitan garantizar dicha atención” (Marulanda & Otálvaro, 2020, p. 22). En este caso, las autoras proponen un trabajo curricular en conjunto con la comunidad educativa para fortalecer el proceso de educación inclusiva, así se podrán implementar prácticas pedagógicas y educativas integrales y que, además, sean pertinentes y acordes a los PIAR y al DUA.

En este mismo orden de ideas, Gamboa (2020) llevó a cabo una investigación basada en la educación inclusiva con estudiantes que presentan discapacidad intelectual en el grado tercero

de básica primaria de una institución educativa distrital en Bogotá, el objetivo es fortalecer este proceso según lo establecido en el Decreto 1421 de 2017. Como primera medida se indagó conocer la percepción que tiene la comunidad educativa de la institución, frente al proceso de educación inclusiva actual y después, analizar los documentos institucionales existentes respecto a este proceso dentro de la institución. Posteriormente, la autora diseña una propuesta pedagógica para dar respuesta a la problemática identificada. Es una investigación de enfoque cualitativo, tipo investigación acción, donde se utilizó como instrumento la entrevista semiestructurada de preguntas abiertas aplicada a directivos, docentes de primaria y padres de familia de estudiantes con discapacidad intelectual de la institución.

El hallazgo principal es el desconocimiento total o parcial del concepto de inclusión educativa, algunos docentes la consideran como “un proceso que permite integrar a los estudiantes con discapacidad en el aula regular” (Gamboa, 2020, p. 118), con esto, los docentes “tienen a los estudiantes con discapacidad en el salón de clases porque la ley los obliga y les ponen actividades diferentes a los demás para que estén entretenidos y no hagan desorden” (Gamboa, 2020, p. 119). Se identifica también un conocimiento muy escaso acerca de la legislación sobre educación inclusiva en la comunidad educativa, haciendo que el protocolo de atención a la discapacidad en la institución sea incipiente. También hay un desconocimiento de la ruta de atención a esta población y que, como docentes, no se cuenta con el conocimiento requerido para atenderlos. No hay una coordinación entre docentes de aula, profesionales de apoyo y familias para trabajar en las dificultades, para lo cual se diseña una propuesta pedagógica que se constituye de dos partes, la primera basada en la inclusión y legislación a partir del decreto 1421; y la segunda, acerca de las prácticas pedagógicas teniendo presente los Aprendizajes Cooperativos de Johnson & Johnson.

De esta manera, se relaciona también el aporte investigativo realizado por Castro & Martínez (2021) quienes consideran que las praxis pedagógicas inclusivas como mediación educativa implican una gran problemática, por eso, establecen como objetivo identificar las experiencias pedagógicas inclusivas que subyacen en la praxis docente y su contribución en la mediación educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de una institución. Hay una necesidad particular de incorporar políticas educativas que velen por una justicia social basada en todas aquellas capacidades para el alcance de una vida digna y también, por el desarrollo de cátedras que generen y fomenten el pensamiento crítico con perspectiva humanística. En la medida en que haya más capacitación y se desarrolle de manera íntegra lo intelectual y lo humano, se va a ver un progreso en la comunidad, dándole un nuevo sentido a la praxis apropiándose del contexto.

- **Estrategias pedagógicas y de atención a la discapacidad con aplicación del PIAR a nivel local**

Dentro de los trabajos hallados a nivel local, se tienen presente todos aquellos que comprendan el departamento del Huila, así como algunas áreas de la región sur colombiana. Respecto a los trabajos investigativos sobre prácticas pedagógicas, se encuentra el estudio realizado por Castellanos & Vega (2018) quienes destacan los procesos de inclusión de dos Instituciones Educativas del Departamento del Huila, emergiendo categorías como: las prácticas pedagógicas con los componentes dinámicos, cognitivo y práctico, además, inclusión y, padres e hijos, dos vivencias de una misma realidad. Referente a las prácticas pedagógicas, se resalta la carga emocional del quehacer educativo como vocación u oportunidad, relacionando la disposición del sujeto a los que utilizan las prácticas pedagógicas inclusivas. De igual forma, se consideran las barreras en la labor entre sentimientos como: el miedo y lo idealizado. Los autores

agregan sobre la realidad, el apoyo necesario entre profesionales a nivel interinstitucional como en el ámbito familiar. A su vez, los educadores deben estar abiertos al crecimiento de gestión, al esfuerzo desde las singularidades que representan sus estudiantes, además, la pericia se va adquiriendo con la experiencia y búsqueda de la creación junto a los ajustes de estrategias de acción educativa inclusiva, produciendo una planeación de clases adecuada.

Entretanto, el estudio que presentaron Benavides et al. (2019), tuvo como fin determinar la condición de la gestión escolar para el desarrollo del proceso de la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva en una institución pública de la ciudad de Neiva. Las principales barreras y facilitadores identificados son la cultura, la política y las prácticas inclusivas. Los resultados refieren que las barreras en la gestión directiva se relacionan con el direccionamiento estratégico, el horizonte institucional, el gobierno escolar y las relaciones con el entorno; en cuanto a la gestión académica, se evidenció la falta de un diseño e implementación de prácticas pedagógicas inclusivas y la necesidad de revisar el currículo donde se integren las políticas de inclusión; para la gestión administrativa y financiera, se encontraron debilidades en el apoyo a la gestión académica, al talento humano, así como apoyo financiero; para la gestión de la comunidad, no hay ejecución de actividades que se relacionen con valores inclusivos, no se estimula a los padres, madres y/o acudientes a que promuevan la inclusión en la comunidad. Los facilitadores se centran en la fortaleza del clima escolar y la administración de la planta física.

De igual forma, Manrique & Tamayo (2019) se propusieron llevar a cabo la descripción de la relación existente entre el DUA y las praxis pedagógicas como una propuesta que busca brindar educación asequible y eficaz para todos los estudiantes a partir de la eliminación de barreras de acceso y el proyecto pedagógico de aula, siendo esta la herramienta que utilizan las

docentes en este caso del grado transición en una institución educativa pública de la ciudad de Neiva. Esta institución experimenta un gran reto en la política de educación inclusiva a causa de la necesidad de reconocer a los actores institucionales en sus características diferenciales, de tal forma que se potencie la cobertura del servicio educativo más allá de la matrícula y se vivencie a través de la práctica pedagógica.

Además de la incorporación de recursos didácticos y tecnológicos como parte de la innovación, pero, que estén en función de garantizar la accesibilidad a la totalidad de los educandos al conocimiento y la formación integral, en una verdadera implementación y aprovechamiento del DUA. Igualmente, para los Proyectos Pedagógicos de Aula con enfoque DUA, el principal valor en el proceso de enseñanza aprendizaje, es que el salón de clases se convierte en un espacio motivador que rompe con barreras tradicionales haciendo que los actores del aprendizaje sean actores propositivos en sus entornos.

En esta misma secuencia, Cuenca & Murcia (2019) buscaron el objetivo de determinar la manera en cómo la institución educativa garantiza y lleva a cabo los procesos de inclusión y de formación de menores de edad con algún tipo de Necesidad Educativa Especial. Se encontró que las personas que hicieron parte de la recolección de información comprenden la importancia de proteger el derecho a la educación de la niñez y los adolescentes bajo condiciones de igualdad. Así mismo, manifiestan la necesidad de crear, consolidar, divulgar y sistematizar programas de inclusión educativa que sean pertinentes y a su vez permitan que los estudiantes con NEE se inserten en el sistema educativo. Por eso se propone la realización de ajustes curriculares para implementar el DUA.

En cuanto a metodología, se encuentra que la sistematización de implementación de PIAR realizada por Baquero & Sandoval (2020) demuestra los logros por parte de los educandos

participantes desde lo formulado en el PIAR, aunque, se genera una orientación desde la práctica pedagógica del educador referente a la planificación y didáctica. La necesidad de tejer procesos comunicativos rigurosos entre educadores permite que los educandos tengan una formación rigurosa desde la formación integral de los estudiantes que se les diseñan los PIAR. Bajo el método de observación, se identificó que los docentes presentan la información de diferentes maneras, pero en realidad no son conscientes de los principios del DUA, por lo tanto, no hay una estructura ni dinámica en las clases, además, la metodología de evaluación de procesos académicos es siempre la misma. También, se hace mención de que la mayoría de los docentes de la institución no cuentan con la formación adecuada sobre implicaciones y alcances del decreto 1421, y también se evidencia la necesidad de actualización de herramientas existentes como el Sistema de Matrícula – SIMAT- y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes – SIEE-, así como la plataforma de evaluación JIGRA, una actualización que esté acorde a lo estipulado en el decreto en mención.

Por otra parte, la etnografía presentada por Trujillo (2020) tuvo como objetivo evaluar la pertinencia de las estrategias pedagógicas y didácticas que utilizan las docentes en la inclusión al aula regular de estudiantes con dificultades de aprendizaje, en una sede de primaria bajo el marco de la educación como derecho fundamental. Como principal resultado se evidenció la no existencia de lineamientos curriculares ni pedagógicos a nivel institucional que orienten el proceso de inclusión, por eso, las docentes dentro de sus prácticas pedagógicas utilizan estrategias didácticas que ellas consideran pertinentes, unas que son propias de la pedagogía tradicional y otras que están fundamentadas en juegos y en actividades artísticas.

Desde otra perspectiva, se encuentra la reflexión realizada por Pérez et al (2021) en torno a las concepciones que tienen los docentes de ciencias naturales con respecto a la inclusión de

estudiantes sordos en las clases de física. Dentro de las categorías de análisis se encuentra el uso del PIAR, donde los docentes expusieron la importancia de poder planificar las clases con los estudiantes sordos, a partir de los Ajustes Razonables, siendo una herramienta fundamental en la materialización de la inclusión en el aula. Las demás categorías se distinguen así: la categoría de planificación de clases resalta la subcategoría de recursos didácticos, dando a entender que los docentes a la hora de planificar las clases con estudiantes sordos, tienen en cuenta los recursos, elementos y herramientas; en la categoría de prácticas de laboratorio, se destaca la subcategoría de comprender su entorno, pues los docentes desarrollan estas prácticas para ubicar al estudiante en su entorno para que pueda comprender lo que se explica, en la categoría de proceso inclusión, la subcategoría más relevante es la de flexibilización curricular, donde los docentes consideran necesario aplicar modificaciones en el currículo a partir de las necesidades de los estudiantes.

Con este apartado se evidencia el gran esfuerzo que se ha venido ejerciendo desde el ámbito internacional, nacional y local, por fomentar la educación inclusiva, dando cumplimiento a lo establecido desde el marco legal, institucional y social, dejando en evidencia que es necesario primero que todo, la capacitación y formación de los docentes en atención a la discapacidad ya sea intelectual o de cualquier otra índole; segundo, que es indispensable conocer el entorno y la realidad de los estudiantes y las familias para así tener convicción de las prácticas pedagógicas a realizar; y tercero, lo trascendental que es implementar una ruta o protocolo de atención a la discapacidad en las instituciones educativas, en este caso, ya sea DUA o PIAR, resultan ser unas herramientas eficaces en estos procesos. No obstante, esto se enmarca en la pertinencia de educar y conocer la ley que rige la atención a la discapacidad desde la educación como derecho humano.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Sistematizar una experiencia de diseño e implementación del PIAR en un caso de Discapacidad intelectual en la Institución Educativa El Descanso del municipio de Garzón, Huila.

3.2. Objetivos específicos

1. Caracterizar el caso de Discapacidad intelectual con el que se realizará el diseño y la implementación del PIAR.
2. Estructurar un plan de sistematización de inclusión en miras a la implementación del PIAR para un caso de discapacidad intelectual.
3. Recuperar y reconstruir la información enmarcada en el devenir histórico del proceso en el lapso para el cual fue formulado y en función de un estudiante diagnosticado con discapacidad intelectual.
4. Interpretar las reflexiones de fondo que emergen de la experiencia del diseño e implementación del PIAR para un caso de discapacidad intelectual
5. Reflexionar acerca de las contribuciones derivadas de la experiencia a las practicas pedagógicas en la Institución Educativa el Descanso.

4. Marco referencial

4.1. Marco contextual

Colombia es un país que se caracteriza por la diversidad étnica, racial, cultural y religiosa; su población, tiene una mezcla de tres clases de cultura: europea, indígena y africana, generando diversidad cultural. A su vez, el censo realizado por el DANE (2018) denota que el 11,04% de la población se identifica como afrocolombiana (raizal y palenquera), el 4,31% indígena junto al 0,01% ROM (gitanos), resaltando la conservación de tradiciones y cultura. Por otro lado, el 87,58% no pertenece a ningún grupo étnico.

El departamento del Huila está ubicado al suroeste del país, en la región andina, limita al norte con Tolima y Cundinamarca, al este con Meta, al sur con Caquetá y al oeste con Cauca, la capital es Neiva, tiene 37 municipios y los más importantes son: Garzón, Pitalito y San Agustín, el gentilicio es Huilense u Opita. Acorde con el DANE (2020) posee una población de 1.122.622 habitantes. Según el Sistema Integral de Información de la Protección Social (SISPRO) y el Sistema de Gestión para el Registro de Localización y Caracterización de la Población con Discapacidad (RLCPCD) al corte de junio 2020, el departamento del Huila cuenta con 72.046 personas con capacidades diversas.

De esta manera, Garzón siendo uno de los 37 municipios del Huila, se ubica al sur oriente del departamento, limita al norte con el municipio de Gigante, al occidente con el municipio del agrado, oriente con el departamento del Caquetá, suroeste con el municipio de Altamira y al sur con el municipio de Guadalupe, tiene cuatro inspecciones, nueve corregimientos y, noventa y cuatro barrios. El DANE (2019) denota que Garzón cuenta con una población de 96.296 habitantes. Así mismo, el Sistema Integral de Información de la Protección Social (SISPRO) y el Sistema de Gestión para el Registro de Localización y Caracterización de la Población con

Discapacidad (RLCPCD) - con corte en junio del 2020, demuestra que Garzón tiene 1.985 personas con discapacidad, esta población se encuentra en el SIMAT (2020) 205 estudiantes con capacidades diversas.

La Institución Educativa en la que se desarrollará la presente investigación se encuentra en la zona rural del municipio de Garzón aproximadamente a 29 Km del casco urbano, cuenta con 5 sedes, todas ubicadas en el sector rural. Acorde con la modalidad propuesta de la Institución Educativa se resalta que la sede principal tiene una visión agrícola con los procesos de aprendizaje. A su vez, las diversas sedes siguen lo planteado del proceso de enseñanza mediante el modelo pedagógico holístico transformador enmarcado dentro de su Proyecto Educativo Institucional.

La sede perteneciente al caso de investigación se fundó en el año de 1952, atiende a 148 estudiantes desde el grado preescolar a once en jornada completa, cuenta con una planta de ocho docentes, un directivo, un administrativo que laboran en la sede principal. La población atendida en esta sede pertenece a comunidades vulnerables del municipio, debido al contexto donde se sitúan, porque, hay familias flotantes, es decir, muchas llegan, pero emigran hacia otros lugares con el fin de seguir trabajando en el agro. La Institución Educativa El Descanso atiende a 262 estudiantes, según datos del SIMAT a diciembre de 2020. La observación se centrará en un caso de discapacidad intelectual del grado sexto.

En este orden de ideas, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF (2020), pondera el hecho de que la educación es el medio de mayor eficacia para la población infantil, sus procesos de aprendizaje son mucho más proporcionados en estas etapas de la vida, porque, sus aprendizajes y desarrollo de las potencialidades se convierten en destrezas necesarias hacia una prospectiva satisfactoria.

Se anexa la concepción de educación inclusiva, desde que los niños pueden asistir a los mismos salones y escuelas, teniendo oportunidades de aprendizaje sin distinciones, a su vez, se recalca la inclusión desde las víctimas por exclusión desde las discapacidades cognitivas y físicas, lenguajes y culturas minoritarias u otra condición. Los sistemas educativos inclusivos presentan una configuración desde los aportes únicos del desarrollo de las clases, porque, los educandos de distintas procedencias puedan coexistir dentro de una articulación y aceptación de los unos con los otros. Ante esto, Ocampo (2019) destaca la aceptación de la educación inclusiva desde las interacciones, las interrelaciones con los estudiantes, a su vez, hay una gestión del conocimiento estructurado de forma abierta, consolidado mediante praxis sobre lo teórico y metodológico como la construcción disyuntiva de la síntesis.

4.2. Marco Conceptual

El contenido de este componente está definido a partir de las acepciones correspondientes a satisfacer la comprensión temática de la investigación desde la construcción de un acervo académico riguroso. Así, se conceptúan las siguientes categorías: Modelo Social de discapacidad, Educación Inclusiva, Ajustes curriculares, además de Prácticas pedagógicas.

4.2.1. Conceptuar discapacidad hasta su modelo social

Es pertinente una segmentación temática así:

Discapacidad

Desde la conceptualización no institucional para la discapacidad, se encuentra la perspectiva que le han dado Diniz et al. (2009) quienes comprenden la discapacidad de dos maneras, la primera como una “manifestación de la diversidad humana, un cuerpo con deficiencias es el de alguien que vivencia deficiencias de orden física, mental o sensorial” (p.

67). No obstante, los autores consideran que estas son barreras sociales, que a la hora de ignorar esos cuerpos con deficiencias se generan experiencias basadas en la desigualdad, por ejemplo, refieren que la opresión no es un atributo del cuerpo sino precisamente un resultado de las sociedades no inclusivas. La segunda forma en que los autores entienden la discapacidad, es como una “desventaja natural” (p. 67), porque se debe hacer un esfuerzo mancomunado para reparar esas deficiencias con el fin de que hayan garantías para que todas las personas tengan por lo menos un estándar de funcionalidad típica con la del resto de personas, por eso afirman que “un cuerpo con deficiencias se debe someter a la metamorfosis para la normalidad” (p. 67) lo cual quiere decir que, los individuos con discapacidad por orden social, reciben rehabilitación y educación, aunque se considere ser una narrativa excluyente, los autores argumentan que solamente apuntan al asunto de los derechos humanos que hay en el trasfondo de estas dos formas de entender la discapacidad.

Por eso, el primer argumento los autores lo basan en el modelo social de la discapacidad para dar garantía de igualdad entre personas con o sin las deficiencias; y para el segundo argumento, se basan en el modelo biomédico de la discapacidad, ya que un cuerpo al que se le encuentren deficiencias “debe ser objeto de intervención de los saberes biomédicos” (Diniz, et al., 2009, p. 68). No obstante, en el año 1980 la OMS optó por hacer una Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM), dicha clasificación se presentó como: Enfermedad – Deficiencia- Discapacidad -Minusvalía (Romero, 2016), siendo usada por mucho tiempo, pero recientemente se dejó de lado debido al carácter peyorativo que connota el término minusvalía.

Es así como la UNESCO (2019) denota que se relaciona con el concepto emitido por la Convención sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad, donde, la acepción se expresa

como un concepto evolutivo generado por la interacción de personas con algunas limitantes cognitivas y físicas. A su vez, se demuestra el compromiso con la educación inclusiva desde el derecho de cada persona a la educación. Lo cual permite una monitorización de la implementación de educación con personas con capacidades diversas, produciendo sistemas educativos con equidad e inclusión. Se resalta que los diferentes países del mundo deben hacer visible el derecho colectivo a ser incluido y tener una educación equitativa y diferenciada.

El presente concepto evoluciona acorde con el contexto y diversas multicausales, primeramente, la Organización Mundial de la Salud - OMS define que es una alteración de salud, teniendo una carga negativa. Victoria (2013) señala al modelo social desde la construcción significativa de una dificultad o limitación desde un contexto sociocultural sin dejar el ámbito histórico, geográfico y la reducción de brechas culturales junto con las socioeconómicas.

En este orden de ideas, los contenidos explicativos como discapacidad evoluciona al ritmo de los cambios sociales, además, los individuos que presentan limitaciones cognitivas y funcionales experimentan diversas barreras por los imaginarios sociales de su entorno, generando una construcción paternalista o de resistencia hacia el aceptar al otro.

La UNESCO (2019) se compromete con la inclusión socio educativa y realiza un monitoreo de aplicación al derecho a la educación de las personas con discapacidad, coadyuvando a los diversos estados en los sistemas de educación con principios de equidad e inclusión. Cabe resaltar, el interés y preocupación de los diversos países en visibilizar los derechos de este segmento de la población que ha sido marginado durante décadas.

Entre tanto, para el Ministerio de Salud y Protección Social en Colombia, se acoge a la definición dada por la ONU, la cual se expresa así:

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Minsalud, 2020, p. 9)

De igual forma, Minsalud acoge el término de discapacidad como una “deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, puede ser agravada por el entorno económico y social” (Minsalud, 2020, pp. 9-10) siendo esta una definición establecida en la Ley 762 de 2002, por medio de la cual se aprueba la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra Personas con Discapacidad” (Congreso de la República, 2002).

En Colombia se reconocen unas categorías de discapacidad las cuales hacen parte del proceso de reconocimiento de la diversidad, por eso, dichas categorías se encuentran en la normatividad nacional y se establecieron en la Resolución 113 de 2020, la cual fue expedida por el Ministerio de Salud y Protección Social, estas categorías son:

- Discapacidad física
- Discapacidad auditiva
- Discapacidad visual
- Sordoceguera
- Discapacidad intelectual
- Discapacidad psicosocial (mental)
- Discapacidad múltiple.

Respecto a las categorías de discapacidad que se incluyen en la variable “discapacidad” del SIMAT, se encuentran las siguientes:

Tabla 1

Categorías y subcategorías del SIMAT en concordancia con las categorías de certificación de discapacidad

Categorías de Discapacidad en el SIMAT	Subcategorías de Discapacidad en el SIMAT
<i>Discapacidad física</i>	No cuenta con subcategoría
<i>Discapacidad auditiva</i>	DA usuario de lengua de señas colombiana DA usuario del castellano
<i>Discapacidad visual</i>	DV Ceguera DV - Baja visión irreversible
<i>Sordoceguera</i>	No cuenta con subcategoría
<i>Discapacidad intelectual</i>	No cuenta con subcategoría
<i>Discapacidad psicosocial (mental)</i>	Discapacidad psicosocial (mental) DSM- Trastorno del espectro autista
<i>Discapacidad múltiple</i>	No cuenta con subcategoría

Nota. Tomado del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) Ministerio de Educación Nacional (2020, p. 18)

Como se observa, son las mismas categorías que se establecieron en la Resolución 113 de 2020 para ser aceptadas en toda Colombia, sin embargo, estas categorías las ha venido implementando el Ministerio de Educación Nacional desde 2015, como una manera de articular los desarrollos que ha tenido el Ministerio de Salud y así poder hacer un correcto registro de niños, niñas y adolescentes en el SIMAT. Existe una categoría denominada “discapacidad sistémica”, en la cual se incluyen a niños, niñas y adolescentes cuyas condiciones de salud les impide asistir de manera regular al aula, y actualmente se viene trabajando en la reclasificación de esta categoría acorde a la condición y al apoyo académico especial que se requiera, pues así se ha establecido en la Resolución 113 de 2020. Además, el MEN resalta que estas categorías no se han establecido con el ánimo de etiquetar a las personas y/o ser un factor de discriminación, sino

más bien, que sirven de apoyo para promover el desarrollo integral que la persona requiere para sus aprendizajes y, por ende, para su proyecto de vida.

En este orden de ideas, Palacios (2008) destaca que en el siglo XX se consolida los modelos explicativos de discapacidad desglosados de la siguiente forma:

- **Modelo de prescindencia**

Se entiende a la discapacidad como un castigo divino por los pecados realizados por sus progenitores como una advertencia o catástrofe, este modelo solventa la discapacidad mediante la exclusión, la única salvación es la fe de las personas, a su vez, se aprovechan de sus defectos para que prevalezca el tema de la miseria y mendicidad a través de las personas con discapacidad.

- **Modelo rehabilitador**

Se desplaza de lo religioso a lo científico, pero desde el ámbito de la curación, debido a que existe alguna posibilidad de rehabilitación. Los orígenes del modelo son las instituciones donde los discapacitados eran explotados y maltratados hasta el punto de privar sus derechos.

- **Modelo social de discapacidad**

Para Palacios (2008) en los últimos tres decenios del siglo XX en Estados Unidos surgen movimientos sociales reclamando los derechos desde y para las personas en condición de discapacidad junto con sus familias, rechazando la forma de vida junto con su sometimiento, sin tener control de sus vidas. La autora menciona que las causas de la discapacidad no son religiosas, ni científicas, por el contrario, existe una gran probabilidad de ser generadas por las medidas sociales.

Acorde con el cúmulo histórico hecho por Palacios (2008) sobre la atención brindada a las personas con discapacidad en su libro "Orígenes, Caracterización y Plasmación en la

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad" tiene los conceptos realizados por los modelos en Estados Unidos durante la década de los años 70 y 89, promoviendo una contextualización de los movimientos promovidos por las personas en condición de discapacidad junto con sus familias, siendo una acción colectiva realizada para que se mejorara la calidad de vida de las personas con capacidades diferenciadas.

Cabe resaltar que, los modelos sociales no conciben la discapacidad como un problema religioso y científico, sino como uno donde hay más probabilidad de ser social, además, las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad desde la inclusión y aceptación de la diferencia. De igual forma, Palacios (2008) denota que existe una diferencia entre la deficiencia y la discapacidad, porque, la primera tiene una limitación para la toma de decisiones o diseño con autonomía su propio plan de vida; la deficiencia, en palabras de Palacios es: “la pérdida de todo o parte de un miembro, o tener un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo defectuoso” (Palacios, 2008, p. 229).

Mientras que la discapacidad la encuentra como una “desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea que no considera o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen deficiencias y por ello las excluye de la participación de actividades corrientes de la sociedad” (Palacios, 2008, p. 229). El desafío de este modelo es la concepción de lo normal, debido a la marca y censura que recibe la diferencia dentro de la sociedad, lo cual la educación inclusiva tiene como misión la construcción equitativa de planes de aula.

En este mismo sentido, se ratifica que los sistemas educativos deben generar procesos formativos de educadores con ámbitos propios del sistema inclusivo, sin apartar a los unos de los otros. Adicionalmente, se debe regir el argumento de los principios de la educación en los

Derechos Humanos - DDHH, en sus cuatro estrategias: Disponible, Accesible, Aceptable y Adaptable. Adicionalmente, se resalta lo emitido en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, donde, se prohíbe que las personas con discapacidad sean excluidas del sistema educativo, es decir, no se requiere de escuelas separadas.

- **Discapacidad intelectual**

La discapacidad intelectual alude a problemas con las habilidades mentales generales las cuales tienen un inicio temprano en el período de desarrollo, de ahí que se visibilizan durante el ingreso escolar de los niños e incluso en algunos casos en casa, estas afectan el funcionamiento en dos áreas en particular; la primera de ellas el funcionamiento intelectual (como el aprendizaje, la resolución de problemas, el juicio), y la segunda el funcionamiento adaptativo (actividades de la vida diaria como la comunicación y la vida independiente) (Videa & De los Ángeles, 2016).

El funcionamiento intelectual se mide con pruebas de inteligencia psicométricas de reconocida confiabilidad, culturalmente apropiadas, integrales, válidas psicométricamente y de administración individual. Si bien ya no se requiere un puntaje de prueba de coeficiente intelectual específico a gran escala para el diagnóstico, las pruebas estandarizadas se utilizan como parte del diagnóstico de la afección. Una puntuación de coeficiente intelectual a escala completa de alrededor de 70 a 75 indica una limitación significativa en el funcionamiento intelectual.

Sin embargo, esclarece Flores (2015), la puntuación de Coeficiente Intelectual CI debe interpretarse en el contexto de las dificultades de la persona en las capacidades mentales generales. Además, las puntuaciones en las subpruebas pueden variar considerablemente, de modo que la puntuación de CI a escala completa puede no reflejar con precisión el

funcionamiento intelectual general. Por lo tanto, se necesita el juicio clínico para la concreción clínica del diagnóstico. Se consideran tres áreas de funcionamiento adaptativo:

Conceptual: En este tópico se encuentra lo referente al lenguaje, así como la lectura junto a la escritura, anexo a las matemáticas, el razonamiento, además del conocimiento y la memoria.

Social: Esta dimensión aglutina habilidades como la empatía, juicio social, el desarrollo habilidoso de la comunicación, la capacidad de seguir reglas, a lo que también se agrega la capacidad de hacer y mantener amistades.

Práctico: En otras palabras, aquí se tienen las habilidades para la autonomía como individuos, por tanto, figuran la independencia en áreas como el cuidado personal, las responsabilidades laborales, el manejo del dinero, la recreación y la organización de las tareas escolares y laborales.

El funcionamiento adaptativo se evalúa a través de medidas estandarizadas con el individuo y entrevistas con otros, como miembros de la familia, maestros y cuidadores.

La discapacidad intelectual se identifica como leve (la mayoría de las personas con discapacidad intelectual se encuentran en esta categoría), moderada o grave. Los síntomas de la discapacidad intelectual comienzan durante la infancia. Los retrasos en el lenguaje o las habilidades motoras pueden verse a los dos años. Sin embargo, es posible que los niveles leves de discapacidad intelectual no se identifiquen hasta la edad escolar cuando un niño tiene dificultades académicas (Flores, 2015).

4.2.2. Educación inclusiva

Echeita & Ainscow (2011) describen que la educación inclusiva es un tema de preocupación global, nacional y regional durante los últimos decenios, lo cual, ha permitido

generar cambios en su concepto y definición, debido a los procesos sociales, culturales e históricos que ha atravesado la educación.

En 1990, en la convención de Tailandia "Declaración Mundial sobre Educación para todos" se logró acordar sobre las necesidades básicas de aprendizaje y la universalización de la educación junto con la equidad. A su vez, se resalta el compromiso de los participantes en la convención para alcanzar la Educación para Todos.

Los autores destacan que los sistemas educativos a nivel global tienen como desafío ofrecer a los infantes, adolescentes y jóvenes una educación de calidad. Adicionalmente, en el caso de países económicamente más pobres, hay un aproximado de 72 millones de niños sin acceso a la escuela, según Echeita & Ainscow (2011). En este sentido, la situación de buena parte de Iberoamérica no es ajena a las lacerantes desigualdades (UNESCO/OREALC, 2007).

Acorde con la situación expuesta anteriormente, se menciona cómo se ha buscado la manera de trabajar comprometidos por una educación inclusiva, que institucionalmente se enmarca en la 48ª Conferencia Internacional auspiciada por la UNESCO (2008). No obstante, el concepto de "educación inclusiva" o "inclusión educativa", continúa siendo confuso en algunas naciones, ya que se determina la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de la educación. Esto se debe a que el concepto de educación inclusiva resulta pasar desapercibido para la mayoría de las personas en el mundo, igual que sus consecuencias políticas y pedagógicas, por eso la UNESCO se encarga de sacar a la luz esta problemática que concierne a todas las sociedades. Sin embargo, el concepto y la aplicación de una educación inclusiva no solo se basa en los motivos humanos, económicos, sociales y políticos, sino que constituye como tal un medio para promover el desarrollo personal

e interpersonal de grupos y naciones enteras. Por eso la UNESCO considera legítimo que niños y niñas aprendan juntos. En este sentido se destaca que:

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros ambientes de aprendizaje, con el fin de reconocer la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (UNESCO, 2008, p. 8)

A escala global, la UNESCO (2005) expone que, el término es observado de una formación conceptual más amplia, implica una reforma acogida y coadyuvada desde la diversidad entre todos los educandos, tiene una construcción procesal en el abordaje y respuesta a la diversidad, una atención a las variadas gamas de necesidades en la totalidad de los estudiantes mediante una participación más amplia en el aprendizaje, así como en diversas actividades culturales. La nueva perspectiva ante el tema se reconoce por ofrecer respuestas pertinentes ante el heterogéneo y numeroso campo de las necesidades existentes en materia de aprendizaje, sea en ambientes formales o informales. Así, se determina que la educación convencional debe generar apertura a la totalidad de los seres humanos de forma diferenciada, convocando a la dinamización de cambios en los sistemas educativos y en otro escenario en funciones educativas.

Es así como, se asume que la educación inclusiva contribuye a la eliminación de brechas de exclusión social, entre esas, actitudes contra la diversidad racial, las clases sociales, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibilidades. A su vez, Blanco (2010)

argumenta que la inclusión depende de un conjunto de procesos coadyuvados a eliminar o minimizar las barreras del aprendizaje y participación de los educandos.

De esta manera, Booth & Ainscow (2000) complementan que la inclusión sirve para tener unos elementos y estructuras del sistema educativo más plural, participativo junto con una inclusión diferencial para las personas que tienen necesidades educativas diversas. En esta misma línea argumentativa, las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación mediante Tomasevsky (2002) señala la existencia de tres etapas fundamentales hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación:

1) Se garantiza la educación en todos los seres en condición de exclusión por múltiples razones, el derecho a la educación, sectores de la población como: pueblos aborígenes, personas con discapacidad y comunidades en condición de nómadas, empero, este propósito se lleva a cabo en espacios de segregación bastante fuertes, mediando por programas diferenciados y con la finalidad para incorporar a la educación.

2) Se caracteriza por la integración, donde, los educandos se someten a cambios en aras de adaptarse a las entidades educativas y estatus quo, propiciando un proceso inverso desde el rol de la formación profesional y la oferta del servicio y/o derecho a la educación.

3) Se impulsa la adaptación desde los escenarios de enseñanza para solventar las necesidades propias de la diversidad de los educandos, sustentado en las características de la naturaleza social y cultural, teniendo en cuenta, las condiciones motivacionales, capacidades e intereses. En consecuencia, se tiene un plan donde las entidades deben adaptarse para tener un éxito de la enseñanza, a su vez, favorece una participación plena en jornadas formativas, cumpliendo lo que en realidad es la inclusión.

En suma, el sistema educativo debe tener en cuenta las particularidades diferenciales para cada educando, la mayoría de las instituciones no tienen una inclusión, debido al manejo de personal homogéneo junto con una sola forma de aprender y enseñar, para mejorar esta situación, se necesita aplicar diversas estrategias pedagógicas con el fin de eliminar barreras para el aprendizaje y garantizar permanencia junto con participación de toda la comunidad académica y la sociedad.

4.2.3. Ajustes curriculares

Las entidades educativas en su rapidez por solucionar de forma positiva a la diversidad, no solo en lo correspondiente a los derechos humanos, sino en adquirir el compromiso por tener unas condiciones físicas, sociales y culturales acordes con los procesos de inclusión diferenciados para cada estudiante, han buscado ajustar su currículo. Sin embargo, se observa la preponderancia de tener claro el principio de equidad, debido a la forma de comprender la cotidianidad escolar, así como, trabajar por una sana convivencia y la práctica de los valores desde los elementos de una organización curricular.

Referente a lo avizorado anteriormente, Arnaiz (2009) denota una construcción de un currículo acorde con las necesidades educativas de los estudiantes sin pensar en las deficiencias, centrándose en posibilidades de recursos coadyuvantes para los procesos de enseñanza y aprendizaje al ritmo de una cobertura temporal o permanente. De esta forma, se necesita un sistema educativo con una construcción acorde con las necesidades educativas para los sujetos escolarizados, se tenga o no necesidades especiales, porque, está centrada en el conjunto de recursos educativos de las escuelas previéndolos para responder a toda la sociedad junto con las necesidades educativas. El currículo no solo abarca contenidos y evaluaciones de estos entre otros, porque, se convierte en una herramienta indispensable para las instituciones educativas,

además, plantea el ideal de educación desde las implicaciones socioculturales de la población junto con el contexto.

El currículo escolar para Echeita (2014) propicia de oportunidades a los educandos, con el fin de lograr aprendizajes necesarios para el desarrollo máximo de sus capacidades. En este sentido, lo enseñado y aprendido en clase depende a las características personales de cada estudiante, sus experiencias previas, valores y bagaje escolar. El autor plantea que es importante adjuntar nuevas estrategias dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, porque, depende de las metodologías implementadas por los docentes, a su vez, es necesario el diseño de un currículo flexible en aras de responder las diferencias de todas (os) las niñas (os) inmersos dentro del sistema educativo.

El Ministerio de Educación Nacional - MEN (2017) expresa que el currículo debe flexibilizarse porque deben responder a la diversidad de los estudiantes en lo social, cultural y en ritmos de aprendizaje. Logrando materializar oportunidades para un sujeto activo de su aprendizaje. Adicionalmente, se pretende un currículo compuesto por metodologías, temáticas y estrategias acordes con las necesidades subjetivas de los estudiantes, respetando la diversidad e involucrando herramientas pedagógicas facilitadoras y garantizadoras del aprendizaje de los educandos.

Ajustes Razonables

Para la AAMR (2002, citados por Verdugo, 2003) son recursos y estrategias realizadas para que las personas tengan un mejor funcionamiento dentro del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta, la diferencia entre uno u otro educando. De igual forma, el resultado de un progreso o avance se presenta en personas con discapacidad está conexo a los apoyos

implementados, teniendo en cuenta, la clasificación y planificación de estos, debido a las necesidades individuales junto con el entorno necesario.

Así mismo, el MEN (2016) determina las modificaciones y adecuaciones a la equiparación de oportunidades junto con la garantía de los derechos fundamentales de los estudiantes. Generando una flexibilidad de los tiempos, currículo, acción pedagógica junto con la construcción de infraestructura adecuada para las personas con diversas capacidades. De esta forma, las aulas de clase tienen alumnos con necesidades diferenciadas, lo cual se debe coadyuvar con recursos educativos diversificados, favoreciendo el aprendizaje de estos, como la realización de ajustes de tipo curricular, resaltando los diferentes ritmos de aprendizaje.

Lo anterior, se corrobora con el Decreto 1421 de 2017, el cual define el tema de adaptaciones desde lo estratégico, apoyos y recursos de las modificaciones en la medida de las necesidades, conexas al sistema educativo y la gestión de las instituciones educativas. El punto base de la infraestructura, organización y currículo escolar está ligada con el DUA, porque debe ser ejecutada posteriormente a la rigurosa valoración del estudiante y sus diversidades funcionales.

Cabe resaltar que, los ajustes pueden ser materiales e inmateriales, porque, dependen de un diagnóstico médico y son resultados pertinentes, eficaces, además, facilitan la participación desde la satisfacción, sustrayendo la exclusión por completo. En suma, los ajustes razonables es un concepto que las instituciones educativas necesitan profundizar, porque, se instrumentaliza para el PIAR y la implementación de este, a su vez, es base para la presente investigación.

Toda vez que, este último se conceptúa como Plan Individual de Ajustes Razonables, que según Secretaria de Educación Bogotá (2020) y en acatamiento del Decreto 1421 de 2017 se considera un instrumento usado con la finalidad de asegurar los procesos de enseñanza y

aprendizaje para quienes se encuentran en condiciones de discapacidad, para lo cual toma por base la caracterización pedagógica y social, más ayuda y ajustes razonables requeridos en beneficio del estudiante, de ahí que también se involucran los currículos, la infraestructura y cada uno de los demás aspectos importantes en garantía del alcance de aprendizaje, que sean partícipes, con permanencia y continuidad educativa. Así, son una fuente de datos y actuaciones a insertar en la planeación de aula por parte de los maestros, al igual que en el mejoramiento institucional PMI.

4.2.4. Prácticas pedagógicas

Las transformaciones sociales inciden en cada una de las esferas interactivas que tiene el ser humano, lo que incluye el campo educativo y las acciones desde/ durante los procesos formativos. Una de ellas son las prácticas pedagógicas, de ahí que la presente investigación denote su acepción situada en el presente momento histórico marcado por la inserción de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación TIC con un ritmo de desarrollo que mejora de manera constante y acelerado.

Seguidamente, Sacristán (2010) describe como las prácticas educativas y pedagógicas diarias en la escuela implican oportunidades y limitaciones preponderantes para el aprendizaje de los educadores, no obstante, un concepto más claro se toma con perspectiva crítico-social. De esta forma, Basto (2011) describe a la práctica pedagógica como el proceso que requiere de un educador dispuesto a mostrar una visión reflexiva y crítica, situado en el contexto determinado de su labor junto con el hábito investigativo propiciador de la mediación. Empero, discrepa de los procesos tradicionales y anacrónicos, por el contrario, asume el norte de la creatividad para extraer de las experiencias un enriquecimiento teórico, permitiendo el ejercicio de repensar su

quehacer y generar acciones con base en las diversas realidades, propiciando un entorno de constante formación para tener diferentes respuestas pertinentes a los contextos.

Acorde con lo anterior, se centra en los análisis crítico-sociales junto con los aspectos cognitivos y constructivistas. Es así como, Pérez & Sacristán (1992) argumentan sobre el momento socio histórico y su dirección por el cognitivismo, generando una combinación de enfoques alternativos que sirven para estimular el trabajo comprometido, interactivo, accionario y participativo del educador como una vía hacia la pluralidad de los sentidos situados socio históricamente para la realización de sus prácticas pedagógicas.

A su vez, se señala la conexidad existente entre las prácticas pedagógicas y la investigación, porque, para Corvalán (2013), el primero provee el conocimiento desde la experiencia como aporte propio de la realidad y sus características identitarias disímiles de otros contextos, otorgando un cúmulo informativo con orientación hacia diversas prácticas acordes a los escenarios diferenciados que se modifican con el paso del tiempo y con el advenimiento de otro tipo de población diversa estudiantil.

En este sentido, Sacristán (2010) destaca como la escuela y sus prácticas pedagógicas son formadoras de seres humanos con un significado propio, construyendo futuros ciudadanos pertenecientes a un territorio donde se dispone territorialidades, sentimientos y sensibilidad al contexto donde vierten un conocimiento proclive a la transformación social. Permitiendo la búsqueda de la equidad para sus habitantes en todos los escenarios que una estructura social posee.

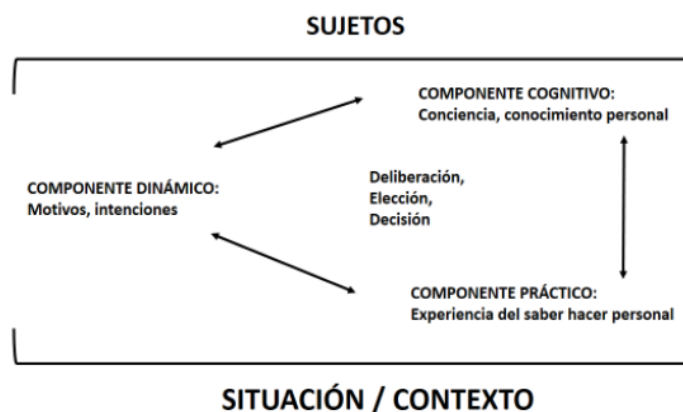
Este cúmulo de información permite observar una linealidad entre la comprensión de la realidad como insumo de la práctica pedagógica, como el abordaje del soporte en conocimientos necesarios para aportar a la transformación social en busca de mejoras, donde, los ciudadanos en

sus procesos educativos y al finalizarlos son inquietos y críticos interesados en construir más ventajas para sus congéneres en la vida social.

En efecto, Sacristán (1998) aporta la siguiente figura 1, donde, diferencia tres componentes en específico para la comprensión de las prácticas pedagógicas. La figura 1 denota tres componentes en medio de lo que representa el sujeto, la situación y el contexto, de esta forma, se encuentran los componentes: dinámicos, cognitivos y prácticos, estos poseen entre sí relaciones mutualistas mediadas por la deliberación, la elección y la decisión. Entonces, esta estructura de Sacristán (1998) aborda la acción educativa del profesor como agente quien educa y posee una acumulación informativa cuya función es facilitar y economizar las acciones humanas en el transcurso de la existencia y la experiencia que ella implica, consecuentemente, cada experiencia no es un partir de cero, por el contrario, es una construcción diferenciada de conocimiento. Además, se conecta con la realidad bajo los principios de la inconclusión, debido a que los conocimientos previos se despuntan desde la creatividad hacia la innovación.

Figura 1

Dimensiones de las acciones



Fuente: Sacristán (1998)

Es así como la estructura basada en Sacristán (1998) se desglosa a profundidad, de la siguiente manera:

- a) Componente cognitivo: Se reconoce como el acumulado sobre lo aprendido donde se combina el saber académico y disciplinar con el saber subjetivo derivado de la empírea.
- b) Componente práctico: Se entiende como el conocimiento desde la acción y su transformación de manera constante entre las interacciones con los estudiantes, las situaciones y los contextos.
- c) Componente dinámico: Son los motivos e intenciones generados en el proceso de sus funciones ejecutivas para analizar, conceptuar y decidir, además, corresponde a la estabilidad transitoria en medio de los procesos de asimilación y adaptación.

Así, lo que se gesta para definir como prácticas pedagógicas, según Sacristán (1998) son estilos de labor educativa que llevan la marca personal de cada individuo, único en su identidad y en el recorrido de vida que ha sido su travesía con las otras personas, teniendo estrategias para afrontar situaciones y la ubicación contextual, adicionando, la inmersión con una visión propia ante lo institucional.

4.3. Marco legal

La población con capacidades diferenciadas tiene derecho a una educación inclusiva, porque, en primer lugar, todos los seres humanos tienen el derecho a la educación, sustentada por la constitución política de Colombia hecha en el año de 1991, a su vez, existe una legislación internacional y regional que tiene una atención a la diversidad y necesidades de las personas, generando estrategias para suplirlas y no ignorarlas, de esta forma, se enriquece la sociedad mediante un ambiente propicio para todos.

4.3.1. Panorama internacional

Después de realizar un recorrido por la normatividad internacional con relación a la atención de la población con discapacidad y los procesos incluyentes, se genera el comienzo del panorama a nivel internacional así:

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, realizada el 10 de diciembre de 1948 en la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, en su Resolución 217 A (III), establece que se debe proteger al mundo entero, adicionalmente, el artículo 26 dictamina el derecho a la educación gratuita y su obligatoriedad. Además, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en la convención de Tailandia (1990) se reconoce la prioridad de la educación como tema de preocupación de los países del orbe, lo cual inicia un arduo trabajo y esfuerzo en erradicar el problema de la alfabetización.

Consecutivamente, la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales presentadas por la UNESCO (1994), se comprometen diversos países con la intención de otorgar una educación para todos los educandos que han estado en situación de exclusión del sistema educativo regular o común, en un espacio segregado, dentro del mismo.

En el año 2000 surge el Foro Mundial sobre la Educación producido en Dakar, Senegal, donde, se realiza un llamado de atención a todas las naciones para que se forme una educación inclusiva desde estrategias pedagógicas y objetivos mancomunados.

Así mismo, la Declaración de Beijing sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual fue aprobada por la ONU en 2006 en New York, enmarcando un paso fundamental para la historia de la discapacidad en el orbe. Así mismo, se regula por primera vez de manera explícita los derechos de las personas con discapacidad. Sustrayendo denominaciones

de índole peyorativa y excluyente para las personas con discapacidad, reconociéndolos como personas con discapacidad (visual, auditiva, intelectual, etc.).

En el 2008, la UNESCO realiza la Conferencia Internacional de Educación. "La educación inclusiva: El camino hacia el futuro". La UNESCO (2008) recomienda la educación inclusiva de calidad como un proceso constante para que haya una transversalidad en todos los establecimientos educativos. De esta forma, se reconoce que tenía como meta en el 2015 respetar la diversidad, necesidad, preferencia y habilidades incluyendo a las familias.

Finalmente, la UNESCO (2019) realiza en Cali el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, explorando los desafíos y estrategias para superar las barreras persistentes para los sectores de la población vulnerables y marginados, invitando a los sistemas educativos a continuar con los procesos de inclusión sin dejar a un lado la diversidad.

4.3.2. Panorama nacional

Colombia como Estado Social de Derecho buscan velar por el acceso, garantía y permanencia del cumplimiento del derecho a la educación en los infantes del territorio nacional. La Constitución Política de Colombia (1991) es la carta magna, donde, se estipula la necesidad que el Estado promueva, garantice e implemente las condiciones de igualdad, protección y atención educativa a las personas con discapacidad, estipulando lo anterior, en los artículos 13, 44, 47, 67 y 68 conexos con las disposiciones específicas con la dignificación de las personas con limitaciones severas.

Para sustentar lo anterior, surge la Ley 115 de 1994 conocida como la Ley General de Educación, donde, en los artículos 46 y 49 fomenta la educación para personas con limitaciones desde el servicio público educativo, propiciando la creación de aulas especiales y la Unidad de Atención Integral (UAI).

El Decreto 2082 de 1996 dictamina la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades y talentos excepcionales, estableciendo la educación de personas con discapacidad desde diversos ámbitos (formal, no formal e informal), empero, debe hacer uso de todas aquellas estrategias pedagógicas, medios, lenguaje y apoyos que sean pertinentes para garantizar una atención oportuna y de calidad.

La Ley 361 de 1997 estipula como se debe garantizar el derecho a la educación a las personas con discapacidad y se requiere de las adecuaciones a los exámenes de estado.

Ley 1089 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia, artículo 3. Señala el derecho a la educación que tienen los niños y niñas con discapacidad.

Ley 1346 de 2009 Ratificación de los derechos de las Personas Con Discapacidad. Art. 24 derecho a la educación. De esta ley surge el decreto 366 de 2009 donde establece la normatividad en cuanto al servicio del docente de apoyo.

Para el 2013 atendiendo a los compromisos internacionales, se aprueba la Ley Estatutaria 1618, la cual establece las disposiciones para personas con discapacidad. Se reglamenta el decreto 1075 de 2015, cumple toda la normatividad referida al tema de la educación para personas con discapacidad, especificando lo establecido en los decretos 2082 de 1996 y 366 de 2009.

Por último, el decreto 1421, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

4.3.3. Panorama regional

El municipio de Garzón adopta la Política Pública mediante el Acuerdo N° 023 del 2017 en el cual se expone la construcción de la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social del

municipio de Garzón Huila, demostrando unos ejes estratégicos como: Transformación de lo público para la inclusión social, Garantía jurídica para la inclusión social, Desarrollo de capacidades para la inclusión social, Participación social para la inclusión social, Reconocimiento de la diversidad para la inclusión social. Dentro de las cuales, existe la Línea de acción No. 3.3 Inclusión educativa, siendo responsabilidad de su cumplimiento, verificación y evaluación la Secretaría General y de Convivencia Ciudadana del municipio.

5. Diseño metodológico

5.1 Enfoque de la investigación

La investigación titulada “Sistematización de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para un caso de Discapacidad Intelectual en el Municipio 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 & Teddlie (2003) denominaron los diseños mixtos como el tercer movimiento metodológico, y Mertens (2007) plantea que el enfoque mixto está basado en el paradigma pragmático, es decir, el significado de una expresión se determina por las experiencias o consecuencias prácticas.

En cuanto a la clasificación del método mixto, la investigación respondió a los siguientes criterios: el diseño resalta con su estatus dominante “CUAL → cuant” (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

La investigación otorgó un papel predominante al enfoque cualitativo desde la necesidad de profundizar en las siguientes categorías analíticas:

Proceso de formulación del PIAR. El paso a paso secuencial de cada uno de los elementos que le constituyen, un conjunto convertido en conocimiento entre los educadores.

Programación para la implementación del PIAR. Aportes donde se hace claridades sobre el trabajo pedagógico que se transforma para ser transmitido en beneficio de la subjetividad del educando y que es parte de las acciones necesarias para la elaboración del documento.

Reflexiones sobre consolidación del PIAR y su implementación. La consecución de un documento finalizado una vez recorrido su proceso constitutivo y el ser llevado al salón de clases para el estudiante y lo que ello deriva como análisis propio para los educadores.

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.

5.2 Diseño de investigación en dos fases

5.2.1 Fase I: Enfoque cuantitativo, método descriptivo

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

Priorizando el acercamiento institucional, la fase I, permitió estructurar el plan de sistematización de la experiencia y aportar en la revisión documental la identificación de elementos de educación inclusiva como acercamiento a los procesos de atención educativa del caso de discapacidad 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.

5.2.2 Fase II: enfoque cualitativo, método sistematización de experiencias

En primera instancia es necesario abrir un momento conceptual para la sistematización de experiencias educativas, al respecto Jara (2012), señala que es una metodología la cual abarca la identificación, documentación y transferencia de experiencias y lecciones clave extraídas de un proyecto o una iniciativa, o grupo de proyectos o iniciativas con el propósito de promoción, aprendizaje y replicación/ampliación (p. 72).

La sistematización no termina con la descripción de la experiencia y los resultados, es decir que va más allá de narrar y se ocupa de mejorar la práctica a partir de una reflexión e interpretación crítica de las lecciones aprendidas de esa práctica. Por ello, implica profundizar de forma reflexiva en cómo fue posible lograr lo que se logró, ¿qué funcionó y qué no?, ¿cuáles fueron los factores clave para el éxito?, ¿qué pudo haber sido? diferente y por qué? –para facilitar el intercambio y uso de soluciones de desarrollo.

Las sistematizaciones se pueden realizar en cualquier punto de un proyecto o iniciativa. Si se hacen al principio, deben integrarse como espacios de reflexión e hitos en el ciclo del proyecto, y generar productos a mediano plazo que se distribuyan a las audiencias internas para el aprendizaje y la mejora internos, la ampliación, por listar algunos. Los productos de conocimiento como resultado de un proceso de sistematización incluyen, entre otros, lineamientos, juegos de herramientas, informes prácticos, lista de expertos y estudios de casos (p. 73).

Sistematización en 5 tiempos como lo propone Jara (2018). Jara (2018) determina que la Sistematización de Experiencias tienen un método que contiene cinco tiempos: punto de

partida, formular un plan de sistematización, recuperación del proceso vivido, reflexión de fondo y puntos de llegada.

Punto de partida. De acuerdo con los requerimientos para este tiempo: se parte de la propia práctica, ser actor participante de la misma y la información clara de la experiencia consignada en diversos registros, se inició la sistematización de la experiencia de implementación del PIAR en un caso de discapacidad en la IE El Descanso del municipio de Garzón Huila.

Formular un plan de sistematización. Acorde con lo expuesto teóricamente por Jara (2018) se asumen las siguientes incógnitas: ¿Para qué queremos sistematizar? ¿Qué experiencia queremos sistematizar? ¿Qué aspectos centrales de esta experiencia nos interesan más? ¿Qué fuentes de información tenemos o necesitamos? ¿Qué procedimientos vamos a seguir?

Adicionándole la preponderancia de un plan de sistematización que tiene un considerable manejo del tiempo, acorde a su disponibilidad, determinando un ajuste con los requerimientos del proceso propio de la sistematización de la experiencia.

La recuperación del proceso vivido. En este acápite se describen y narran los diversos elementos que tiene la experiencia, denotando detalladamente cada momento. En el tiempo de recuperación del proceso vivido es indispensable a) Reconstruir la historia de la experiencia y b) ordenar y clasificar la información. Seguidamente, se detalla las tareas inscritas en este tiempo.

a) **Reconstruir la historia de la experiencia.** Se denota que la clave para desarrollar el presente tiempo es ser tener cuidado y no adelantarse al análisis crítico de los elementos reconstruidos, al ser una experiencia narrada por sus protagonistas es muy difícil alejar el nivel interpretativo que se desprende, por eso Jara (2018) ejecuta una recolección individualizada, desde la observación llevada a cabo en la reconstrucción de la historia inherente a las

experiencias, estos datos se retoman posteriormente para generar una mayor rigurosidad en el marco de la interpretación crítica. Existe un riesgo y es la poca claridad de los objetivos junto con los objetos de la sistematización de la experiencia, porque, se puede reconstruir aspectos innecesarios que desvirtuaban los propósitos de esta.

b) **Ordenar y clasificar la información.** El abordaje del eje de la sistematización es el éxito de este tiempo, teniendo en cuenta, los componentes relevantes en el momento de clasificarlos. Conexo lo anterior, se crearon categorías de clasificación pertinentes, por tal motivo, el ordenamiento y clasificación de la información permite reconstruir de manera precisa los diversos aspectos particulares presentes en la experiencia, observada como proceso. A su vez, se tiene en cuenta las intenciones expresadas junto con las acciones realizadas, los cuales son resultados consignados y opiniones formuladas, al igual que las emociones o sensaciones vividas en el momento.

Reflexión de fondo. Jara (2018) destaca que, debido a la reflexión de los procesos, componentes y aspectos reconstruidos con anterioridad, se llega a los procesos de análisis, síntesis e interpretaciones críticas de la experiencia, generando una producción de aprendizajes. De esta forma, el desarrollo de los tiempos precedentes debe tener una rigurosidad y cuidado para que se derive la reflexión.

Puntos de llegada. Este último tiempo, se formulan las conclusiones y comunican los aprendizajes orientados a las prácticas transformadas. Se comunican los aprendizajes desde la síntesis con un informe relacionado al proceso de sistematización, teniendo en cuenta el público dirigido.

En este sentido, se tiene el siguiente plan:

Plan de sistematización

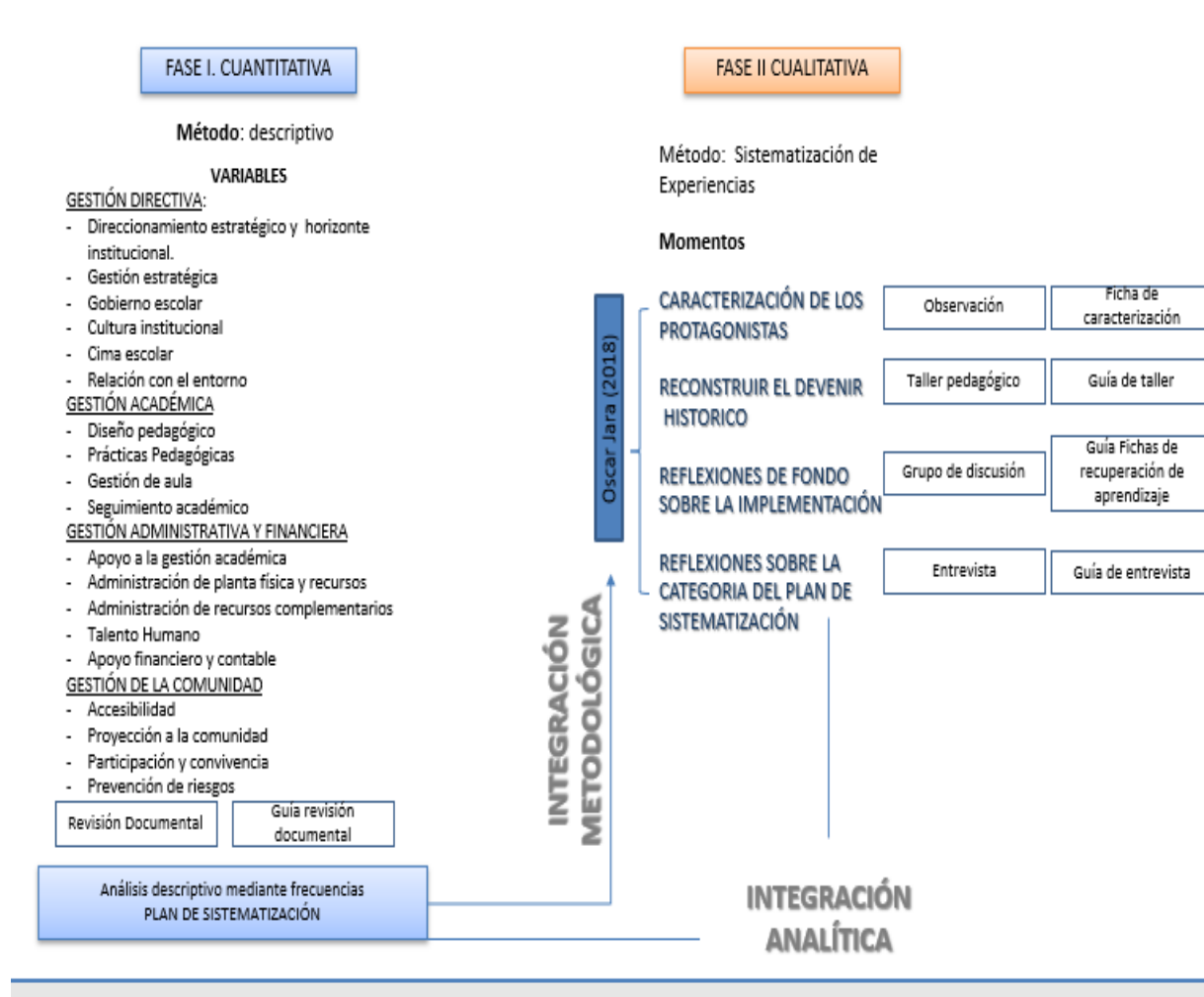
La secuencia de acciones se distribuye de la siguiente forma:

- Descripción de las condiciones previas (antes de la aplicación del PIAR)
- Proceso de formulación del PIAR
- Intervención: Actividades y sus momentos respectivos (tiempo, recursos: económicos, materiales, humanos; y valoraciones), la metodología aplicada junto con factores favorables y obstáculos.
- Logros alcanzados: el desempeño académico de los educandos después de realizada la intervención.

A continuación, se gráfica lo expuesto en la siguiente imagen sobre Fases I y II.

Figura 2

Integración cualitativa – cuantitativo con predominancia en lo cualitativo.



Nota. Adaptado a partir del trabajo realizado en el macroproyecto sistematización de experiencias de diseño e implementación del PIAR en el Huila.

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

La segmentación de técnicas para la extracción y acopio de datos se presenta de la siguiente manera:

5.3.1 Revisión documental desde un enfoque cuantitativo

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

- Educación inclusiva- inclusión educativa- inclusión
- Integración educativa – integración – necesidades educativas especiales
- Discapacidad – problemas de aprendizaje- población vulnerable
- Enfoque diferencial – capacidades diferenciadas
- Flexibilización- Diseño Universal- Plan Individual de Ajustes Razonables

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

Tabla 2.*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. Fuente propia a partir del trabajo realizado en el macroproyecto sistematización de experiencias de diseño e implementación del PIAR en el huila.

5.3.2 Observación participante

Taylor & Bogdan (1987) describen que los trabajos de campo establecen una comunicación, donde, los informantes se sientan confortables. De esta forma, los observadores participantes instauran una relación para que los informantes se sientan cómodos, además, su neutralidad junto con una actitud confidencial es necesario para el desarrollo del ejercicio de observación. La observación participante se fundamenta desde la ejecución del lenguaje, interpretando símbolos verbales y no verbales de los informantes junto con los contextos implementados, debido a la variación que tiene una persona u otra, es así como, la recolección de datos se genera por incógnitas para obtener la información requerida y lo descrito anteriormente.

El material teórico existente en este tema plantea que los observadores deben tener un límite de tiempo durante el escenario, es decir, del taller implementado con este propósito. Así, se consideró que una hora por observación era suficiente, decisión dada conforme a que las prácticas de observación se ejercen por actores naturales dentro del contexto que enmarca el

trabajo investigativo, por tanto, el desarrollo de la destreza en la observación es inmediata a partir del encuentro y se eleva simultáneamente al transcurso del ejercicio de recopilación de información.

Adicionalmente, es necesario recalcar que los instrumentos que posibilitan la recolección de la información son dos: Uno como formato taller que hace referencia a la descripción de los acontecimientos que tuvieron lugar en el transcurso de la actividad que convoca a los participantes entorno a la realización del documento PIAR, y el dos, son fichas cuyo llenado se da a medida que se hacen manifestaciones participativas en torno a las consultas sobre las programaciones inclusivas acorde a las asignaturas que enseñan los docentes asistentes.

5.4.3 *Entrevista cualitativa*

Taylor & Bogdan (1987) destacan el papel del entrevistador, porque, en primer lugar, el informante se debe sentir familiarizado con el tema investigado, sentir seguridad y confianza en el entorno donde se encuentra, el uso de dispositivos electrónicos propicia ambientes para que los observadores adquieran resultados sobre la investigación, con el registro se puede realizar un análisis con profundidad y rigurosidad. De esta forma, la técnica se empleó en encuentros flexibles y dinámicos entre el investigador junto con las personas entrevistadas, el rol del entrevistador es trascendental, porque, depende la recolección de datos pertinentes, además, se debe conseguir que el entrevistado responda de la manera más natural posible.

Finalmente, las entrevistas cualitativas posibilitan la comprensión de las realidades inmersas en los informantes desde sus vidas, experiencias o situaciones, que para este interés concreto se vincula con la realización del documento educativo PIAR.

5.5 Plan de procesamiento de datos

El primer aspecto para considerar es que se trata de una metodología mixta, lo que implica la reunión de datos tanto cuantitativos como cualitativos, de los cuales cada uno tiene un curso de interpretación mediante recursos distintos. La explicitación de este proceso tiene un primer elemento descriptivo que es una caracterización del perfil del estudiante, seguido del análisis estadístico sobre la observación cuantitativa del PEI donde se determina el avance alcanzado en materia de educación inclusiva en la formulación de ese proyecto institucional. Posteriormente, se tiene un análisis de contenido para datos cualitativos derivadas de entrevistas, taller y fichas que a su vez se corresponden con tres categorías de análisis, este último proceso se asocia con los últimos tres objetivos específicos y su línea de cumplimiento testimonial.

El análisis estadístico para datos cuantitativos en lo que corresponde al presente estudio es de tipo descriptivo, el cual según Hernández y Mendoza (2018) describen, muestran y resumen las características básicas de un conjunto de datos encontrado en un estudio determinado, presentado en un resumen que detalla cifras relacionadas con la muestra de datos y sus mediciones sobre aspectos previamente definidos, sin dar otro informe que no sea el estado de indicadores que resulta.

En tanto que el análisis de contenido para los datos cualitativos, con base en Hernández & Mendoza (2018) permite interpretar el significado de un cuerpo de texto, para ello se identifican conceptos clave del marco de investigación (categorías analíticas), que seguidamente requiere resaltar cualquier texto entre los datos acopiados que se ajuste a esa lista de códigos inicial y se codifican en consecuencia, de ahí se procede a la agrupación de todos los extractos asociados con un código en particular que se jerarquizan por el número de incidencias registradas, para luego crear la narrativa de sentido desde el marco teórico ya existente.

5.5 Protagonistas de la experiencia

Este apartado se explicita así:

- El estudiante en su condición diferencial: Debido a que ha sido diagnosticado con Discapacidad intelectual y sobre él se hacen los análisis cuyo contenido emergente se plasma en el PIAR.
- Madre de familia: la personas que figura como custodio legal del estudiante y desde cuya convivencia y cuidados se extraen datos orientadores y distintivos referentes a su condición biopsicosocial.
- Educadores: Incluidos docente de aula y psico-orientadora, quienes voluntariamente se vinculan con sus aportes al estudio son docentes de la Institución educativa que imparten clases en el grado 6° donde se encuentra matriculado el estudiante, la codificación de estas intervenciones, son en entrevistas (ENTRE 1 a 4), en la observación (Doc, Parti 1 a 7), y en las fichas (Educación física, matemáticas y lenguaje).

5.6 Consideraciones éticas

La Resolución 8430 de 1993 es la norma que en el territorio colombiano define las directrices éticas durante las investigaciones académicas, a su vez, Lopera (2017) considera que acoge los parámetros internacionales en este campo.

Además, la resolución dictamina la necesidad de tener una autorización por parte del representante legal del escenario donde se focaliza la investigación, en este caso, la I.E. Seguidamente, los participantes deben tener una información claro del impacto del estudio, su proceso junto con sus posibles efectos que sobrevienen producto del trabajo investigativo.

Se anexa lo previo en Colombia está la Ley 1581 de 2012 junto con el Decreto 1733 de 2013, sobre la confidencialidad de los datos personales, se reitera que los principios de

confidencialidad son respetados y acatados en la presente investigación conforme a lo dictaminado por la legislación colombiana.

6. Resultados

El capítulo aquí expuesto ofrece los resultados del proceso implementado en la realización del PIAR por parte de un grupo de educadores, cuyo propósito fue beneficiar la Institución Educativa a través del abordaje de un estudiante diagnosticado con Discapacidad intelectual, en promoción de las prácticas inclusivas dentro de los espacios de la institución. El apartado se encarga de precisar una serie de momentos con la finalidad de entender las dimensiones del documento PIAR, acorde al participante y guiados por la metodología de sistematización.

El desglose de este apartado toma como punto de partida la caracterización del caso de discapacidad intelectual como eje central para el diseño y la implementación del PIAR, posteriormente se registra la reconstrucción de la información del proceso en consideración al periodo de tiempo que lo enmarca; seguidamente se dejan los hallazgos de la interpretación crítica del contenido registrado en forma jerarquizada sobre las acciones ejecutadas durante el proceso de aplicación como experiencia, y finalmente se agregan los resultados de la reflexión sobre las contribuciones derivadas de la experiencia en las prácticas pedagógicas.

6.1 Caracterización (primer momento punto de partida)

Este segmento entrega información personal, psicopedagógica y social referida a la vida del estudiante como actor protagónico del estudio actual.

- **Contexto y vida familiar**

El estudiante Rodrigo Alvarado Segura tiene quince (15) años cursa el grado sexto en el municipio de Garzón. El educando es un adolescente con discapacidad intelectual, sin seguir un tratamiento médico, quien reside en un núcleo familiar compuesto por su madre y custodio Ana Derly Segura y hermanos donde ocupa el lugar de sexto hijo.

- **Entorno Educativo**

Según la Institución Educativa El Descanso Garzón, el que se encuentre en el sexto grado de educación fue una decisión tomada por el Comité de Evaluación y Promoción pese a no haber cumplido con todos los desempeños proyectados para su año académico, por consiguiente, el PIAR del 2022 asume abordar y reforzar los aprendizajes pendientes.

En referencia a la estructura del informe y el punto base de los procesos del PIAR, los maestrantes toman los resultados diagnósticos basados en el test de enfoque genómico realizado en el laboratorio de medicina de la Universidad Surcolombiana y la descripción dada por parte de un profesional que le ubican en condición de Discapacidad intelectual. Así mismo se menciona que el estudiante actualmente no hace parte de programas complementarios.

- **Información de la institución educativa en la que se matricula**

El estudiante se encuentra matriculado en la sede principal de la Institución Educativa el Descanso, con ubicación en el municipio de Garzón, la distancia existente entre el centro educativo y el hogar del estudiante toma 50 minutos, es por ello que para su movilización se usa la motocicleta como medio de transporte; cabe mencionar que no asiste con frecuencia a sus clases por la distancia y debido a la demanda constante de acompañamiento que requiere el alumno.

Dispositivos básicos de aprendizaje

La información de estas funciones psicológicas de cada persona como disposiciones que se vinculan a la capacidad para aprender se muestran así:

- **Motivación**

Motivación extrínseca: La falta de rendimiento académico del estudiante se le asocia a varios factores: medio de transporte, falta de socialización con las demás personas y las

programaciones de la clase. Otro aspecto para destacar por lo que representa para el estudiante es la realización de movimientos temblorosos que hace con su cuerpo, los cuales sobrevienen cuando se enfrenta a actividades de mayor dificultad, pero, observa con atención su entorno y las ejecuta en condiciones de acompañamiento.

Motivación intrínseca: la reacción del niño al realizar nuevas actividades es de curiosidad, la motivación del estudiante para realizar cosas nuevas es la música carranguera. El niño busca no ausentarse de las actividades y para ello pide música, así encuentra motivación en la participación, le da emoción el sentirse reconocido y extrae valor personal por realizar cualquier actividad. Finalmente, es de resaltar que el estudiante para desarrollar todas sus actividades deber estar constantemente motivado, ya sea con palabras, acciones o música.

- **Atención**

Atención alterna: En momentos donde el docente requiere realizar una actividad distinta a la ya elaborada, el estudiante no sigue instrucciones de forma inmediata, debe ser de su agrado y en compañía de música para poder realizar una actividad distinta. La forma de responder indicaciones es de objeción y desinterés; de ahí que, para retomar la actividad interrumpida se debe llevar al estudiante al lugar de trabajo con motivación.

Atención selectiva: para que el estudiante logre concentrarse de forma específica, se le debe motivar durante el desarrollo de la tarea asignada involucrándole poco a poco con los elementos a trabajar. En consecuencia, el estudiante logra ignorar la información que no le es necesaria tras la reiteración constante del docente; no obstante, al niño le hace falta concentración para entender que no es necesario observar otros elementos distintos a la orientación dada. Y sí el niño se distrae, la manera para lograr reorientar su atención es cuando el

docente le reitera la importancia de la actividad mediante la simulación de toques de instrumentos como la guitarra, tambor o flauta.

Atención sostenida: El estudiante no logra mantener su concentración más allá de 40 a 45 minutos, a pesar de que haya estímulos en el ambiente, el estudiante desconecta su atención y se sumerge en su propio mundo. Así mismo, sí no se le brinda apoyo para realizar las actividades, no las ejecuta.

Atención dividida: Para que el estudiante logre mantenerse atento frente a varios estímulos y generar concentración pide música de tipo carranga y también requiere del constante apoyo por parte del docente para realizar actividades. Por lo tanto, las estrategias empleadas por el estudiante para registrar la información de la clase son la repetición de palabras y acción; cabe resaltar que el estudiante no sigue instrucciones autónomas que contengan varias solicitudes, necesita siempre de un acompañamiento.

- **Memoria**

Memoria episódica: El estudiante a través de la expresión corporal narra con agrado sus experiencias de diversos espacios donde incluye su gusto por los instrumentos musicales. La vinculación de las emociones con sus experiencias las relata a detalle cuando mimetiza los ritmos de la música carranga, manifiesta emociones de felicidad hacía sus seres queridos o quienes le acompañan. Por último, el estudiante enuncia por medio de Sí o No la proyección de sí mismo frente a las actividades.

Memoria semántica: El vocabulario empleado por el estudiante es lo aprendido en casa o contenido de las canciones que escucha. Sin embargo, dentro de su léxico se resaltan las palabras: perro, sí o no. Anexo a lo anterior, se puede precisar que el niño emplea el vocabulario acorde con su desarrollo cognitivo personal más no el representado por su edad cronológica. Así

mismo, el estudiante identifica aspectos generales de su entorno, pero no posee un conocimiento preciso de ello.

Memoria de trabajo: el estudiante no realizó la lista de 10 personas conocidas, pero sí las identifica, en especial las personas con las que convive. Así mismo, en un ejercicio donde debe responder a tres instrucciones simultáneas, se evidenció que el estudiante no comprende de forma inmediata y que es necesario un acompañante.

Memoria corto plazo: En la actividad de repetir 15 palabras, el estudiante repitió algunas y ante las que no ejecutaba la acción de agachar la cabeza. Durante el ejercicio de mostrar 15 figuras, el estudiante logró realizarlo sin dificultad alguna. En conclusión, el estudiante en su capacidad de reiteración a corto tiempo no es exitoso, pero, en ejercicios tipo presentación de figuras no presenta dificultad. Su máximo desempeño lo alcanza cuando puede tener un acompañante como guía y apoyo.

- **Habilidades básicas**

Lenguaje y comunicación: la forma en la que se comunica el estudiante es mediante su lenguaje corporal y palabras sueltas. Igualmente, no mantiene una conversación verbal pero sí corporal mediante el baile e indicaciones. En lo referente a su contenido gramatical, se pudo identificar que es escaso y sus expresiones verbales son de palabras cortas sin conectores. Cuando el estudiante busca hacerse dar a entender, lo expresa con sus gestos y se comunica cuando otros hablan dependiendo de las situaciones, a veces sonrío, se enoja, presta atención o se va.

En lo que corresponde al uso de frases con doble sentido, no las emplea, pero sí actúa con risa al intentar agarrar las partes íntimas de los educadores o cuando esconde las cosas a sus compañeros. Concluyendo, el estudiante maneja un lenguaje de expresión corporal acompañado

de palabras sueltas, reitera su agrado por la música, medios audiovisuales y realiza bromas inadecuadas.

Procesos de razonamiento: El estudiante cuando se enfrenta a un problema, requiere siempre de apoyo e indicaciones para realizar la actividad en su punto de partida y llegada. Además, usa la negación y la no participación cuando se enfrenta a fenómenos pocos conocidos; en discusiones o debates se pone bravo y se aleja con quien discute. Defiende sus argumentos con una sonrisa o no participa. En la habilidad argumentativa, identifica los significados de sí-no y logra diferenciar entre castigos y premios.

- **Habilidades sociales, afectivas y de autocuidado**

El estudiante es coherente en determinadas situaciones con sus acciones. Un ejemplo de ello es cuando la madre u otra persona le llama la atención, expresa sentimiento de tristeza o rechazo. Sin embargo, en los momentos donde expresa seguridad y aceptación de sí mismo es cuando baila, hace mímica con los instrumentos o escucha música.

En situaciones nuevas, el estudiante al principio se muestra indiferente, pero al pasar el tiempo logra sentirse seguro y aceptado, evidenciándose una adaptación favorable. Con sus prácticas de cuidado se muestra incomodo y enojado cuando se le recoge sus pertenencias. Concluyendo, el estudiante evidencia distinciones en sus relaciones sociales, efectivas y de cuidado.

Habilidades motrices: El estudiante no realiza ningún deporte en específico, lo cual resulta necesario para trabajar sus habilidades motrices.

Competencias lectoras y escriturales: el estudiante no maneja la competencia lectora y escriturales.

Habilidades básicas de matemáticas: el estudiante identifica y clasifica los elementos de acuerdo con su tamaño. En juegos como los rompecabezas, reconoce su función, pero para realizarlos requiere de apoyo.

Funciones ejecutivas: El estudiante no define su tiempo para cumplir con las tareas académicas asignadas. En temas de adaptarse a cambios, se muestra flexible dependiendo sí son de su agrado. En conclusión, el estudiante requiere de un acompañamiento permanente para ejecutar cualquier actividad, cabe resaltar que las realiza únicamente sí son de su agrado, lo que evidencia alto dominio de las emociones egocéntricas y baja capacidad de autorregulación.

- **Narrativa de lo ocurrido**

Un lugar con adecuaciones sencillas para dotar el ambiente de una percepción más agradable para el estudiante fue el centro de trabajo que permitió el trabajo valorativo con él, de este modo se dio cumplimiento a los encuentros (3) para la aplicación del material definido como secuencias didácticas del cual se extraen las cualificaciones referidas a las dimensiones de desarrollo, que a su vez fueron plasmadas en su respectiva ficha. El inicio de cada sesión se acompañaba de un material motivador tipo video clips al gusto del estudiante, lo que permitió un transcurso de sesiones sin ningún obstáculo y una interacción fluida en cuanto a las instrucciones y las ejecuciones del material físico y didáctico para las valoraciones correspondientes en presencia de las dos investigadoras para asegurar el acopio informativo de lo acontecido en cada sesión.

Las dos figuras de educadoras en su rol de investigadoras lograron afinidad con el estudiante quien manifestó hallarse en un ambiente de trabajo educativo gratificante, estas fueron acompañamientos de apoyo en el cumplimiento de ejercicios todo el tiempo, ya que, de lo

contrario para el estudiante se hacía dificultoso la realización de actividades solicitadas y complementar de forma creativa y recursiva cuando era necesario para asegurar que el joven cumpliera entre sus posibilidades las acciones requeridas.

Consecuentemente se definen la siguiente síntesis:

- La toma de datos para el PIAR no es una simple ejecución estándar requiere de compromiso y disposición a contingencias desde quienes toman la información.
- El acompañamiento en la realización de los ejercicios es necesario, de lo contrario no hay una consecución de la información, lo que ratifica las dificultades del estudiante y la demanda que ello representa para el educador.
- Sí bien es cierto que no se presentó la evaluación en el ambiente de aula y compañeros, los problemas de atención son marcados.
- Es positiva la habituación del estudiante ante la realización de deberes escolares para su disposición al trabajo evaluativo del PIAR.
- Los datos recabados deben ser no solo precisos, sino bien detallados para facilitar la elaboración del documento y beneficiar de forma certera al estudiante.
- Palabras clave: Docente, sesiones, secuencia didáctica, actividades, ficha de caracterización, insumos PIAR.
- **Caracterización del rol docente**

Las educadoras se muestran dispuestas a actuar en función de un aprendizaje diferencial como lo promueva la educación inclusiva, este tipo de práctica para Ocampo (2019) pone especial atención a las interacciones al mismo nivel de la gestión del conocimiento donde no solo es preciso acoger lo teórico y metodológico por parte de las educadoras sino contribuir a la

construcción del aprendizaje en la medida de la exigencia del momento. Datos experienciales para destacar en el proceso de sistematización acorde a como lo explicita Jara (1998).

Lo que configura la práctica pedagógica de las educadoras va más allá de lo descrito previamente, no solo por el aporte subjetivo y lo enriquecedor de quien ha acumulado experiencia en este sentido frente a quien no, se trata de la asunción en el trabajo educativo del Decreto 1278 de 2017, que hace énfasis en la atención a los estudiantes con limitaciones funcionales y de aprendizaje, precisamente de ahí se deriva el documento PIAR, motivo del presente estudio.

Igualmente, se posee consciencia del momento actual para el sistema educativo, una transición que empuja para la generalización hacia una actuación en función de la educación inclusiva, en este esfuerzo de comunicación y de sinergia para la elaboración del PIAR se imbrica el esfuerzo de sistematización no solo para dar a conocer lo realizado, sino especialmente para aportar claridades en lo que concierne a ser un docente formulador de PIAR en favor de su quehacer y lo más relevante del estudiantado.

Pero, si bien es cierto que la ocupación investigativa aquí plasmada ha llevado a un mayor acercamiento a lo que representa un proceso complejo sobre la construcción de planes individuales de ajustes racionales, en paralelo se crea una cultura de apertura sobre la inconclusión del saber en un profesional, que se debe en este caso a sus estudiantes para estar vigente y convertir errores en aciertos, de ahí que se perfile el aprendizaje autónomo.

- **Aprendizajes extraídos**

El primordial es que todo niño tiene derecho a ser apoyado por sus padres y la comunidad para crecer, aprender y desarrollarse en los primeros años y, al llegar a la edad escolar, ir a la escuela y ser bienvenido e incluido por maestros y compañeros por igual. Cuando todos los

niños, independientemente de sus diferencias, se educan juntos, todos se benefician, y es un crecimiento profesional constante para el educador.

Ese aprendizaje de crecimiento, en este caso, fue mayúsculo a la hora de trabajar las secuencias didácticas y entender que no es suficiente un manual de instrucciones, que es preciso pedir asesorías para solventar las dificultades propias de una condición particular como el Discapacidad intelectual, y que incluso las sugerencias deben ser enriquecidas en el momento mismo de la interacción, lo que marca la importancia de la recursividad y el ingenio en un educador.

Así, en criterio personal de ambas autoras investigadoras la realidad de la práctica supera a los saberes teóricos disciplinares, lo cual en cierta medida lleva a una comprensión empática para con los otros docentes que a veces se siente intimidados ante las solicitudes del PIAR, en la medida que ellos a diferencia de quienes se encuentran en formación post grado tiene más falencias, y sí las futuras master titubean frente al trabajo requerido, es de entender la inseguridad de los compañeros de trabajo.

Otro aspecto de relieve es el papel de la familia, eso es determinante para la educación y máxime si debe enfrentar el reto de una condición de aprendizaje con capacidades limitadas, por tanto, la institución educativa y la práctica del educador implica un ejercicio sistémico frente al estudiante. Pero esa actuación como un sistema tiene un componente más a destacar y es el papel de la psico-orientadora, que es fundamental y que representa a la vez una falencia, ya que el tiempo dispuesto por estos profesionales no siempre está disponible para lo que implica la atención de los estudiantes y la orientación hacia los educadores.

- **Descripción del contexto**

Se tiene una comunidad educativa inserta en una zona rural, la institución educativa alberga una cantidad moderada de estudiantes para cada uno de los grados que allí se ofertan al público, debido a esta característica la planta de talento humano es pequeña, lo cual se traduce en cinco educadores para todas las materias de secundaria, lo que lleva a determinarlo como realidad que toca al estudiante partícipe del estudio perteneciente al grado sexto de secundaria.

En cuanto a aula del grado sexto en sí, como espacio que acoge al estudiante consta de 25 asistentes en calidad de educandos con pauta interrelacionales propias de las áreas veredales, distantes incluso unos enclaves habitacionales de otros. Pero, los docentes han gestionado un ambiente educativo y relacional satisfactorio para los niños, aunque algunos son intermitentes en asistencia por la lejanía en la que residen -caso que corresponde también al estudiante con Discapacidad intelectual-, esto último afecta fuertemente los procesos de enseñanza aprendizaje, con mayor impacto ante el aprendizaje diferencia, que se tratan de hacer paliativos con la entrega de talleres formativo, que no son la vía más idónea para el estudiante aquí considerado dada su discapacidad.

El salón y cada uno de los educadores en su momento de clases, son conscientes de la diferencia y dificultad que maneja su compañero, al punto que colaboran y están pendientes incluso en acompañarle a ir al baño, ya que requiere de esta colaboración, que va más allá del acompañamiento y se extiende a la consulta permanente de si quiere o necesita ir al baño para evitar que se evacue la micción durante las clases.

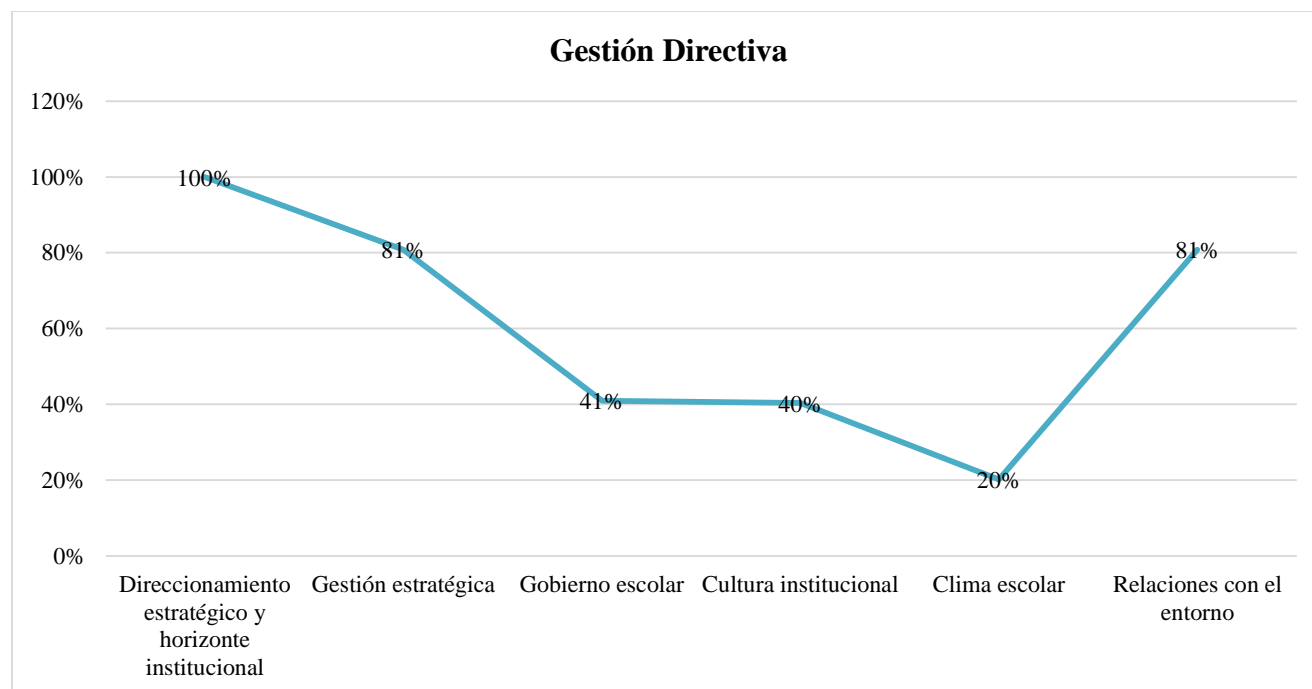
6.2 Análisis del PEI (Plan de sistematización procedimientos a seguir)

Los resultados hallados al analizar el marco general del PEI como documento particular correspondiente a la Institución Educativa donde cursa estudios el participante de la investigación, se subdividen en áreas de gestión, para posteriormente hacer un consolidado sobre

la direccionalidad que el PEI como texto bitácora institucional presenta en relación con la educación inclusiva en cada uno de los componentes previamente mencionados. Esto se presenta así:

Figura 3

Componente gestión directiva

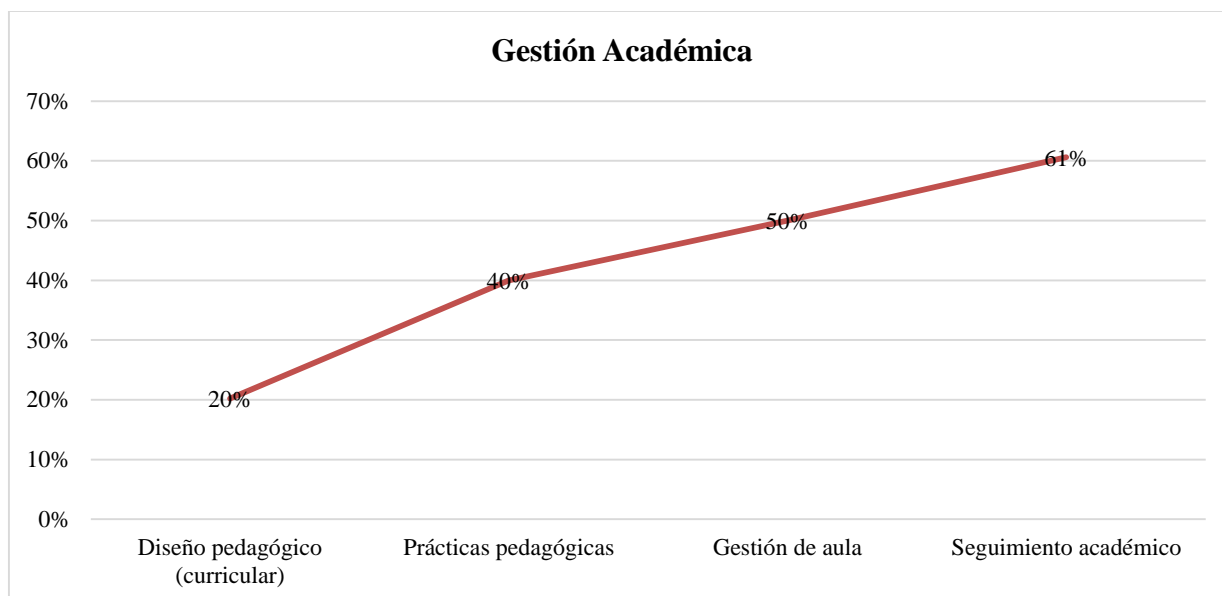


Fuente: relación de los componentes del PEI de la gestión directiva

La figura 3, deja ver este tipo de gestión en cada uno de sus componentes y los indicadores alcanzados que se presentan de forma decreciente así: el direccionamiento (100%), la gestión estratégica y las relaciones con el entorno (81%) cada una, luego se ubica el gobierno escolar con un 41%, seguidamente el 40% de la cultura institucional y finalmente clima escolar con un 20%. De ahí que, en general la gestión directiva registre un 61%, pero los tres últimos componentes con base en sus indicadores deben ser motivo de mejora.

Figura 4

Área de gestión académica



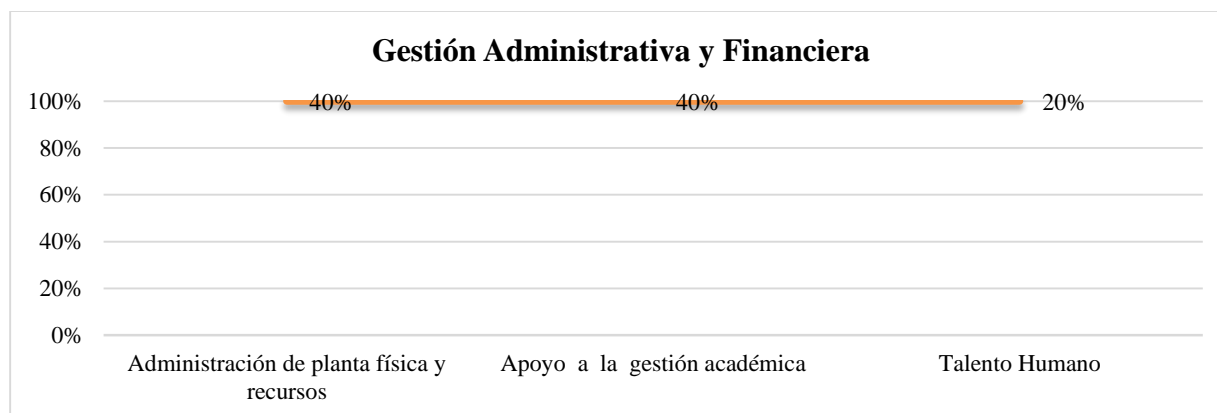
Fuente: relación de los componentes del PEI de la gestión académica

La figura 4, aborda la gestión académica que se distribuye de mayor a menor según los índices arrojados entre sus elementos constitutivos así: seguimiento académico (61%), gestión de aula (50%), y le siguen los aspectos con las dificultades más altas a subsanar dados los valores obtenidos que corresponden a prácticas pedagógicas (40%) y se cierra el listado con el 20% del diseño pedagógico.

Estas cifras en promedio permiten afirmar para el área de Gestión académica un 43%, resultado el cual indica la necesidad de una evaluación para el incremento del desempeño que le toca, ya que no llega a la mitad del valor total.

Figura 5

Área de gestión administrativa y financiera

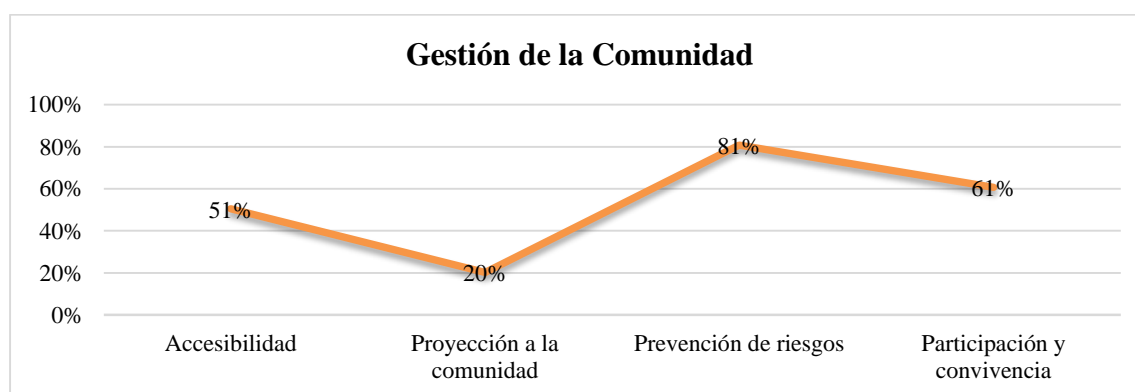


Fuente: relación de los componentes del PEI de la gestión administrativa y financiera

Figura 5, cuya información se da en torno a la Gestión administrativa y financiera, integrada por: Administración de planta física y recursos que alcanza un 40% junto al Apoyo a la gestión académica, y finaliza con Talento humano (20%). Así, el promedio que emerge para esta área es de 34%, por tanto, con evidente necesidad de considerar sus elementos ya que la cifra de alcance en sus propósitos es baja.

Figura 6

Área de gestión de la comunidad

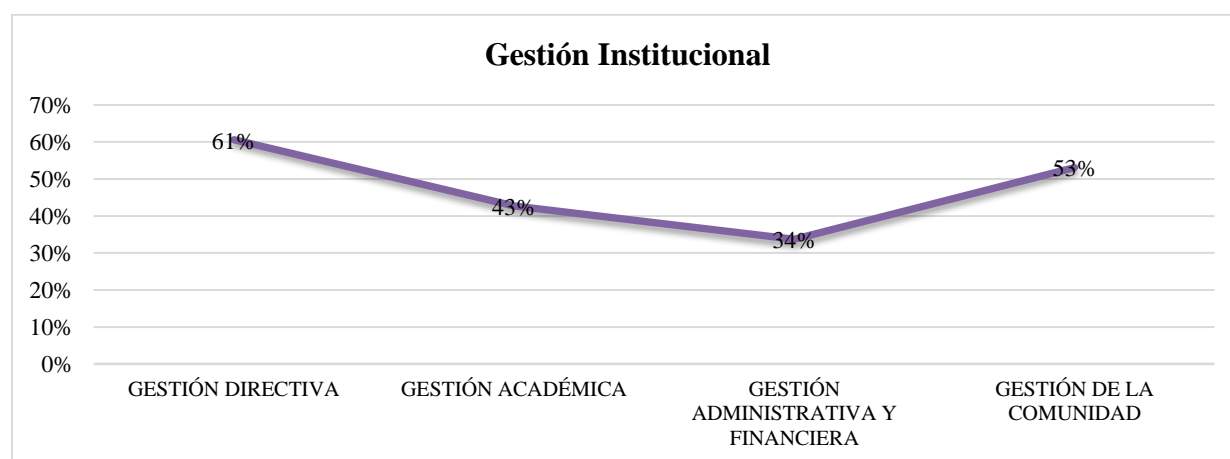


Fuente: relación de los componentes del PEI de la gestión comunitaria

La figura 6, se ocupa del desempeño del área de Gestión de la comunidad, que tiene por componentes los siguientes, ordenados por el indicador calificado: Primero Prevención de riesgos (81%), en segunda instancia aparece Participación y convivencia (61%), en tercer lugar, Accesibilidad (51%) y por último proyección a la comunidad (20%), un valor diferencial bajo. En balance esta área alcanza un 53%, es decir, una calificación que mínimamente está por la mitad del valor total.

Figura 7

Área de gestión institucional



Fuente: áreas de las gestiones del PEI

El consolidado de la de Gestión institucional derivada del análisis del PEI se observa en la figura 7, sus elementos y valores se desagregan así: Gestión directiva un 61% la cual es la más alta de las cuatro sin que ello signifique un valor alto en contraste con el 100%, posteriormente está la Gestión de la comunidad con un 53% lo que implica también necesidad por solventar a casi la mitad del desempeño correspondiente, las dos que continúan son las de mayor dificultad en la cobertura de sus asignaciones toda vez que en el caso de la Gestión académica tiene un 43% sucedida por Gestión administrativa y financiera con un 34%.

Esta síntesis, implica observaciones referentes a las puntuaciones, mismas que dictan la línea de trabajo a seguir para la atención a la educación inclusiva, no solo para el presente ejercicio, sino como una cuestión basal en la organización educativa y que permite mejorar este tipo de quehacer profesional actualizado y en beneficio de la comunidad estudiantil, pero, especialmente para estar a la altura de las actuales necesidades en materia de gestión del conocimiento en articulación con el aprendizaje diferencial desde lo teórico y desde lo normado.

En ese orden de ideas sobre el componente de la Gestión Directiva es de cuestionar e invitar al avance a partir de su indicador del 61% sobre la articulación de las políticas de inclusión que sea más profundo que la sola alusión a la normativa, este aspecto se hace extensión a los procesos de la Comisión de evaluación y promoción, pero de forma moderada toda vez que ya hay educadores que hacen énfasis en este tipo de análisis para asumir criterios decisivos como aconteció con este caso aquí analizado. También es necesario ampliar aspectos de respeto y comprensión de la inclusión en el Manual de Convivencia, es primordial subraya que no se trata de una ausencia de este aspecto, es más convertir preceptos en ambientes escolares inmersos en estos principios, así como lo referente al gobierno escolar para dota la cultura organizacional de una vivencia plena en inclusión.

En cuanto al componente de Gestión Académica el 43%, un campo que implica un recorrido paulatino hacia el alcance de la calidad necesaria, que parte desde la transformación del diseño pedagógico como bitácora curricular, ello implica como base que se encuentren prácticas pedagógicas que no se ubican en su totalidad como parte de la educación inclusiva, el esfuerzo debe acompañar la gestión de aula y el seguimiento académico que muestran a una aproximación mayor a los requerimiento propios de la calidad y la educación inclusiva.

Por otro lado, la Gestión Administrativa que en sincronía a su actual 34% ha de colocar especial impulso al equipo de talento humano a través de gestiones que facilitan el acceso a post grados que mejoren no solo sus perfiles sino la actuación del profesional frente a los retos que se suscitan en los salones de clases, a lo que se anexa dar más prioridad de apoyos a la gestión académica. Pero, en lo relacionado con la administración de planta física y recursos las carencias no solo recaen en el directivo sino también en la gestión del municipio frente a un Estado que pide sin entregar recursos suficientes a los cambios que se precisan.

En suma, la Gestión a la Comunidad refleja un 53% con un llamado a incentivar la proyección a la comunidad y ampliar lo hasta ahora conquistado en materia de accesibilidad, como puntos de prelación dado los valores resultantes. Esto último, es una cuestión que sobrepasa la voluntad organizacional y se instaura en la voluntad política ante lo que se debe ejercer peticiones reiterativas e incesantes. Sin embargo, persisten detalles que ameritan cambios en la participación y la convivencia y un poco en prevención de riesgos.

Igualmente, es de exponer que la experiencia de realización del PIAR, como expresión general emerge el logro de progreso para incluir a los estudiantes con discapacidades en las aulas de educación general, lo que para Poblete Melis (2018), es un logro pese a la presión recibida desde el sistema educativo; no obstante, se tiene lo que Canales, et. al. (2018) llama factores que juegan en contra, representado por la instrucción del educador que no se ha mantenido, toda vez que, la preparación como educadores inclusivos implica una mayor atención formativa en aspectos que son de índole psicológico y psicopedagógico para estar a la altura cognitiva que genera un PIAR.

Precisamente por lo anterior la iteración de mayor recurrencia planteado por los participantes se erige como una insuficiencia en la orientación y la formulación del PIAR, debido

a que los educadores sienten confusión y sin los recursos disciplinares que demanda la construcción de este tipo de documentos, así como llevar el escrito a una praxis en las jornadas de clases ante el estudiantado, o sea, ratifica las barreras halladas por Canales, et. al. (2018), en su investigación.

Al respecto, también está Castañeda (2021), quien visibiliza los retos de la educación en su país México, similares a los que los educadores aquí participantes señalan, ya que no fueron formados durante su estancia en las instituciones terciaria en el desarrollo de estrategias para la atención de este tipo de situaciones en aprendizaje, lo que lleva a calificar la realidad del sistema educativo colombiano en cuanto a educación inclusiva compete como un proceso en construcción (Pérez, 2021).

Aunque se sienten seguros de su licenciatura y la capacidad de enseñanza en sus campos específicos tanto para la escuela primaria como para la secundaria, no tomaron clases sobre estudiantes con discapacidades, su identificación, características y proceder educativo. Existen capacitaciones, pero, lo común es resolverlo de forma autónoma en el trabajo, dado que los designados como acompañantes en estos procesos se ven superados por el volumen de trabajo asignado que sobrepasa la responsabilidad de una sola institución como acontece en el caso de los psico orientadores, cuando los hay. Descripción que se asemeja a lo encontrado por Cruz (2019), en su investigación en el Huila sobre el estado de las instituciones educativas camino a la asunción plena de la educación inclusiva.

Los logros conquistados hasta el momento son los que ellos señalan como Avance informativo sobre PIAR, debido a que son claros a la hora de dar una definición del PIAR, así como en cuanto a identificar claramente la función que se le atribuye a este documento en el

sistema educativo y en su práctica pedagógica, avances que son símil de lo que describen Reyes et. al. (2020), en su revisión sistemática sobre educación inclusiva.

Pero, en medio de este aspecto positivo, hay Persistencias de yerros frente a lo que representa la educación inclusiva ya que siguen atados al concepto de normalidad y de situar la discapacidad a título de necesidades especiales. Fluctuación a la cual también hacen alusión Reyes et. al. (2020), quienes llegan a la conclusión que la confusión de comprensión teórica es alta y peor aún la concreción de estos principios en la praxis de los educadores.

6.3 Recolección de la experiencia (Tercer momento recuperación del proceso vivido)

Los testimonios aportados por los educadores en su rol de participantes en el presente estudio, una vez entrevistados, se procesan mediante análisis de contenidos y sus resultados se estructuran de la siguiente manera:

Tabla 3

Proceso de formulación del PIAR

Testimonios	Categorías emergentes	Categorías selectivas
ENTRE.1: “Necesitamos también contar con unas herramientas que faciliten ese desarrollo”. ENTRE.4: “Trato de utilizar muchas imágenes de relación, identificar” ENTRE.2: “los ejemplos que nos dan en las capacitaciones no son suficientes para uno atender un chico” ENTRE.2: “Discapacidad completa no” ENTRE.2: “que es mucho más complejo” ENTRE.3: “Sí, que en algún momento de su labor pedagógica aparezca un niño con esta discapacidad hace que uno empiece a reformularse muchas cuestiones”.	Confusión y limitación en la enseñanza	Insuficiencia en la orientación y formulación del PIAR
ENTRE.1: “tema muy complejo y difícil en cuanto llevarlo a la práctica” ENTRE.2: “a mí me parece que para estos niños debe haber un personal especial para atenderlos a ellos” ENTRE.3: “No conozco experiencias de colegas que hayan implementado este plan de ajuste” ENTRE.4: “entonces teníamos que irlo acomodando de acuerdo con las indicaciones que le daba el médico”	Déficit en elaboración del PIAR	

ENTRE.4: “para mí es un reto súper grande porque tiene que es de harto trabajo”.		
ENTRE.2: “es un plan individual, significa que es un plan de enseñanza que se adecua”		
ENTRE.3: “son planes individuales de ajustes razonables en cuenta lo que tiene que ver con el PIAR y pues el DUA”	Definición PIAR	
ENTRE.3: “herramienta que se utiliza en cierta medida para garantizar los procesos de enseñanza aprendizaje de las personas”.		Avance informativo sobre PIAR
ENTRE.1: “es hacer mucho más fácil los procesos de enseñanza al estudiante. Para que aprenda o lo básico o lo mínimo”		
ENTRE. 2: “un proceso de auto reflexión, ¿cierto?, primero, me hago como un concepto, con una visión de ¿qué es lo que necesita esa persona que tiene discapacidad?”	Comprensión función PIAR	
ENTRE.3: “el docente sea consciente de todo esto que esté abierto y que esté dado al cambio”.		
ENTR.3: “la falta o limitación que tiene alguna persona para desarrollar algún tipo de ejercicio o de actividad”		
ENTRE.2: “como cuando una persona no puede aprender a los niveles esperados como una persona normal”		
ENTRE.3:” la incapacidad que se tiene para desarrollarse de la misma manera que el resto normalmente”	Conceptos ligados a la normalidad	Persistencia de yerros en educación inclusiva
ENTRE.2: “es la falta o es una limitación que tiene una persona, puede ser física o mental que le impide desarrollar su actividad como persona”.		
ENTRE.4: “la discapacidad es como la necesidad educativa o la necesidad de una persona”	Discapacidad como necesidad	

Nota. Procesos para la formulación del PIAR

La tabla 3 sobre la categoría analítica Proceso de formulación del PIAR, con base en sus 4 entrevistados (codificados como ENTRE 1 a 4) arroja tres categorías selectivas con sus correspondientes subcategorías de la siguiente manera: *Insuficiencia en la orientación y formulación del PIAR* (Confusión y limitación en la enseñanza, Déficit en la elaboración del PIAR), *Avance informativo sobre PIAR* (Definición PIAR, Comprensión función PIAR), y

Persistencia de yerros en educación inclusiva (Conceptos ligados a la normalidad, Discapacidad como necesidad).

El desagregado de esta estructura presenta inicialmente la *Insuficiencia en la orientación y formulación del PIAR* para dar a entender desde el sentir y pensar de los educadores la inseguridad que tienen para la creación de este tipo de documentos en relación con vacíos que persisten como conocimiento hacia la construcción del texto, debido a la Confusión y limitación en la enseñanza, ya que, no poseen un dominio en las temática y elementos necesarios sobre lo que debe ser enseñar bajo estas condiciones y formularlo, entre los aportes se obtuvo:

ENTRE. 1: “Necesitamos también contar con unas herramientas que faciliten ese desarrollo”.

Además, está que la elaboración del PIAR no solo se limita a plantear un proceso de enseñanza, debido a que se compone de otros elementos, en los que aún permanecen falencias de conocimiento y un volumen de trabajo que no se ajusta a sus capacidades como profesionales en educación. Situación transmitida así:

ENTRE. 4: “para mí es un reto súper grande porque tiene que es de harto trabajo”.

La segunda categoría selectiva se denomina *Avance informativo sobre el PIAR* que corresponde a las manifestaciones claras que expresan los educadores al referido documento, lo que significa que tienen una Definición clara del PIAR, información que se testimonió entre otros de la siguiente manera:

ENTRE. 2: “es un plan individual, significa que es un plan de enseñanza que se adecua”.

A lo anterior se anexa que existe Comprensión sobre la función del PIAR, en este sentido lo manifestado fue:

ENTRE. 1: “es hacer mucho más fácil los procesos de enseñanza al estudiante. Para que aprenda o lo básico o lo mínimo”.

La tercera categoría selectiva es Persistencia de yerros en educación inclusiva, derivado de conceptos e ideas emitidas por los educadores participantes y que dejan ver fallas en esta materia, específicamente Conceptos ligados a la normalidad, que dan a entender la diferenciabilidad de la otredad como anormalidad, entre las expresiones que ratifican lo afirmado se tiene:

ENTRE. 2: “como cuando una persona no puede aprender a los niveles esperados como una persona normal”.

En tanto que, el otro aspecto hallado en hilo a lo descrito es la Discapacidad como necesidad, que trae a colación lo que en evolución de la educación inclusiva fue el término de necesidades educativas especiales, idea que se escuchó así:

ENTRE. 4: “la discapacidad es como la necesidad educativa o la necesidad de una persona”.

Consecuentemente, el proceso de formulación del PIAR conserva inconsistencia a título de conocimiento y pericia por parte de los educadores, lo que implica un efecto en el desempeño de los maestros para afrontar exitosamente esta praxis pedagógica, y lo avanzado se acota a la conceptualización, así como a la función por la cual se formulan los planes individuales de ajustes racionales; igualmente, es de señalar que la no formación en educación inclusiva aporta a esta condición deficitaria hacia la construcción del documento desde conceptos que aún se oyen fluir y comunicar en términos de normalidad y necesidades.

6.4 Resultados interpretación crítica del contenido registrado (Cuarto momento reflexión de fondo)

Configurada a partir de los aprendizajes y reflexión de los participantes.

6.4.1 Ideas en relación con la formulación del PIAR

La recolección de esta información obedece a la entrega informativa de los participantes docentes en relación con programación de acciones en función de la educación inclusiva, destinados a la implementación del PIAR. Lo manifestado está enfatizado en que se podría hacer al servicio del educando y en respuesta a su derecho a la educación.

La estructura que se forma producto del procesamiento de datos en análisis de contenido se esquematiza para su observación en una tabla así:

Tabla 4

Programación para la implementación del PIAR

Testimonios	Categorías emergentes	Categorías selectivas
<p><i>Ed. Física:</i> “Realizar saltos con el laso y así observar los movimientos alternos, el ejercicio anterior el estudiante no lo realiza, pero se logra apreciar este movimiento en la actividad de caminar, agacharse y tocarse el pie con la otra mano, lanzar el objeto al alternar sus pies y manos, cumpliendo con el objetivo de lo que influye lo alterno en el ejercicio físico que es manejar los tiempos, operar los motores alternos, aspectos en la relación, cooperación y comunicación.”</p>		
<p><i>Matemáticas:</i> “Se organizaron las actividades a trabajar de acuerdo a las necesidades y ficha de caracterización, a partir de esto se exponen que para este tercer anexo se trabajara con el estudiante el área de matemáticas, de la cual se identifica la competencia más apropiada, luego, sé reconocen las barreras que se evidencian en el contexto en el que se desarrolla el niño, como lo son el currículo, metodologías, didáctica, actitudinales y socioculturales, para si trabajarlas y mejorarlas en los ajustes razonables que se elaboran con el fin de mitigar esas barreras.</p>	Programación inclusiva	Adecuación de clases en PIAR
<p><i>Lenguaje:</i> “Se reprograman las actividades a trabajar de acuerdo con las necesidades, habilidades, fortalezas que presenta el niño en cada una de las áreas antes mencionadas para fortalecer sus aprendizajes de estas y así mitigar las barreras que se presentan</p>		

en los diferentes contextos como: lo son el currículo, metodologías, didáctica, actitudinales y socioculturales”

Matemáticas, lenguaje y educación física: “Se reprograman las actividades a trabajar de acuerdo con las necesidades, habilidades, fortalezas que presenta el niño en cada una de las áreas antes mencionadas para fortalecer sus aprendizajes de estas y así mitigar las barreras que se presentan en los diferentes contextos como: lo son el currículo, metodologías, didáctica, actitudinales y socioculturales.”

Nota. Áreas que aportaron en el proceso de la construcción del PIAR

La tabla 4 representa los hallazgos para la categoría analítica *Programación para la implementación del PIAR*, allí se observa una categoría selectiva con su correspondiente subcategoría así: *Adecuación de clases en PIAR*, porque se dan a conocer ideas educativas por parte de los profesores que les permita estar a la altura de este trabajo formativo lo que representa una programación inclusiva en tres de las asignaturas (educación física, lenguaje y matemáticas) que se enseñan al estudiante foco de interés creativo para el PIAR.

Así, es de expresar que hay una alta necesidad de maestros que tengan tanto el conocimiento como la capacidad para enseñar a estudiantes en esta progresión hacia la educación inclusiva, pero, lo deficitario de esta capacidad es más crítica ahora con el incremento de la población estudiantil en las aulas por el impulso nacional (Decreto 1421 de 2017) para sacar a los estudiantes con discapacidades del aislamiento, en lugar de clases separadas de educación especial. Eso significa que los maestros de educación general están enseñando a más estudiantes con discapacidades y en pleno proceso de progreso en este sentido.

Para los educadores, la preocupación más sentida es que lo hasta ahora recibido informativa y formativamente se queda corto frente a lo que ellos perciben como necesidad, que es tener destreza en la adecuación de clases y plasmar esto en el PIAR. Es probable, que lo aquí dado a conocer por los docentes esté asociado con que mostrar explícitamente cómo enseñar a

diferentes manifestaciones de limitaciones en materia de aprendizaje es una información voluminosa, que se hace dispar debido a las limitaciones de tiempo en las capacitaciones.

Entonces, los maestros no solo dudan en implementar la instrucción individualizada por ajustes racionales, sino que ni siquiera saben cómo hacerlo de forma idónea, además, la inseguridad frena la decisión para su realización, que se limita al carecer de un apoyo certero que esclarezca sus dudas y temores frente a lo que es el proceso de recolección de datos, el diseño del PIAR y su implementación. El ejercicio aquí realizado en este interés de capacitación fue positivo, pero, en los educadores la idea es que se requiere de mayor formación, praxis y condiciones de trabajo en el aula para su implementación.

6.4.2 Reflexión a los resultados presentados durante observación a talleres

Las opiniones de los educadores en cuanto a la concreción del PIAR como orientación del trabajo educativo y lo que ello representa para el docente ya en el aula de clase con los estudiantes, o sea, en concreto lo que significa su realización como profesores.

Tabla 5

Reflexiones sobre consolidación del PIAR y su implementación

Testimonios	Categorías emergentes	Categorías selectivas
Doc.: “yo, pienso que de todos deberíamos aprender también el lenguaje de señas, ¿cierto?, que de pronto en algún momento nos pueda hacer útil” Doc. PTA: “nosotros a veces no reflexionamos y lo acabe de reflexionar a partir del video y es que es una invitación en que nosotros, tenemos una responsabilidad de aprender esa lengua o lenguaje de ellos” Parti.7: “Creo que es la base para elaborar este proceso, ¿no?, si no hay una caracterización que nos determine si el niño está presentando alguna dificultad para el aprendizaje” Parti. 1: “Pues no sé, si estoy mal, podría estar en el observador del alumno, donde podemos caracterizar todo lo que tiene un estudiante en sí, no solo lo malo, sino quien es.”	Aceptación del cambio	Aceptación, conciencia y empatía

Parti. 2: “Si es importante implementarlo cuando se presentan los casos, fuera de tener la programación; también hay que tener en cuenta unos puntos referentes”

Doc. PTA: “por qué no nos interesa a aprender, LSC, Braille, ¿y otros lenguajes que no conocemos?, porque es de nosotros mismos esa barrera que nos hemos interpuesto para zafarnos de responsabilidades propias”.

Parti. 5: “Creería que campañas de inclusión, hacer una página del colegio y anexar estos temas, hacer un blog, también con los estudiantes hacer campaña, reunión de padres, en la escuela de padres, consejo de padres, en la comisión y evaluación”

Fomentar conciencia

Doc. de l. c.: “Si ellos fueran la mayoría, nosotros seríamos los de la dificultad en ese caso”

Doc.: “¿y si ellos fueran la mayoría? ¿Nosotros nos tocaría adaptarnos a ellos?, pues no hablaría de toda la mayoría”

Empatía con lo diferencial

Parti. 7: “que nos pusiéramos en los zapatos de estos niños que tienen alguna condición ¿no?, como observamos en el video”

Nota. Descripción de las reflexiones en la implementación del PIAR

La tabla 5 aborda la información entregada por los códigos Doc y Parti 1 a 7, en relación con la categoría analítica *Consolidación del PIAR y su implementación* como procesamiento culminado entrega una categoría selectiva configurada por tres subcategorías, lo que se observa así: *Aceptación, conciencia y empatía* (Aceptación del cambio, Fomentar conciencia, Empatía con lo diferencial).

Esta categoría selectiva se denomina Aceptación, conciencia y empatía porque aglutina los propósitos que se comunican desde los educadores, que parte de la Aceptación del cambio, debido a que reconocen la importancia de abrir estas posibilidades educativas para los niños en edades escolares que así lo requieren, al respecto se dijo:

Parti. 2: “Si es importante implementarlo cuando se presentan los casos, fuera de tener la programación; también hay que tener en cuenta unos puntos referentes”.

Adicionalmente, se encontró Fomentar conciencia en el entendido que es un proceso que se está abriendo espacio comprensivo tanto entre los educadores como entre la ciudadanía en general, de ahí que se compartiera lo siguiente:

Parti. 5: “Creería que campañas de inclusión, hacer una página del colegio y anexas estos temas, hacer un blog, también con los estudiantes hacer campaña, reunión de padres, en la escuela de padres, consejo de padres, en la comisión y evaluación”.

Seguidamente, se halló Empatía con lo diferencial, que alude al ejercicio de ocupar el lugar representado por la otra vida para su subsecuente comprensión de esa realidad subjetiva, las palabras que llevan a esta categorización fueron:

Doc.: “¿y si ellos fueran la mayoría? ¿Nosotros nos tocaría adaptarnos a ellos?, pues no hablaría de toda la mayoría”.

Los reconocimientos de Aceptación, consciencia y empatía aluden desde lo expuesto por los docentes a que el cambio hacia la educación inclusiva se necesita y se debe hacer, sustentado en el desarrollo de una consciencia sobre lo importante de garantizar el derecho a la educación de todos los niños indistintamente de cualquier elemento diferencial que posean. Al respecto Puerta Matute (2019), también exalta la nueva realidad que nace sobre la atención a la discapacidad ya no en la exclusión en aulas aparte, sino conjuntamente a los demás miembros de las instituciones educativas en los salones del grado académico en el cual se encuentran definidos.

6.5 Punto de llegada (Momento quinto)

El producto del proceso antes mencionado da lugar a la elaboración del PIAR para el estudiante con Discapacidad Intelectual, como un aprendizaje disciplinar en el campo educativo y dentro de los principios de la educación inclusiva, que une no solo la identidad diferencial social, psicológica y pedagógica del educando, sino una articulación de las experiencias previas de los educadores más las orientaciones propias del documento como parte de una situación normativa en aras de garantizar el derecho a la educación de estudiantes en condiciones de

discapacidad. A continuación, se muestra evidencia de la construcción e implementación del PIAR con el estudiante:

Figura 8.

Información general del estudiante



INFORMACIÓN GENERAL DEL ESTUDIANTE (Información para la matrícula – Anexo 1 PIAR)	
Fecha y Lugar de Diligenciamiento	15 Julio de 2022
Nombre de la Persona que diligencia: Coraima Torres Escobar Caren Yulieth Vanegas Castillo	Rol que desempeña en la SE o la IE: Docente de Primaria Docente de Primaria

1) Información general del estudiante

Nombres: RODRIGO		Apellidos: XXXXXXXXXX	
Lugar de nacimiento: Garzón – Huila		Edad: 17 años	Fecha de nacimiento: 05/05/2005
Tipo: <input checked="" type="checkbox"/> TI <input type="checkbox"/> CC <input type="checkbox"/> RC <input type="checkbox"/> otro:	No de identificación XXXXXXXXXX		
Departamento donde vive	Huila	Municipio: Garzón	
Dirección de vivienda	Vereda	Barrio/vereda: Filo de Guayabal	
Teléfono	XXXXXXXXXX	Correo electrónico: No tiene	
¿Está en centro de protección? NO <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/>		Grado al que aspira ingresar: Séptimo	
Si el estudiante no tiene registro civil debe iniciarse la gestión con la familia y la Registraduría			
¿Se reconoce o pertenece a un grupo étnico? ¿Cuál? No			
¿Se reconoce como víctima del conflicto armado? Si <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> (Cuenta con el respectivo registro? Si <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>)			

2) Entorno Salud:

Afiliación al sistema de salud	SI <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	EPS	COMFAMILIAR	Contributivo	Subsidiado <input checked="" type="checkbox"/>
Lugar donde le atienden en caso de emergencia: Hospital ESE María Auxiliadora de Garzón					
¿El niño está siendo atendido por el sector salud?	SI <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Frecuencia: Cada vez que se enferma.			
Tiene diagnóstico médico:	SI <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	Cuál: - Falta solicitarlo solo tiene en documento GENOMICO y descripción por profesional.			
¿El niño está asistiendo a terapias?	SI <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>	¿Cuál?		Frecuencia	
		¿Cuál?		Frecuencia	
		¿Cuál?		Frecuencia	
¿Actualmente recibe tratamiento médico por alguna enfermedad en particular? SI <input type="checkbox"/> NO <input checked="" type="checkbox"/>		¿Cuál?			
¿Consumo medicamentos? Si <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Frecuencia y horario: Con frecuencia por gripas cada 6 horas					
¿Cuenta con productos de apoyo para favorecer su movilidad, comunicación e independencia?		NO <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> ¿Cuáles?			

3) Entorno Hogar:

Nombre de la madre	ANA DERLY SEGURA URRIBAGO	Nombre del padre	RIGOBERTO ALVARADO RODRIGUEZ
Ocupación de la madre	Ama de casa	Ocupación del padre	Agricultor
Nivel educativo alcanzado	Bachiller	Nivel educativo alcanzado	Primaria Completa

Nota. Formato para recoger datos para la matricula.

La figura 8 evidencia lo relacionado al primer anexo del PIAR, el cual se centra en la caracterización del estudiante como uno de los principales pasos que fundamentan la ruta hacia los ajustes razonables. Para ello, fue necesario registrar información básica y general acerca del




estudiante y de su acudiente, que en este caso es su madre. De igual forma, se registran datos de carácter socioeconómico, los cuales solidifican el proceso.

En este momento el punto de llegada sugiere la comunicación de los aprendizajes que han generado tanto la reflexión como el análisis de los respectivos procesos de diseño e implementación del PIAR. Ante esto, se considera la alusión que hacen Martínez et al. (2019), acerca de la interacción del docente con el estudiante, la cual no es sólo un intercambio de ideas o retroalimentación en el aula, pues las prácticas pedagógicas efectivas se sustentan en una amplia comunicación y apoyo emocional. Por esta razón, la educación de calidad es una construcción compleja en la que se conjugan la destreza disciplinar del docente, sus experiencias como educador, incluyendo la característica especial que es la de “conocer a los estudiantes en sus identidades singulares para facilitar las herramientas que les permitan afrontar los desafíos escolares” (Martínez, et al. 2019, p. 55).

Efectivamente, la primera fase del PIAR vincula estas descripciones en cuanto a una praxis pedagógica de calidad por parte del educador, quien sin un conocimiento profundo e integral del estudiante encara una actuación educativa y comunicativa, de manera errática afectando los fines de aprendizaje y el desarrollo del educando, debido a una falta en el compromiso del estudiante ante los deberes académicos que resultan dificultosas e incomprensibles. De ahí que Sacristán (2010) resalta el papel de la escuela marcado por las prácticas pedagógicas tras el propósito fundamental de ser forjadoras de seres humanos quienes poseen un significado propio, dada la diversidad de subjetividades posibles que tienen en el aula un punto de encuentro.

Figura 9.

Información educativa

						PIAR Decreto 1421/2017	
Nombre Cuidador	Parentesco con el estudiante:	Nivel educativo cuidador	Teléfono: 3154850887				
ANA DERLY SEGURA URRIBAGO	MADRE	Bachiller	Correo electrónico: No tiene				
No. Hermanos	6	Lugar que ocupa: 6	¿Quiénes apoyan la crianza del estudiante?				
Personas con quien vive:	Padres y madre		Padre y madre				
¿Está bajo protección?	Si <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>		La familia recibe algún subsidio de alguna entidad o institución: SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> ¿Cuál?				
FAMILIAS EN ACCIÓN							

4. Entorno Educativo:

Información de la Trayectoria Educativa

¿Ha estado vinculado en otra institución educativa, fundación o modalidad de educación inicial?	SI INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL DESCANSO GARZÓN	
Ultimo grado cursado Quinto	¿Aprobó? SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Observaciones: El estudiante fue promovido al grado sexto, esta decisión fue tomada por los docentes de grado y el rector y aprobada por el comité de evaluación y promoción, a pesar de que no había cumplía con todos los desempeños proyectados para su año académico. Sin embargo, el PIAR del año 2022 abordará y reforzará los aprendizajes pendientes.
¿Se recibe informe pedagógico cualitativo que describa el proceso de desarrollo y aprendizaje del estudiante y/o PIAR? NO <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> ¿Cuál?:	¿De qué institución o modalidad proviene el informe? En proceso del PIAR por los maestrantes, solo se tiene informe genómico por el laboratorio de medicina de la universidad sur colombiana y descripción por profesional.	
¿Está asistiendo en la actualidad a programas complementarios? NO <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/>		

Información de la institución educativa en la que se matricula:




Nombre de la Institución educativa a la que se matricula: INSTITUCIÓN EDUCATIVA EL DESCANSO	Sede: PRINCIPAL
Medio que usará el estudiante para transportarse a la institución educativa. Moto, pero no asiste a clases porque está muy retirada la Institución, además necesita de acompañamiento permanente.	Distancia entre la institución educativa o sede y el hogar del estudiante 50 minutos

Nota. Formato de información de los procesos educativos

La anterior figura 9, es la continuidad del proceso de caracterización, es decir, el apartado en el cual es necesario registrar cómo ha sido el proceso educativo del estudiante, la adaptación que este haya tenido con el transcurso del tiempo y su proceso dentro de las instituciones educativas. Así, resulta adecuado traer a colación a Corvalán (2013), en relación con el conocimiento que provee la experiencia de quienes son los estudiantes que en su momento configuran las aulas, como orientación hacia prácticas conformes a los escenarios diferenciados.

Figura 10.

Datos y características del estudiante

 UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA <small>INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE ALTA CALIDAD</small>						PIAR Decreto 1421/2017	
Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR –							
ANEXO 2							
Fecha de elaboración: 19/07/2022		Institución educativa: EL DESCANSO		Sede: PRINCIPAL EL DESCANSO		Jornada: Completa.	
Docentes que elaboran y cargo: Corayma Torres Escobar Caren Yulieth Vanegas Castillo; docentes de aula.							
DATOS DEL ESTUDIANTE							
Nombre del estudiante: XXXXXXXXXXXX				Documento de Identificación: 1.000.010.000			
Edad: 17 años.				Grado: sexto.			
1. Características del Estudiante:							
<p>Descripción general del estudiante con énfasis en gustos e intereses o aspectos que le desagradan, expectativas del estudiante y la familia.</p> <p>XXXXXXXXXXXX, tiene 17 años, se encuentra cursando el grado sexto en la I.E el Descanso, presenta la condición síndrome de Down diagnosticado desde los primeros meses de vida.</p> <p>Es un niño que se caracteriza por ser cariñoso, cordial, respetuoso y aseado. por medio de sus gestos corporales y faciales expresa lo que quiere decir, presenta poca fluidez verbal (palabras sueltas, no muy claras).</p> <p>Durante su período escolar se evidencia que el niño en su etapa de dos a cinco años lo que nos comunica la madre es que estuvo en el hogar infantil de la vereda puerto alegría donde compartió con sus pares, desarrollo habilidades, armonizo, participo y socializo de la manera más normal.</p> <p>Cuando llego a preescolar en la escuela Filo de Guayabal sede el Descanso debido a su condición los niños comenzaron a burlarse de él, por tal motivo al paso del tiempo se volvió agresivo y golpeaba a sus compañeros, lanzaba piedras a la escuela y rompía vidrios, a esto en conjunto con los profesores y padres de familia se llego a un acuerdo donde los profesores hacen sensibilización a los estudiantes sobre los tipos de discapacidad que pueden presentar algunas personas.</p>							

Nota. Formato de las características del estudiante

De esta manera se llega a lo que es el anexo 2 del PIAR, es decir, el espacio en el que se registran una a una las características específicas del estudiante, haciendo énfasis en gustos, intereses, expectativas, tanto a nivel personal como familiar. De igual forma, se relacionan las

competencias del saber, saber hacer y ser, todas aquellas competencias, habilidades, aprendizajes con los cuales cuenta el estudiante para el nivel educativo en el que se encuentran.

Teniendo en cuenta lo mencionado previamente, se destaca la importancia de no descuidar la parte socio afectiva, en especial el aspecto sensible del estudiante donde requiere ser identificado como un ser lleno de potencialidades en medio de su singularidad así sea en condición de aprendizaje diferencial (Sacristán, 2010), solo así las prácticas pedagógicas del docente se acercan a la participación del estudiante en la formación de un conocimiento capaz de promover la transformación social, primero en lo personal de cada individuo en su rol de estudiante con una proyección hacia el futuro, y a partir de ello a la sociedad misma.

Este tipo de trabajo es un reconocimiento a la condición dispar en el estudiante, pero también es un acercamiento a la claridad de las vías de aprendizaje, lo cual permite en verdad definir tal quehacer como prácticas pedagógicas, según Sacristán (1998), esta una labor educativa que puede dotar de estrategias al individuo durante su proceso académico para afrontar situaciones en su marco contextual, es decir, crecer cognitivamente y hacerse parte de la comunidad de manera prosocial, un ser educado no solo para asimilar saberes conquistados por la humanidad, si no portador de una saber para la vida.

Figura 11.

Ajustes razonables



ÁREA DE APRENDIZAJES	OBJETIVOS/PROPÓSITOS TERCER PERIODO Derechos Básicos de Aprendizaje	BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR	AJUSTES RAZONABLES (Apoyos/estrategias)	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES (Dejar espacio para observaciones. Realizar seguimiento 3 veces en el año como mínimo- de acuerdo con la periodicidad establecida en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIEE)
LENGUA CASTELLANA	<p>DBA 2: Interpreta el significado que pueden tener los códigos no verbales de acuerdo con el contexto.</p>	<p>Curricular: plan de estudio.</p> <p>Metodológicas: La planeación se realiza de forma general para todo el grado, sin tener en cuenta las necesidades individualizadas del estudiante.</p> <p>Didácticas: Escaso material didáctico que facilite la explicación de la temática a desarrollar.</p> <p>Actitudinales: Sin profesional de apoyo o persona apta para orientar la clase de acuerdo con las necesidades del estudiante.</p> <p>Socioculturales: Los integrantes de la familia</p>	<p>Curricular: Se escogió un DBA del grado primero, dado a que responde a las necesidades del estudiante en el área de Lengua Castellana.</p> <p>DBA GRADO PRIMERO</p> <p>DBA 2: Interpreta el significado que pueden tener los códigos no verbales de acuerdo con el contexto.</p> <p>Evidencias de Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica las intenciones de los gestos y los movimientos corporales de los interlocutores para dar cuenta de lo que quieren comunicar. • Asocia colores, formas y tamaños con su posible significado. • Representa objetos, personas y lugares mediante imágenes. <p>Reconoce el sentido de la entonación, las pausas y los silencios en diferentes escenarios de comunicación oral.</p> <p>Metodológicos:</p>	<p>Se realizará una reunión terminada el periodo con los actores involucrados (rector, docente orientadora, docente de apoyo, docente de aula, madre de familia y maestras) donde se analizarán los ajustes propuestos y los resultados en los aprendizajes del estudiante, además el proceso en cuanto a las barreras presentadas.</p>

V14.16/02/2018. - Ver documento de instrucciones.

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

En el apartado de los ajustes razonables, como lo muestra la figura 11, es el objetivo de la construcción del PIAR como tal, por eso se establece una matriz en la que se identifican objetivos, barreras del contexto, apoyos, estrategias y la evaluación de los ajustes mismos. Es indispensable tener en cuenta el área de aprendizaje y el DBA que la respalda.

Figura 12.

Acta de acuerdo

		
P.I.A.R. Decreto 1421/2017		
ACTA DE ACUERDO		
Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – ANEXO 3		
Fecha: 05- 08 de 2022	Institución educativa y Sede: EL DESCANSO – Sede principal.	
Nombre del estudiante: [REDACTED] [REDACTED] RA	Documento de Identificación: T.I. [REDACTED]	Edad: 17 años Grado: 6°
Nombres equipo directivos y de docentes	Jhon Fredy Alarcón Ramos	Rector
	Angie Amarilly Vargas Calderón.	Docente directora de grupo.
	Corayma Torres Escobar. Caren Yulieith Vaneqas Castillo.	Docentes de primaria, tesisistas.
Nombres familia del estudiante	Ana Derly Segura Uribe	Madre
	Rigoberto Alvarado Rodríguez.	Padre

Según el Decreto 1421 de 2017 la educación inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los estudiantes para promover su desarrollo, aprendizaje y participación, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión.

La inclusión solo es posible cuando se unen los esfuerzos del colegio, el estudiante y la familia. De ahí la importancia de formalizar con las firmas, la presente Acta Acuerdo.

El **Establecimiento Educativo** ha realizado la valoración y definido los ajustes razonables que facilitarán al estudiante su proceso educativo.

La **Familia se compromete** a cumplir y firmar los compromisos señalados en el PIAR y en las actas de acuerdo, para fortalecer los procesos escolares del estudiante y en particular a:

Incluya aquí los compromisos específicos para implementar en el aula que requieran ampliación o detalle adicional al incluido en el PIAR.
Se tiene en cuenta el trabajo en casa y para el regreso a la **alternancia** los siguientes requerimientos:

- Permitir el acompañamiento de la madre los días alternos que el niño asista al colegio.
- Préstamo de una Tablet por parte de la institución educativa que permita compartir con el estudiante **contenidos inclusivos y acordes** con su proceso académico.
- Gestionar material audiovisual para ser compartido en la Tablet.

Nota. Acta de los acuerdos institucionales con los padres del estudiante

En el anexo 3 del PIAR se encuentra el acta de acuerdo con el cual se ratifica el compromiso tanto por parte del docente, la institución educativa, los estudiantes y la familia para llevar a cabo el cumplimiento de los ajustes razonables, es un compromiso que integra el trabajo en casa y en la escuela que, por ley, debe cumplirse. Con el insumo del PIAR y en concatenación con lo que corresponde a las prácticas pedagógicas, se puede evidenciar respecto de la situación particular del estudiante abordado, que sus características diferenciales para ser tratadas y valoradas con la seriedad requerida en los diversos entornos como el de salud, formación,

familiar y social, implica una viraje del trabajo educativo del docente para comprender la condición de salud mediante valoraciones médica asociadas a su ser durante las jornadas académicas según sus procesamientos cognitivos y comunicativos, más el abordaje de otros dominios propios de un ser multidimensional, para crear un insumo que transmita un dictamen específico con alto grado de precisión sobre quien es la figura del estudiante y sus ajustes al momento de buscar aprendizaje.

El compendio informativo, no solo ha de quedarse como un conjunto de dato, por el contrario, es el dinamizador de un amoldamiento de la malla curricular a la situación del estudiante; no se trata de crearle unas condiciones de facilismo para que pueda pasarlo todo, sino de comprender las capacidades cognitivas y el nivel de dominio de diferentes destrezas por parte del estudiante para ofrecerle un plan de estudios y un currículo que se adecue a su esencia heterogénea, pero, no por ello sin potencialidades.

A prima facie, la decisión de formular un PIAR por parte de los actores institucionales puede ser valorada de manera positiva para su práctica pedagógica, ya que como lo plantea Basto (2011) una correcta práctica pedagógica demanda de un educador preparado y flexible con una visión reflexiva y crítica, situado en el contexto determinado de su labor junto con el hábito investigativo propiciador de la vigencia de su gestión educativa y entregar un proceso formativo donde el estudiante es capaz de adquirir y dominar competencias necesarias para ser promovido, no a per se, y sí porque encaró el reto de un ajuste racional del cual aprendió tanto conocimiento como habilidades propias de la funcionalidad social de un ciudadano inmerso en una localidad para ser parte proactiva de ella.

Es así como se logra comprender que dentro de los aprendizajes adquiridos en este proceso está principalmente el trabajo cooperativo, es decir, dentro del proceso del diseño e

implementación del PIAR el apoyo y respaldo por parte de las docentes como la familia vinculada a la experiencia, resultó ser efectivo en la medida que se asumía la responsabilidad frente a los ajustes razonables que se requieren para el aprendizaje del estudiante. De igual forma, la reflexión entorno a la práctica pedagógica ha sido indispensable para identificar fortalezas en el quehacer, la empatía y la comunicación pedagógica.

Lo anterior es un reflejo de lo que se menciona en el estudio realizado por Canales, et al (2018) ya que consideran precisamente que en la práctica pedagógica es necesario implementar la diversificación y la flexibilización en el aula, porque esto ayuda a que se forme un ambiente inclusivo más fácil, se promueve el buen trato entre los estudiantes y se eliminan conductas que afectan o atentan la integridad de los estudiantes. Este fundamento ha sido importante en la construcción del PIAR porque como se mencionó anteriormente, el trabajo colaborativo requiere de estas bases que favorecen la participación de los estudiantes en la evaluación de sus propios aprendizajes a la vez que se aplica la inclusión.

Con base a lo que se ha expuesto en los resultados, es preciso contrastar este diálogo conceptual con lo planteado en el estudio de Angenscheidt & Navarrete (2017) quienes consideran importante la actitud del docente frente a la atención educativa a la discapacidad, ya que es una clave en el avance para la educación inclusiva, además, el docente se convierte en el facilitador o en la barrera para que haya una verdadera educación inclusiva. Esto se complementa con los aportes del estudio de Canales, et. al. (2018) encargados de demostrar que las habilidades personales de los docentes favorecen la inclusión en el aula, es decir, el desarrollo de habilidades en las que hay un ambiente favorable en las interacciones y relaciones. Así mismo, al llevar a cabo actividades que se tornan homogéneas y/o repetitivas va a ser un factor que obstaculiza no solo el aprendizaje, sino también, el proceso de inclusión. Es necesario corregir este tipo de

situaciones para que no pasen a ser necesidades de las prácticas pedagógicas y esto se puede evitar incluyendo recursos variados en el aula, por ejemplo, Coloma & Granda (2018) demostraron que, al llevar a cabo una planeación ajustada a recursos tecnológicos, de innovación, va a ver mayor atención por parte de los estudiantes y será un indicador indispensable en la inclusión. No obstante, los recursos mencionados son la conjugación idónea para los ajustes razonables curriculares a partir de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, tal como lo reveló el estudio de Jiménez (2018), por eso es importante establecer todo un apoyo educativo que disminuya barreras.

Llama la atención cómo en diferentes estudios a nivel internacional y nacional, hacen referencia a la necesidad de que haya una formación docente que se ajuste a la educación inclusiva y la atención a la discapacidad (Castañeda, 2021). Sin embargo, en algunas ocasiones pese a que haya ofertas de formación y capacitación, falta la iniciativa de los docentes siendo esta una limitante en los ambientes educativos. Este tipo de formación es importante, ya que como se ha venido haciendo énfasis, el docente es pieza clave en la educación inclusiva dentro y fuera del aula, son quienes llevan a cabo la práctica pedagógica y quienes van a diseñar los ajustes razonables, para lo que es necesario que haya conocimientos previos y fundamentos.

Muñoz (2018) consideró que el rol de las familias en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de la educación inclusiva, son una pieza clave al igual que la cultura escolar y demás actores sociales que se encuentran en el contexto donde se desarrolla el aprendizaje. Es urgente empezar a fomentar la participación de las familias y de la comunidad en general para que la inclusión educativa en este caso y los que se presenten más adelante, se solidifique y se construya desde la realidad social. Al igual, el estudio de Reyes et al (2020) corroboró que la baja participación de las familias en el proceso de inclusión es una desventaja para la educación

inclusiva y esto requiere de una articulación entre docentes, familias e institución para gestionar la aplicación de herramientas pedagógicas que fortalezcan la práctica pedagógica desde el ámbito familiar.

Por su parte, Poblete Melis (2018) hizo una importante mención de la inclusión educativa desde los estudiantes migrantes, siendo este un elemento que no puede ser desconocido en la realidad contextual donde se llevó a cabo el estudio, pues es válido mencionar que desde hace unos años en Colombia el flujo de migrantes ha incrementado y no se les debe desconocer sus derechos fundamentales. Este se convierte en un claro ejemplo de inclusión educativa donde priman las diferencias culturales, más no el derecho a pertenecer al sistema educativo, pues la diversidad se presenta desde diversos ámbitos lo cual debe ser tenido en cuenta en la construcción y actualización del PEI.

Uno de los mayores riesgos presentes en las instituciones educativas consiste en la asignación de responsabilidad y liderazgo a un solo docente de aula, sin tener en cuenta que familia, comunidad y contexto son parte de los procesos de inclusión, es una corresponsabilidad de la cual depende el éxito o el fracaso escolar (Cruz, 2019). Esto incide directamente en la necesidad que hay dentro de la institución respecto a los apoyos, la motivación, los contenidos, metodologías, didácticas y demás respaldos para el PIAR.

En consecuencia, los anexos del PIAR presentados son una muestra de que la práctica pedagógica es también un quehacer en el contexto sociocultural y afectivo de los estudiantes, no solamente experiencias enmarcadas en el aula bajo un currículo segmentado, sino que se incluye todo aquello que rodea e implica al estudiante como ser humano frente al desarrollo de sus capacidades, así como el compromiso de familia, institución, docentes y sociedad. Para las

docentes investigadoras la práctica pedagógica de este proceso se convierte en las estrategias que fortalecen la propia intervención reflexiva y crítica

7. Conclusiones

La interacción con el niño en los contextos de la vida familiar y el entorno educativo, a lo que se sumó la información de la institución educativa en la que se encuentra matriculado fue una mirada analítica y panóptica sobre las características subjetivas que identifican al estudiante que hablan de su condición de discapacidad, a partir de las cuales se describen sus principales dificultades y sus aspectos positivos, estos se documentaron como hallazgos jerarquizados que retratan una vida diferencial, y se convierten en detalles informativos para la reflexión sobre lo que deben ser las experiencias en las prácticas pedagógicas desde los docente para con los educandos.

El plan de sistematización con miras a registrar y comunicar las experiencias producto de la implementación del PIAR, fue una linealidad que se cumplió dentro de los avances paulatinos trazados, y producto de estas se resalta el contacto directo entre los participantes de la investigación para develar el desconocimiento de la normativa y la débil pericia del educador para afrontar este tipo de responsabilidades propias de la educación inclusiva; de ahí que, se hizo consciencia en cuanto a la necesidad de un mayor compromiso, así como la disposición a contingencias de quienes se instruyen en educación inclusiva dada la actual insuficiencia en la orientación y formulación del PIAR en medio de un pequeño avance informativo sobre PIAR y la persistencia de errores en educación inclusiva.

El ejercicio de evaluación psicosocial y pedagógico fue un reto de aprendizaje nuevo para las investigadoras para su cabal ejecución, de tal manera que fuese un insumo idóneo destinado a la elaboración del documento PIAR. En medio de este proceso de aprendizaje se anexo el sentir

de los docentes participantes en este mismo sentido del cual se generan tres categorías selectivas, a saber: insuficiencia en la orientación y formulación del PIAR, esta emerge de la confusión, limitación en la enseñanza y déficit en la elaboración del PIAR que tiene el docente al estudiantado en materia de educación inclusiva, luego en el avance informativo sobre el PIAR es causado por el buen manejo en definición y comprensión de la función del Plan Individual de Ajustes Razonables, al mismo tiempo, la constantes fallas en formación y dominio de lo que en verdad es la educación inclusiva se evidencia en el apego a conceptos ligados a la normalidad y a la discapacidad como necesidad.

Ahora bien, elaborar la interpretación crítica del contenido registrado de forma jerárquica acerca de las acciones realizadas en el proceso de estudio como evento experiencial, dio como resultado el intercambio informativo entre los educadores participantes sobre implementación del PIAR, con el valor agregado de la experiencia de co-construir la adecuación que ha de estar presente en las clases ajustada a la identidad diferencial del educando, y que debe ser parte de la programación inclusiva en la Institución Educativa El Descanso en el municipio de Garzón. Es decir, que la huella memorística de los participantes sobre el proceso se centró en este aspecto en particular.

Finalmente, las consideraciones sobre las contribuciones derivadas de la experiencia en las prácticas pedagógicas toma por reflexión varios aspectos donde el primero a referir es acerca de la aceptación del cambio, y subsecuentemente la necesidad de fomentar conciencia y empatía con lo diferencial, de donde se infiere que la aceptación, conciencia y empatía son barreras de resistencia a derribar, toda vez que obstaculizan el crecimiento de lo que implica el avance progresivo de lo que debe ser la educación inclusiva.

8. Recomendaciones

Los resultados arrojados aquí son una invitación contundente a la continuidad del trabajo formativo de los educadores como prestadores de servicios en el sistema educativo inclusivo, no se trata solo de demandar un producto a per se, o que sobrevenga ante una estimulación instructiva fugaz para un aprendizaje no certero. A veces, las transformaciones educativas incurren en contradicciones como las que ahora ocurren en medio del avance progresivo hacia la educación inclusiva, se reconocen heterogeneidades y esfuerzos diferenciales porque la meta es una solo conquistar el aprendizaje como gestión de conocimiento. Pero, con los docentes se les empuja a ser artífices de los principios inclusivos y se les margina de estos beneficios, lo que lleva a que persistan las barreras para formular un PIAR e implementarlo.

En materia de investigación, también sería pertinente dar espacio a otro ángulo necesario en este proceso de atender estudiantes con limitación de aprendizaje. Y es el seguimiento a los egresados bajo estas nuevas oportunidades formativas porque la educación sin una efectividad de lo que se prospecta con evidencias concretas, es más que necesario, no solo como aporte teórico, sino como un insumo para no incurrir en una línea de actuación educativa tipo paradigma, si no que por el contrario sea susceptible de transformaciones y mejoras, desde la visión crítica y reflexiva de lo hasta ahora postulado en este sentido.

Referencias

- AAIDD. (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Agudelo Gómez, P. A. (2020). *Representaciones Sociales y su relación con las Prácticas Pedagógicas de un Grupo de Docentes de una Comunidad Afro de Educación Básica que atiende Estudiantes con Discapacidad. Propuesta para la Construcción de Paz desde un Enfoque Incluyente*. Obtenido de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales / Cinde:
<https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/5542>
- Alcaldía de Garzón. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal*. Garzón, Huila. Obtenido de Acuerdo No. 007 de 2020.
- Alfaro Valverde, A., & Badilla Vargas, M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas*, 10, 81-146.
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Pedagógicas*, 11(2), 233-243.
- Arnaiz Sánchez, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de educación*, 349, 203-223.
- Baquero Torres, Z. Y., & Sandoval Moreno, S. (2020). *Sistematización de una experiencia de implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)*. Obtenido de Universidad Surcolombiana: <https://repositoriousco.co/handle/123456789/1912>
- Basto Torrado, S. P. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 393-412.
- Benavides Esteban, C., Polanía Castañeda, J. G., Lozano Losada, J. L., & Parra Gómez, S. T. (2019). *Condiciones de la Gestión Escolar en el Proceso de Inclusión de la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas de Neiva-Huila*. Obtenido de Universidad Surcolombiana: <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2020/02/Condiciones-de-la-Gestión-Escolar-en-el-Proceso-de-Inclusión-de-la-Institución-Educativa-INEM-Jul1.pdf>

- Benítez Turriago, L. A., Bohórquez Bohórquez, S. C., & Plazas Hernández, C. Y. (2018). *Decreto 1421 de 2017: Derecho a la educación de las personas con discapacidad, entre la norma legal y la voluntad política, perspectiva administrativa y financiera para Bogotá D.C.* Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Maestría en Desarrollo Educativo y Social: <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2580/decreto1421.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Betancur Agudelo, J. E. (2016). Una inclusión excluyente: reconfigurando la inclusión en la escuela. *Revista de Investigaciones, Universidad Católica de Manizales*, 16(27), 178-188.
- Blanco, R. (2011). De la inclusión en la escuela a la inclusión en el aprendizaje. *Palabra Maestra, Premio Compartir al Maestro*, 11(28).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Obtenido de la UNESCO, CSIE: http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf
- Canales Núñez, P., Aravena Kenigs, O., Cárcamo Oyarzun, J., Lorca Tapia, J., & Martínez Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos*, 34, 212-217.
- Castañeda Brizuela, C. d. (2021). *Estrategia de Intervención para Fortalecer Procesos de Educación Inclusiva a través de la Reflexión de Prácticas Pedagógicas.* Obtenido de XVI Congreso de Investigación Educativa CNIE: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1066.pdf>
- Castellanos Gómez, K. J., & Vega Vargas, L. M. (2018). *Prácticas Pedagógicas en procesos de inclusión de dos Instituciones Educativas del Departamento del Huila.* Obtenido de Universidad Surcolombiana, Facultad de Educación. Maestría en Educación para la Inclusión: <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2019/08/24.pdf>
- Castro Polo, Y. d., & Martínez Albus, E. J. (2021). *Las prácticas pedagógicas inclusivas como mediación educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de la IED Elvia Vizcaíno De Todaro de Aracataca.* Obtenido de Universidad de la Costa, Barranquilla: <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/8219>

- Coloma Pisco, E. O., & Granda Ramírez, K. E. (2018). *Estrategias metodológicas en el ajuste curricular en el área de Lengua y Literatura*. Obtenido de Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación:
<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/30331>
- Congreso de Colombia. (1997). *Ley 361 de 1997*. Obtenido de Diario Oficial No. 42.978:
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html
- Congreso de Colombia. (31 de julio de 2009). *Ley 1346 de 2009*. Obtenido de Diario Oficial No. 47.427:
https://www.redjurista.com/Documents/ley_1346_de_2009_congreso_de_la_republica.aspx#/
- Congreso de la República. (2002). *Ley 762 de 2002*. Obtenido de Gestor Normativo:
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=8797>
- Congreso de la República. (27 de febrero de 2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013*. Obtenido de
<https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Obtenido de
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República. (s.f.). *Ley 1098 de 2006*. Obtenido de Diario Oficial No. 46.446 de 8 de noviembre de 2006: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Corvalán, F. (2013). Repensando las prácticas de salud y educación en las complejidades sociales. Descripción y análisis de una metodología de investigación acción participativa. *Psicogente*, 16(29), 197-208.
- Cruz Rivera, D. C. (2019). Parámetros útiles para la clasificación de instituciones educativas según sus condiciones de inclusión. Estudio de cinco casos en el Huila, Colombia. *Revista PACA*, 9, 111-127.
- Cuenca Meneses, J. E., & Murcia Murcia, C. C. (2019). *La inclusión educativa en menores con algún tipo de discapacidad dentro de la Institución Educativa Paulo VI del municipio de Colombia, Huila*. Obtenido de Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD:
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/30731>

- DANE. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. Obtenido de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos>
- De la Parte Pérez, M. A., Rao, R., De Sousa, M., & Quiroga, P. (2016). Las políticas públicas educativas en América Latina y su relación con la valorización de la profesión docente: una mirada ética desde Venezuela. *Investigación y Posgrado*, 31(2), 9-32.
- Diniz, B., Barbosa, L., & Dos Santos, W. R. (2009). Discapacidad, Derechos Humanos y Justicia. *SUR- Revista Internacional de Derechos Humanos*, 6(11), 65-77.
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita Sarrionandia, G., & Duk Homand, C. (2008). Inclusión Educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw-Hill/Interamericana.
- Figuroa Zapata, L. A., Ospina García, M. S., & Tuberquia Tabera, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal de Aprendizaje y Plan Individual de Ajuste Razonable. *Inclusión y Desarrollo*, 2(6), 1-12.
- Flórez, J. (2016). Discapacidad intelectual y Neurociencia. Chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/4937/Discapacidad_intelectual_y_Neurociencia.pdf?sequence=1&rd=0031358519328195
- Gamboa Palacios, L. Y. (2020). *Educación Inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en el curso tercero de básica primaria John F. Kennedy I.E.D*. Obtenido de Los Libertadores Fundación Universitaria: <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/3225>
- García García, F. J., López Francés, I., & Mollá Esparza, C. (2019). El derecho a la educación en la sociedad del conocimiento: aprender a aprender. *Revista Interdisciplinaria de Derechos Humanos RIDH*, 7(1), 191-204.
- Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, 66, 1-3.

- IPE UNESCO. (2015). *Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político*. Obtenido de Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Las-Leyes-Generales-de-Educación-en-América-Latina-y-el-Caribe-El-derecho-como-proyecto-político.pdf>
- Jara, Ó. (2014). La Sistematización de Experiencias. Práctica y Teoría para otros mundos posibles. *Número Seis, Educación Global*, 212-214.
- Jara, Ó. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Obtenido de Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE: <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematización%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, C. (2018). Implementación de ajustes razonables curriculares para minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los alumnos. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 1, 700- 716.
- Lavelle, E., Vuk, J., & Barber, C. (2013). Twelve tips for getting started using mixed methods in medical education research. *Med Teach*, 35, 272-276.
- Leech, N., & Onwuegbuzie, A. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265-275.
- Lopera, M. M. (2017). Revisión comentada de la legislación colombiana en ética de la investigación en salud. *Revista Biomédica*, 37(4), 577-89. Obtenido de Biomédica, Revista del Instituto Nacional de Salud.
- Manrique Plata, E., & Tamayo Cuellar, M. C. (2019). *Los Proyectos Pedagógicos de Aula en clave DUA: una mirada a la atención educativa en el grado transición*. Obtenido de Universidad Surcolombiana: https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2020/02/Los-Proyectos-Pedagógicos-de-Aula-en-clave-DUA-una-mirada-a-la-atención-educativa-en-el-grado-transición_1.pdf
- Marchesi, Á., & Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56.
- Márquez Jiménez, A. (2017). Educación y Desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles Educativos*, XXXIX (158), 3-17.

- Martínez, P., Armengol, C., y Muñoz, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 55-74.
- Marulanda Vergara, Y. A., & Otálvaro Zapata, L. D. (julio de 2020). *Concepciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva: ¿qué se evidencia detrás de la inclusión?* Obtenido de Universidad Católica de Pereira: <https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/6203>
- Ministerio de Educación. (2017). *Decreto 1421 agosto 29 de 2017*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/porta/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017*. Obtenido de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)*. Obtenido de Fundación Saldarriaga Concha, Colombia: https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20SIMAT%20accesible.pdf
- Ministerio de Justicia. (2015). *Decreto 1075 de 2015*. Obtenido de Sistema Único de Información Normativa: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>
- Minsalud. (2020). *Glosario de términos sobre la discapacidad*. Obtenido de Oficina de Promoción Social, Grupo Gestión en Discapacidad: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/glosario-discapacidad-2020.pdf>
- Mora Alejo, P. A. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10606/TO-23410.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Movilla Gastelbondo, I. F., & Suárez Flórez, S. P. (2019). *El Diseño Universal del Aprendizaje - DUA: una estrategia pedagógica para la cualificación de la intervención docente en el marco de la escuela inclusiva*. Obtenido de Corporación Universitaria de la Costa (CUC): <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/3092>

- Muñoz Morán, C. A. (2018). Prácticas Pedagógicas en el proceso de transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 95-110.
- Nemocón González, A. M., & García Salazar, D. J. (2021). *Análisis del diseño curricular del Colegio Liceo Alberto Merani a partir de los criterios de educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO:
https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/13112/4/TM.ED_GarciaDeivi-NemoconAlison_2021.pdf
- Ocampo González, A. (2019). Entornos teóricos de la educación inclusiva. *Boletín Redipe*, 8(3), 66-95.
- OMS. (24 de noviembre de 2021). *Discapacidad y salud*. Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Opertti, R., & Belalcázar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXXVIII (38),1, 113-135.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Obtenido de Grupo editorial CINCA:
<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de investigación psicológica*, No.15, 101-122.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=s2223-30322016000100007&script=sci_arttext
- Pérez Esparza, L. C. (2021). Análisis de las prácticas pedagógicas de educación inclusiva en la escuela primaria. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa RECIE*, 5(2), 363-376.
- Pérez Gómez, Á., & Sacristán, J. G. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*, 17, 51-73.

- Pérez Losada, P. A., Amórtegui, E. F., & Mosquera, J. A. (2021). Reflexiones hacia la inclusión de estudiantes sordos en la enseñanza de la física: una mirada desde las concepciones del profesorado en ciencias naturales del departamento del Huila. *Revista Boletín REDIPE*, 10(8), 342-360.
- Poblete Melis, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, XI (159), 51-65.
- Puerta Matute, M. (2019). *Una mirada desde los docentes a las prácticas pedagógicas de concienciación de la discapacidad intelectual: caso del colegio nacionalizado La Presentación Sección Primaria Duitama- Boyacá*. Obtenido de Universidad Católica de Manizales: <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3138>
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política*. Obtenido de <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Reyes Parra, P. A., Moreno Castiblanco, A. N., Amaya Ruiz, A., & Avendaño Angarita, M. Y. (2020). Educación inclusiva: una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP*, 31(3), 86-108.
- Romero Moreno, J. (2016). *El Apoyo Social y la discapacidad física en España*. Obtenido de Universidad Miguel Hernández: <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/3238/1/Romero%20Moreno%2C%20Javier.pdf>
- Rubio, M. J., & Varas, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social*. Madrid: CCS.
- Sacristán, J. G. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, J. G. (2010). *Poderes inestables en educación*. Madrid: ediciones Morata.
- Salinas Tzuc, H. (2022). Inclusión educativa y vulnerabilidad. Caso de la población jornalera agrícola migrante. *Revista Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*.
- Santacruz de los Reyes, B. (2020). *Desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes del Instituto para la Formación Integral I.F.I. a la luz del decreto 1421 de 2017*. Obtenido de Politécnico Grancolombiano: <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/2646>

- Secretaría de Salud Municipio de Garzón. (2020). *Análisis de Situación de Salud con el Modelo de los Determinantes Sociales de Salud*. Obtenido de Alcaldía Municipal de Garzón: <file:///C:/Users/gaia/Desktop/ASIS%20GARZON%202020.pdf>
- Simari Bertagano, M. (2021). *El desafío de la inclusión educativa. Análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva. Una mirada desde los docentes y la familia*. Obtenido de Pontifica Universidad Católica Argentina UCA: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3051>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Mixed Methods in Social and Behavioral Research (2nd)*. Los Ángeles: Sage.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Obtenido de Editorial Paidós 1ª ed., Barcelona: http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/MODELOSDEINVESTIGACIONII2019III/document/libro_metodo_de_investigacion.pdf
- Trujillo Ramón, L. M. (2020). *Estrategias pedagógicas y didácticas en la inclusión de niños y niñas con dificultades del aprendizaje sede primaria principal de la Institución Educativa San Antonio del Pescado, Garzón- Huila 2020*. Obtenido de Universidad Surcolombiana: <https://repositoriousco.co/handle/123456789/2050>
- Tomasevski, K. 2002. ONU Consejo Económico y Social. Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski. En: Gentili, P. Lecturas seleccionadas. Boletín referencias No.20, año 3, noviembre 2006. Sitio Web: http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_20/Doc_Referencias20/katarina_tomasevski/Lecturas/13.pdf
- UNESCO. (2008). *48º Conferencia Internacional de Educación "La Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro"*. Obtenido de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf
- UNESCO. (2019). *Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan»*. Obtenido de <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>

- Unicef. (2019). *Niños, niñas y adolescentes con discapacidad*. Obtenido de UNICEF para cada infancia: <https://www.unicef.org/lac/ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad>
- Verdugo, M. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Revista Siglo Cero*, 25(5), 5-24.
- Verdugo, M. Á. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34(1), 5-19.
- Videa, P., & de los Ángeles, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de investigación psicológica*, (15), 101-122.
- Villarreal Campo, J. J. (2022). *Caracterización de las prácticas docentes y su incidencia en las actividades para comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa La Merced del municipio de El Agrado- Huila*. Obtenido de Universidad Surcolombiana: <https://repositoriousco.co/handle/123456789/1907>

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

**PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN LAS
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.**

(FICHA DE PROCESAMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES)

1. Datos de Identificación de la ficha

Fecha de Elaboración:	Responsable de Elaboración	Tipo de documento
	Nombre: Corayma Torres Escobar Caren Yulieth Vanegas Castillo	Tesis de maestría (x) Artículo () Otros () Cual: _____
Relación con el documento : Autor del documento (X) Sistematizador () Estudiante de maestría () Otro: Cual:		

2. Datos de identificación de la investigación

Línea de investigación donde fue desarrollada la investigación	Diversidad y Derechos Humanos	()
	Currículos para la Inclusión	(X)
	Inclusión en las infancias: una mirada desde la diversidad	()
	Grupo de investigación al que pertenece Impulso: (X) Otro, cuál: _____ -	
Título	Sistematización de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR) para un caso de Discapacidad Intelectual en el Municipio de Garzón, Huila.	

Autor/es/as	Corayma Torres Escobar Caren Yulieth Vanegas Castillo
Tutor-a co-tutora	Eliana Johana González Vargas
Año de finalización de la investigación	2022
Año de publicación	2023
3. Información general de la investigación	
Temas abordados	Sistematización de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR).
Palabras clave	Sistematización, inclusión, Discapacidad Intelectual, PIAR, prácticas pedagógicas, ajustes razonables.
Preguntas que guían el proceso de la investigación	¿Cuál es la contribución de la sistematización de una experiencia de diseño e implementación del PIAR en un caso de Discapacidad intelectual en las prácticas pedagógicas de la Institución Educativa El Descanso del municipio de Garzón - Huila?
Fines de la investigación	Sistematizar la experiencia de diseño e implementación del PIAR en un caso de Discapacidad Intelectual para contribuir y fortalecer las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa El Descanso del municipio de Garzón, Huila.
4. Identificación y <u>definición</u> de categorías (máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página	
<p>Prácticas Pedagógicas</p> <p>Las acciones que se gestan en el aula de clase están determinadas por las relaciones entre diferentes actores que fortalecen los procesos sociales enfocadas en el aprendizaje van vinculadas a el desarrollo o la vinculación entre personas.</p> <p>Sacristán (1998), menciona que las prácticas pedagógicas constan de tres componentes que son: lo dinámico, lo cognitivo y lo práctico, donde existe una interacción entre las dimensiones dentro de un triángulo, en el cual se conectan en el ámbito cultural y social para fortalecer los procesos educativos (p.40).</p>	

En lo relacionado con el componente dinámico, Sacristán lo relaciona con el saber de los motivos que impulsan la acción, lo que permite que estas sean explicadas de manera racional a partir de una representación mental de las posibilidades de conseguir llevar a cabo una acción partiendo de un objetivo dando valor a lo que hacemos mediada por la intención y la voluntad que es definida como un órgano mental que nos mueve hacia el futuro posible. Por tal razón hay una intención que facilita el desarrollo de una acción que nace a partir de la dinámica social de acuerdo con las prácticas y motivaciones de cada persona.

El componente cognitivo que está relacionado con el conocimiento personal y la capacidad de analizar, diseñar y evaluar acciones que se generan en un contexto determinado. El esquema cognitivo al que refiere Sacristán (1998), no está ligado exclusivamente a la práctica, sino que se relaciona con el conocimiento de la acción, “entonces es un bagaje previo a la acción que puede ser utilizado en su previsión, diseño, realización y crítica” (p.65). (p.42).

Sacristán menciona que “existe un saber hacer práctico que se expresa en la realización de algo. Es la interpretación más literal del saber hacer” (p.64), este saber hacer está relacionado con el componente práctico y la experiencia del saber hacer personal. El conocimiento de la práctica se puede reconocer como un paso fundamental de la acción misma, pues es un mecanismo de representación de la acción que conlleva a tener un aprendizaje práctico, en este sentido Sacristán (1998), hace referencia al conocimiento de la misma práctica, donde menciona que con esto “se abre un amplio camino para adueñarse de un saber hacer sin tener que hacerlo realmente”(p.64), lo cual facilita el desarrollo de la educación y a reconocerlas experiencias de los docentes para realizarla. Estas prácticas que se ejercen como acción social se articulan con las prácticas comunales donde se relacionan otras instituciones que garantizan el cuidado de la infancia para que la profesión del docente se centre en el control de su práctica. (p.42,43).

Educación inclusiva

La categoría de inclusión que se pretende desarrollar en esta investigación es la educación inclusiva, la cual hace énfasis en el reconocimiento a la diversidad teniendo en cuenta las características de cada estudiante basado en un enfoque de derechos. Al respecto, Ainscow (2003), afirma que, “la inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia” (p.12). (p.46).

Echeita (2017) con respecto a la educación inclusiva expresa; “aprender y progresar en la adquisición de las competencias básicas necesarias para alcanzar una vida adulta de calidad, sin dejar a nadie atrás por razones, personales o sociales, individuales o grupales” (p.19). Es pertinente que, con relación a la educación inclusiva, los docentes promuevan en sus prácticas pedagógicas acciones inclusivas a través de diferentes estrategias que promuevan la participación, se capaciten y desarrollen acciones necesarias para crear escenarios que favorezcan la participación de todos los estudiantes teniendo en cuenta sus particularidades.

La UNESCO (2005), relaciona la educación e inclusión como un proceso que facilita el reconocimiento de la diversidad a través de identificar las necesidades de los estudiantes en diferentes ámbitos, educativo, comunitario y cultural para cerrar las brechas de exclusión. De esta manera los procesos de inclusión reconocen la diversidad entendida como los procesos que permiten la participación y el aprendizaje de acuerdo con las necesidades de cada persona. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO,2005), refiere la inclusión

como “un enfoque dinámico para responder positivamente a la diversidad de los alumnos y de ver las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (p.10). (p.47,48).

Ainscow y Booth (2011) indican en la que Guía para la Educación Inclusiva que las políticas educativas en las instituciones tienen relación con los procesos reglamentarios que se dialogan entre todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa para realizar seguimiento a los procesos de inclusión y verificar cómo se desarrollan y de esta manera lograr avances en el tema de inclusión para que sean continuos y coherentes, de este modo también hacen énfasis en las políticas inclusivas que favorece la participación de todos los estudiantes logrando que accedan a una educación de calidad evitando la exclusión. De este modo, las políticas institucionales hacen parte del proceso donde se vinculan a todos los actores de la comunidad educativa para identificar la calidad en los procesos de inclusión. (p.50).

Ajustes razonables

Cuando pensamos en realizar ajustes que permitan la participación de los estudiantes en el ámbito educativo, no podemos hacer referencia a diferenciar contenidos ni procesos de enseñanza que resultan ser excluyentes, Ainscow y Booth (2011), mencionan que la separación de un currículo diferenciado y una mayor asistencia y apoyo a las dificultades educativas de algunos estudiantes puede impedir la relación con otros estudiantes y con los adultos.

Los Ajustes Razonables están definidos según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el año 2017 como:

las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. 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). (p.51).

Según Restrepo y Correa (2017), mencionan que es necesario garantizar la participación de los estudiantes en el ámbito educativo mediante a partir de la propuesta de ajustes razonables de tipo metodológico que permita realizar las adaptaciones necesarias teniendo en cuenta las particularidades de cada estudiante y permitiendo de esta manera el acceso al aprendizaje. Los ajustes son una herramienta primordial en las estructuras curriculares para mejorar la experiencia, los contenidos, la accesibilidad en el aprendizaje en igualdad de condiciones. De este modo Restrepo y Correa (2017), indica que “en el sistema educativo requiere la eliminación de obstáculos y barreras, además de ajustes razonables como garantía del derecho a la igualdad y no discriminación de las personas. (p.53)

5. Actores

**(Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)
(caracterizar cada una de ellas)**

Población: estudiante, padres de familia y docentes de la I.E el Descanso del municipio de Garzón.
Muestra: en esta investigación los participantes que hicieron parte de ella fueron, un estudiante de grado sexto diagnosticado con Discapacidad Intelectual, docentes del grado sexto y comunidad de la sede Principal de la Institución Educativa El Descanso del municipio de Garzón.
Unidad de análisis: un caso con Discapacidad Intelectual.
Unidad de trabajo: Los criterios de selección definidos en esta investigación para seleccionar al estudiante y los docentes que fueron protagonistas fueron los siguientes:
 Estudiante:
 ✓ Pertenecen a la Institución Educativa El Descanso.
 ✓ Encontrarse caracterizado en el SIMAT como estudiante con Discapacidad Intelectual.
 ✓ Tener diagnóstico médico y la historia de vida actualizada en la Institución Educativa.
 ✓ Tener el consentimiento informado de los padres de familia.
 Docentes:
 ✓ Pertenecer a la planta docente de básica Secundaria.
 ✓ Manifiestar el deseo de hacer parte del proyecto de investigación.
Comunidad objetivo: incidencia de la sistematización de la experiencia en las practicas pedagógicas.

6. Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación (máximo 200 palabras)

Esta investigación se desarrolló en el país de Colombia, en el departamento del Huila específicamente en el municipio de Garzón, en la Institución Educativa El Descanso. El municipio de Garzón está localizado en la parte sur oriente del departamento, limita al norte con el municipio de Gigante, al occidente con el municipio del agrado, oriente con el departamento del Caquetá, suroeste con el municipio de Altamira y al sur con el municipio de Guadalupe, tiene cuatro inspecciones, nueve corregimientos y, noventa y cuatro barrios.

La Institución Educativa en la que se desarrollará la presente investigación se encuentra en la zona rural del municipio de Garzón aproximadamente a 29 Km del casco urbano, cuenta con 5 sedes, todas ubicadas en el sector rural. Acorde con la modalidad propuesta de la Institución Educativa se resalta que la sede principal tiene una visión agrícola con los procesos de aprendizaje. A su vez, las diversas sedes siguen lo planteado del proceso de enseñanza mediante el modelo pedagógico holístico transformador enmarcado dentro de su Proyecto Educativo Institucional.

7. Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Prácticas Pedagógicas

En relación a la actitud de los docentes, se encuentran las investigaciones de González y Pérez (2020), Muñoz et al. (2018) y Ordoñez Andrade (2020) donde precisan que la actitud de los docentes

guarda una estrecha relación con el desconocimiento que existe sobre la educación inclusiva, lo cual genera una actitud de indecisión e incomodidad por el cuerpo docente en relación a cómo llevar a cabo procesos de inclusión en el aula de clase a través de sus prácticas pedagógicas que logre vincular a los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad, ya que no existe formación frente a este tema y además hay deficiencia de recursos pedagógicos, apoyos y materiales didácticos que se requieren para llevar a cabo los procesos de inclusión para la atención de estudiantes con algún tipo de discapacidad. (p.14,15)

Dentro de su práctica pedagógica, los docentes realizan planeaciones como parte de su quehacer diario, sin embargo, existen situaciones que se presentan en el aula y que pueden cambiar el rumbo de la propuesta pensada, Aldana y Zamudio (2019), precisan en su investigación que estas situaciones tienen relación con la disociación entre las tareas y el contexto familiar, la poca participación en la clase, la falta de recursos, la desmotivación o los problemas de convivencia que se presenten en el aula; por lo tanto, este cambio está dado de acuerdo a las necesidades y a las observaciones que logre precisar el docente al momento de llevar a la práctica su proceso de planeación. (p.17,18)

Ajustes Razonables

La categoría de Ajustes Razonables va enfocada hacia la eliminación de barreras, que, como lo menciona López Melero (2011), en su artículo de investigación, son aquellos obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad, las cuales deben ser reconocidas por los docentes para lograr ser eliminadas. Basándonos en Cavarrubias Pizarro (2019). (p. 20).

Educación Inclusiva

La diversidad cultural, relacionada con el reconocimiento que promueve oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, Navarrete Antola (2017), en su investigación, precisa que se debe tener un gran avance hacia culturas más inclusivas en todos los ámbitos, a través de nuevas prácticas innovadoras que permitan la diversidad cultural, donde juega un papel fundamental el docente como un facilitador de estrategias que conlleven a los principios de la educación inclusiva, de igual manera, Castillo Briceño (2015), menciona que es necesario implementar herramientas para atender a la diversidad como un principio elemental para garantizar una educación que propicie espacios de reflexión, participación y de calidad, donde todos los estudiantes estén en igualdad de condiciones. (p. 25, 26).

**8. Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar
principales autores consultados**

Historia de la discapacidad desde los diferentes modelos.

A través de la historia las personas con discapacidad han sido excluidas socialmente impidiendo su participación en muchos ámbitos de la vida, algunas veces, se ha llegado a pensar que una persona que ha nacido con discapacidad ha sido producto de un castigo divino, o incluso que son personas que no contribuyen a la sociedad y por ende deben someterse a tratamientos médicos para que sean

“curados”. Desde estas percepciones, **Agustina Palacios (2008)**, ha realizado un recorrido histórico sobre las concepciones de discapacidad desde tres modelos, el modelo de prescindencia, modelo rehabilitador y finalmente el modelo social. (p. 37).

Discapacidad Intelectual

A través de la historia, el concepto de discapacidad intelectual alude a problemas con las habilidades mentales generales, las cuales tienen un inicio temprano en el periodo de desarrollo, de ahí que se visibilizan durante el ingreso escolar de los niños e incluso en algunos casos en casa, estas afectan el funcionamiento en dos áreas en particular; la primera de ellas el funcionamiento intelectual (como el aprendizaje, la resolución de problemas, el juicio), y la segunda el funcionamiento adaptativo (actividades de la vida diaria como la comunicación y la vida independiente) (Videa & De los Ángeles, 2016)

Prácticas pedagógicas

Sacristán (1998), menciona que las prácticas pedagógicas constan de tres componentes que son: lo dinámico, lo cognitivo y lo práctico, donde existe una interacción entre las dimensiones dentro de un triángulo, en el cual se conectan en el ámbito cultural y social para fortalecer los procesos educativos. (p.40).

Educación inclusiva

Cuando hablamos de educación inclusiva pensamos en todas las oportunidades que se tienen para acceder a una educación de calidad para todos, **Ainscow y Echeita (2011)**, mencionan que el objetivo final de la educación inclusiva es “contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles”. Por lo tanto, mencionan que cuando se habla de inclusión educativa es reconocer la situación educativa de los más vulnerables, incluyendo a quienes tienen algún tipo de discapacidad. (p.46).

9. Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

La investigación, se enmarcó dentro del enfoque mixto según Hernández et al. (2003) en dos fases cuantitativo y cualitativo, desde Jara (2018) a partir de los cinco momentos para llevar a cabo la sistematización de la investigación.

La investigación otorgó un papel predominante al enfoque cualitativo desde la necesidad de profundizar en las prácticas pedagógicas.

En cuanto al tipo de estrategia seguida, el proceso investigativo respondió a un proceso secuencial, el cual permite en una primera etapa, recolectar y analizar datos cualitativos. Los resultados del proceso investigativo se presentan en un esquema de triangulación que brinda la consistencia del proceso de recolección de datos cualitativos. (p.68).

El enfoque cualitativo asumió el método de sistematización de experiencias. Este método según Jara, (2012) “es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próximo-compleja de la

experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido” (p. 55); de modo que, permite entender y analizar el diseño y la implementación del PIAR y además realizar un análisis en torno a su incidencia en las prácticas pedagógicas relacionadas con procesos inclusivos. (68,69).

Sistematización Jara (2018):

- ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar?: La experiencia que se sistematizó fue el diseño y la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables en un caso de Trastorno del Espectro Autista y su incidencia en las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Íquira. (p.69).
- ¿Para qué queremos sistematizar esta experiencia?: La presente investigación a partir del diseño y la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables en un caso de Trastorno del Espectro Autista se sistematiza para identificar la incidencia en las prácticas pedagógicas en los procesos de educación inclusiva en la Institución Educativa María Auxiliadora. (p.69).
- ¿Qué aspectos centrales nos interesan más?: El aspecto central de esta investigación fue la incidencia en las prácticas pedagógicas del diseño e implementación del PIAR, tomando como referencia al autor al autor Sacristán (1998) y (2007) donde nos basamos en el componente práctico, dinámico y cognitivo. (p.70)
- ¿Qué fuentes de información utilizamos?: documentos, protagonistas y elaboración colectiva.
- ¿Qué producto se obtuvieron en esta sistematización?: Los productos que se obtuvieron con la sistematización de la experiencia son los siguientes: el PIAR para un estudiante con TEA, tesis de la maestría, artículo científico, informe final de la investigación, espacios para procesos de sensibilización en procesos de inclusión una vez al mes con los docentes de básica primaria de la Institución Educativa María Auxiliadora y por último la socialización de los resultados. (p.71,72).
- ¿Qué procedimiento concreto se llevó a cabo en la experiencia?: Para llevar a cabo el proceso de sistematización de la experiencia sobre el diseño y la implementación del PIAR, identificando las actividades que se llevaron a cabo desde el inicio de la investigación, los protagonistas que participaron en cada una de estas actividades y los responsables de llevarlas a cabo. (p.72).

**10. Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)
(máximo 800 palabras)**

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Perspectivas de los participantes en torno al diseño del PIAR: En lo relacionado con el proceso de la caracterización, se logró identificar que los docentes resaltan la importancia de la ficha de caracterización para lograr la valoración pedagógica como parte importante para diseñar el Anexo 1 del PIAR del estudiante con discapacidad, de acuerdo a esto, se hace necesario realizar el reconocimiento de la diversidad cultural donde se identifican las habilidades, creencias, gustos e interés de los estudiantes con discapacidad, que facilitan al docente llevar a cabo prácticas inclusivas en el aula propiciando espacios de participación en todos los ámbitos. De este modo, Navarrete Antola (2017), en su investigación, menciona que es un de gran importancia avanzar en el reconocimiento de las culturas en todos los contextos educativos, mediante las practicas que realicen los docentes con la identificación de la diversidad cultural, la cual favorece los procesos de

identificar las características y habilidades de los estudiantes para una educación inclusiva. (p. 110,111).

Los docentes participantes expresan que es necesario conocer habilidades y desempeños en el estudiante. Castillo Briceño (2015), menciona que es pertinente desarrollar herramientas para atender a la diversidad como un principio elemental donde se garantice una educación que propicie espacios de reflexión, participación y de calidad, donde todos los estudiantes participen en igualdad de condiciones. Se identifica, que los docentes reconocen la importancia de la caracterización de los estudiantes con discapacidad para poder diseñar el PIAR a través de diversas estrategias que favorezcan la recolección de la información en el entorno familiar y educativo, pues se ha identificado por medio de los docentes que si se hace una completa caracterización se pueden proponer ajustes que permitan la participación del estudiante.

Entorno a los ajustes necesarios que permitieron la participación y el aprendizaje del estudiante con Discapacidad Intelectual, identificando las necesidades y habilidades en el del estudiante en el entorno educativo. Con relación a lo anterior, se identificaron dos puntos: la identificación de las habilidades para proponer los ajustes y las experiencias que se dieron en torno a los procesos de inclusión con cada estudiante. (p.112).

Los participantes reconocen que si se identifican las habilidades y potencialidades de los estudiantes con discapacidad se pueden proponer ajustes razonables en el PIAR logrando gran impacto en los aprendizajes y en la participación del estudiante con discapacidad, Sacristán (2007), menciona que la práctica está relacionada con la enseñanza a través de la comunicación donde los docentes pueden realizar propuestas curriculares mediante políticas institucionales mediados por la participación social, control, creación de contenidos y la innovación. Se ha identificado que los docentes reconocen que es necesario proponer ajustes no solamente para proporcionar accesibilidad a los estudiantes sino para eliminar las barreras que se den en el entorno educativo y permitan la participación del estudiante. (p. 113).

En cuanto a los ajustes metodológicos propuestos en el PIAR que tuvieron articulación con las propuestas, los docentes reconocen que de esta manera se logra articular diferentes estrategias para que todos los estudiantes participen de la clase de manera que se compartan con los pares, los docentes reconocen que el PIAR permite llevar a cabo procesos de inclusión des estudiante en el aula donde se vinculan a todos los estudiantes para participar de las actividades planeadas a partir de un enfoque didáctico con el uso de diferentes estrategias y materiales que permite la accesibilidad a los contenidos y la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje del estudiante con discapacidad.

Arnaiz (2009) denota una construcción de un currículo acorde con las necesidades educativas de los estudiantes sin pensar en las deficiencias, centrándose en posibilidades de recursos coadyuvantes para los procesos de enseñanza y aprendizaje al ritmo de una cobertura temporal o permanente. De esta forma, se necesita un sistema educativo con una construcción acorde con las necesidades educativas para los sujetos escolarizados, se tenga o no necesidades especiales, porque, está centrada en el conjunto de recursos educativos de las escuelas previéndolos para responder a toda la sociedad junto con las necesidades educativas. El currículo no solo abarca contenidos y evaluaciones de estos entre otros, porque, se convierte en una herramienta indispensable para las instituciones educativas, además, plantea el ideal de educación desde las implicaciones socioculturales de la población junto con el contexto.

11. Observaciones hechas por los autores de la ficha
(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)

Es evidente que cuando se sistematizan las experiencias del proceso del diseño y la implementación del PIAR, se visibiliza el quehacer docente reconociéndose como gestor de las prácticas interculturales que permiten transformar el contexto social y educativo permitiendo que se reconozca la diversidad en el aula. De acuerdo con esto, es indudable que los docentes pueden proponer diferentes alternativas para abordar una ruta que se ajuste a las necesidades de sus estudiantes para llevar a cabo prácticas inclusivas en el aula, lo cual es un aporte a campo educativo desde la propia experiencia del docente, que debe ser sistematizada para reflexionar sobre las metas establecidas que promueven la educación inclusiva.

12. Bibliografía citada en la investigación

- AAIDD. (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo Social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Agudelo Gómez, P. A. (2020). *Representaciones Sociales y su relación con las Prácticas Pedagógicas de un Grupo de Docentes de una Comunidad Afro de Educación Básica que atiende Estudiantes con Discapacidad. Propuesta para la Construcción de Paz desde un Enfoque Incluyente*. Obtenido de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales / Cinde:
<https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/5542>
- Alcaldía de Garzón. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal*. Garzón, Huila. Obtenido de Acuerdo No. 007 de 2020.
- Alfaro Valverde, A., & Badilla Vargas, M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas*, 10, 81-146.
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Pedagógicas*, 11(2), 233-243.
- Arnaiz Sánchez, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de educación*, 349, 203-223.
- Baquero Torres, Z. Y., & Sandoval Moreno, S. (2020). *Sistematización de una experiencia*

- de implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)*. Obtenido de Universidad Surcolombiana: <https://repositoriousco.co/handle/123456789/1912>
- Basto Torrado, S. P. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 393-412.
- Benavides Esteban, C., Polanía Castañeda, J. G., Lozano Losada, J. L., & Parra Gómez, S. T. (2019). *Condiciones de la Gestión Escolar en el Proceso de Inclusión de la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas de Neiva-Huila*. Obtenido de Universidad Surcolombiana: <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2020/02/Condiciones-de-la-Gestión-Escolar-en-el-Proceso-de-Inclusión-de-la-Institución-Educativa-INEM-Jul1.pdf>
- Benítez Turriago, L. A., Bohórquez Bohórquez, S. C., & Plazas Hernández, C. Y. (2018). *Decreto 1421 de 2017: Derecho a la educación de las personas con discapacidad, entre la norma legal y la voluntad política, perspectiva administrativa y financiera para Bogotá D.C.* Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Maestría en Desarrollo Educativo y Social: <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2580/decreto1421.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Betancur Agudelo, J. E. (2016). Una inclusión excluyente: reconfigurando la inclusión en la escuela. *Revista de Investigaciones, Universidad Católica de Manizales*, 16(27), 178-188.
- Blanco, R. (2011). De la inclusión en la escuela a la inclusión en el aprendizaje. *Palabra Maestra, Premio Compartir al Maestro*, 11(28).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Obtenido de la UNESCO, CSIE: http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf
- Canales Núñez, P., Aravena Kenigs, O., Cárcamo Oyarzun, J., Lorca Tapia, J., & Martínez Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y

profesorado. *Retos*, 34, 212-217.

Castañeda Brizuela, C. d. (2021). *Estrategia de Intervención para Fortalecer Procesos de Educación Inclusiva a través de la Reflexión de Prácticas Pedagógicas*. Obtenido de XVI Congreso de Investigación Educativa CNIE:

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1066.pdf>

Castellanos Gómez, K. J., & Vega Vargas, L. M. (2018). *Prácticas Pedagógicas en procesos de inclusión de dos Instituciones Educativas del Departamento del Huila*. Obtenido de Universidad Surcolombiana, Facultad de Educación. Maestría en Educación para la Inclusión: <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2019/08/24.pdf>

Castro Polo, Y. d., & Martínez Albus, E. J. (2021). *Las prácticas pedagógicas inclusivas como mediación educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de la IED Elvia Vizcaíno De Todaro de Aracataca*. Obtenido de Universidad de la Costa, Barranquilla:

<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/8219>

Coloma Pisco, E. O., & Granda Ramírez, K. E. (2018). *Estrategias metodológicas en el ajuste curricular en el área de Lengua y Literatura*. Obtenido de Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación:

<http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/30331>

Congreso de Colombia. (1997). *Ley 361 de 1997*. Obtenido de Diario Oficial No. 42.978:

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html

Congreso de Colombia. (31 de julio de 2009). *Ley 1346 de 2009*. Obtenido de Diario Oficial No. 47.427:

https://www.redjurista.com/Documents/ley_1346_de_2009_congreso_de_la_republica.aspx#/

Congreso de la República. (2002). *Ley 762 de 2002*. Obtenido de Gestor Normativo:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=8797>

Congreso de la República. (27 de febrero de 2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013*. Obtenido de

<https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ES TATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Obtenido de

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

Congreso de la República. (s.f.). *Ley 1098 de 2006*. Obtenido de Diario Oficial No. 46.446 de 8 de noviembre de 2006:

https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Corvalán, F. (2013). Repensando las prácticas de salud y educación en las complejidades sociales. Descripción y análisis de una metodología de investigación acción participativa. *Psicogente*, 16(29), 197-208.

Cruz Rivera, D. C. (2019). Parámetros útiles para la clasificación de instituciones educativas según sus condiciones de inclusión. Estudio de cinco casos en el Huila, Colombia. *Revista PACA*, 9, 111-127.

Cuenca Meneses, J. E., & Murcia Murcia, C. C. (2019). *La inclusión educativa en menores con algún tipo de discapacidad dentro de la Institución Educativa Paulo VI del municipio de Colombia, Huila*. Obtenido de Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD: <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/30731>

DANE. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda*. Obtenido de

<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018/cuantos-somos>

De la Parte Pérez, M. A., Rao, R., De Sousa, M., & Quiroga, P. (2016). Las políticas públicas educativas en América Latina y su relación con la valorización de la profesión docente: una mirada ética desde Venezuela. *Investigación y Posgrado*, 31(2), 9-32.

Diniz, B., Barbosa, L., & Dos Santos, W. R. (2009). Discapacidad, Derechos Humanos y Justicia. *SUR- Revista Internacional de Derechos Humanos*, 6(11), 65-77.

Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.

- Echeita Sarrionandia, G., & Duk Homand, C. (2008). Inclusión Educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la investigación*. México: MacGraw-Hill/Interamericana.
- Figuroa Zapata, L. A., Ospina García, M. S., & Tuberquia Tabera, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal de Aprendizaje y Plan Individual de Ajuste Razonable. *Inclusión y Desarrollo*, 2(6), 1-12.
- Flórez, J. (2016). Discapacidad intelectual y Neurociencia. Chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/4937/Discapacidad_intelectual_y_Neurociencia.pdf?sequence=1&rd=0031358519328195
- Gamboa Palacios, L. Y. (2020). *Educación Inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en el curso tercero de básica primaria John F. Kennedy I.E.D.* Obtenido de Los Libertadores Fundación Universitaria:
<https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/3225>
- García García, F. J., López Francés, I., & Mollá Esparza, C. (2019). El derecho a la educación en la sociedad del conocimiento: aprender a aprender. *Revista Interdisciplinaria de Derechos Humanos RIDH*, 7(1), 191-204.
- Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*, 66, 1-3.
- IPE UNESCO. (2015). *Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político*. Obtenido de Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Las-Leyes-Generales-de-Educación-en-América-Latina-y-el-Caribe-El-derecho-como-proyecto-político.pdf>
- Jara, Ó. (2014). La Sistematización de Experiencias. Práctica y Teoría para otros mundos posibles. *Número Seis, Educación Global*, 212-214.
- Jara, Ó. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Obtenido de Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE:

<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistemización%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jiménez, C. (2018). Implementación de ajustes razonables curriculares para minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los alumnos. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 1, 700- 716.

Lavelle, E., Vuk, J., & Barber, C. (2013). Twelve tips for getting started using mixed methods in medical education research. *Med Teach*, 35, 272-276.

Leech, N., & Onwuegbuzie, A. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265-275.

Lopera, M. M. (2017). Revisión comentada de la legislación colombiana en ética de la investigación en salud. *Revista Biomédica*, 37(4), 577-89. Obtenido de Biomédica, Revista del Instituto Nacional de Salud.

Manrique Plata, E., & Tamayo Cuellar, M. C. (2019). *Los Proyectos Pedagógicos de Aula en clave DUA: una mirada a la atención educativa en el grado transición*. Obtenido de Universidad Surcolombiana: https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2020/02/Los-Proyectos-Pedagógicos-de-Aula-en-clave-DUA-una-mirada-a-la-atención-educativa-en-el-grado-transición_1.pdf

Marchesi, Á., & Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56.

Márquez Jiménez, A. (2017). Educación y Desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles Educativos*, XXXIX (158), 3-17.

Martínez, P., Armengol, C., y Muñoz, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 55-74.

Marulanda Vergara, Y. A., & Otálvaro Zapata, L. D. (julio de 2020). *Concepciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva: ¿qué se evidencia detrás de la inclusión?* Obtenido de Universidad Católica de Pereira:

<https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/6203>

- Ministerio de Educación. (2017). *Decreto 1421 agosto 29 de 2017*. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017*. Obtenido de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT)*. Obtenido de Fundación Saldarriaga Concha, Colombia: https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20SIMAT%20accesible.pdf
- Ministerio de Justicia. (2015). *Decreto 1075 de 2015*. Obtenido de Sistema Único de Información Normativa: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>
- Minsalud. (2020). *Glosario de términos sobre la discapacidad*. Obtenido de Oficina de Promoción Social, Grupo Gestión en Discapacidad: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/glosario-discapacidad-2020.pdf>
- Mora Alejo, P. A. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10606/TO-23410.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Movilla Gastelbondo, I. F., & Suárez Flórez, S. P. (2019). *El Diseño Universal del Aprendizaje - DUA: una estrategia pedagógica para la cualificación de la intervención docente en el marco de la escuela inclusiva*. Obtenido de Corporación Universitaria de la Costa (CUC): <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/3092>
- Muñoz Morán, C. A. (2018). Prácticas Pedagógicas en el proceso de transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 95-110.

- Nemocón González, A. M., & García Salazar, D. J. (2021). *Análisis del diseño curricular del Colegio Liceo Alberto Merani a partir de los criterios de educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO:
https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/13112/4/TM.ED_GarciaDeivi-NemoconAlison_2021.pdf
- Ocampo González, A. (2019). Entornos teóricos de la educación inclusiva. *Boletín Redipe*, 8(3), 66-95.
- OMS. (24 de noviembre de 2021). *Discapacidad y salud*. Obtenido de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Operti, R., & Belalcázar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXXVIII (38),1, 113-135.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Obtenido de Grupo editorial CINCA:
<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de investigación psicológica*, No.15, 101-122.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=s2223-30322016000100007&script=sci_arttext
- Pérez Esparza, L. C. (2021). Análisis de las prácticas pedagógicas de educación inclusiva en la escuela primaria. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa RECIE*, 5(2), 363-376.
- Pérez Gómez, Á., & Sacristán, J. G. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*, 17, 51-73.

- Pérez Losada, P. A., Amórtegui, E. F., & Mosquera, J. A. (2021). Reflexiones hacia la inclusión de estudiantes sordos en la enseñanza de la física: una mirada desde las concepciones del profesorado en ciencias naturales del departamento del Huila. *Revista Boletín REDIPE*, 10(8), 342-360.
- Poblete Melis, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, XI (159), 51-65.
- Puerta Matute, M. (2019). *Una mirada desde los docentes a las prácticas pedagógicas de concienciación de la discapacidad intelectual: caso del colegio nacionalizado La Presentación Sección Primaria Duitama- Boyacá*. Obtenido de Universidad Católica de Manizales: <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3138>
- República de Colombia. (1991). *Constitución Política*. Obtenido de <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Reyes Parra, P. A., Moreno Castiblanco, A. N., Amaya Ruiz, A., & Avendaño Angarita, M. Y. (2020). Educación inclusiva: una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP*, 31(3), 86-108.
- Romero Moreno, J. (2016). *El Apoyo Social y la discapacidad física en España*. Obtenido de Universidad Miguel Hernández: <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/3238/1/Romero%20Moreno%2C%20Javier.pdf>
- Rubio, M. J., & Varas, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social*. Madrid: CCS.
- Sacristán, J. G. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, J. G. (2010). *Poderes inestables en educación*. Madrid: ediciones Morata.
- Salinas Tzuc, H. (2022). Inclusión educativa y vulnerabilidad. Caso de la población jornalera agrícola migrante. *Revista Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*.
- Santacruz de los Reyes, B. (2020). *Desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes*

del Instituto para la Formación Integral I.F.I. a la luz del decreto 1421 de 2017.

Obtenido de Politécnico Grancolombiano:

<https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/2646>

Secretaría de Salud Municipio de Garzón. (2020). *Análisis de Situación de Salud con el Modelo de los Determinantes Sociales de Salud*. Obtenido de Alcaldía Municipal de Garzón: <file:///C:/Users/gaia/Desktop/ASIS%20GARZON%202020.pdf>

Simari Bertagano, M. (2021). *El desafío de la inclusión educativa. Análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva. Una mirada desde los docentes y la familia*. Obtenido de Pontificia Universidad Católica Argentina UCA:

<https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3051>

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Mixed Methods in Social and Behavioral Research (2nd)*. Los Ángeles: Sage.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Obtenido de Editorial Paidós 1ª ed., Barcelona:

http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/MODELOSDEINVESTIGACIONI2019III/document/libro_metodo_de_investigacion.pdf

Trujillo Ramón, L. M. (2020). *Estrategias pedagógicas y didácticas en la inclusión de niños y niñas con dificultades del aprendizaje sede primaria principal de la Institución Educativa San Antonio del Pescado, Garzón- Huila 2020*. Obtenido de Universidad Surcolombiana: <https://repositoriousco.co/handle/123456789/2050>

Tomasevski, K. 2002. ONU Consejo Económico y Social. Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski. En: Gentili, P.

Lecturas seleccionadas. Boletín referencias No.20, año 3, noviembre 2006. Sitio

Web: <http://www.foro->

[latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_20/Doc_Referencias20/katarina_tomasevski/Lecturas/13.pdf](http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_20/Doc_Referencias20/katarina_tomasevski/Lecturas/13.pdf)

UNESCO. (2008). *48º Conferencia Internacional de Educación "La Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro"*. Obtenido de

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Gener

[al Presentation-48CIE-4 Spanish .pdf](#)

UNESCO. (2019). *Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan»*.

Obtenido de <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>

Unicef. (2019). *Niños, niñas y adolescentes con discapacidad*. Obtenido de UNICEF para

cada infancia: <https://www.unicef.org/lac/ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad>

Verdugo, M. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. *Revista Siglo Cero*, 25(5), 5-24.

Verdugo, M. Á. (2003). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. *Siglo Cero*, 34(1), 5-19.

Videa, P., & de los Ángeles, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de investigación psicológica*, (15), 101-122.

Villarreal Campo, J. J. (2022). *Caracterización de las prácticas docentes y su incidencia en las actividades para comprensión lectora de los estudiantes de básica primaria de la*

Institución Educativa La Merced del municipio de El Agrado- Huila. Obtenido de

Universidad Surcolombiana: <https://repositoriousco.co/handle/123456789/1907>