



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 21 de febrero de 2020

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

ZULMA YINETH BAQUERO TORRES, con C.C. No. 36306772 de Neiva,

SUSANA SANDOVAL MORENO, con C.C. No. 36307077 de Neiva,

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

titulado Sistematización de una experiencia de implementación del Plan Individual de

Ajustes Razonables (PIAR)

Presentado y aprobado en el año 2020 como requisito para optar al título de

Magister en Educación para la educación.

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

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

Vigilada Mineducación



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

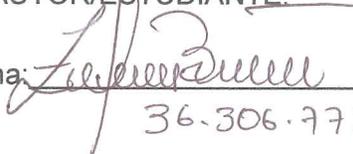
2 de 2

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina

351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

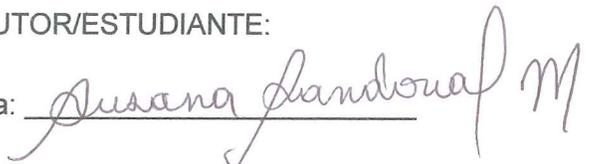
EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:


36-306-772

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:





TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Sistematización de una experiencia de implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Baquero Torres	Zulma Yineth
Sandoval Moreno	Susana

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

ASESOR (ES):

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

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

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación para la Inclusión

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2020

NÚMERO DE PÁGINAS: 160



TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas X Fotografías X Grabaciones en discos ___ Ilustraciones en general X
Grabados ___ Láminas ___ Litografías ___ Mapas X 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:

Español

1. Ajustes Razonables
2. Plan Individual de Ajuste Razonable
3. Diseño Universal de Aprendizaje
4. Sistematización de Experiencia
5. Discapacidad Intelectual
6. Educación Inclusiva
7. Prácticas Pedagógicas

Inglés

- Reasonable Adjustments
Individual Plan of Reasonable Adjustments
Universal Learning Design
Systematization of Experience
Intellectual Disability
Inclusive Education
Pedagogical Practices

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

La investigación denominada “Sistematización de una experiencia de implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)”, pretende constituirse en un antecedente de implementación del Decreto 1421 de 2017; su objetivo de investigación fue Sistematizar una experiencia de implementación del PIAR en tres estudiantes con Discapacidad Intelectual en una institución educativa pública de la ciudad de Neiva y realizar una reflexión con los docentes sobre sus prácticas pedagógicas.

Su metodología se realizó desde un enfoque cualitativo a través del diseño Sistematización de Experiencias, los actores de la investigación fueron 3 estudiantes con discapacidad intelectual, tres docentes de aula, una docente de apoyo y las tres familias de los estudiantes participantes.

Los resultados se presentaron en dos apartados. Un primer apartado da cuenta de los aprendizajes a partir de los momentos de implementación del PIAR en relación con los pasos que se siguieron para este. Un segundo momento en donde se responde a la sistematización de experiencia. Lo anterior permitió determinar el desconocimiento generalizado de lo estipulado por



el Decreto 1421 y sus implicaciones en las prácticas pedagógicas en torno a la diversidad. A su vez, la reflexión con las docentes participantes de la experiencia arrojó la necesidad de actualizar a la luz de los requerimientos del Decreto 1421 las herramientas ya existentes tales como el Sistema de Matrícula (SIMAT), la plataforma de evaluación JIGRA implementada por la SEM y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE).

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The investigation called "Systematization of an experience of implementation of the Individual Plan of Reasonable Adjustments (PIAR)", intends to become an antecedent of implementation of Decree 1421 of 2017; Its research objective was to systematize an experience of implementing the PIAR in three students with Intellectual Disability in a public educational institution in the city of Neiva and make a reflection with the teachers about their pedagogical practices.

Its methodology was carried out from a qualitative approach through the Systematization of Experiences design, the research actors were 3 students with intellectual disabilities, three classroom teachers, a support teacher and the three families of the participating students.

The results were presented in two sections. A first section gives an account of the lessons learned from the moments of implementation of the PIAR in relation to the steps that were followed for this. A second moment where you respond to the systematization of experience. The above allowed to determine the general ignorance of the stipulated by Decree 1421 and its implications in pedagogical practices around diversity. In turn, the reflection with the teachers participating in the experience showed the need to update existing tools such as the Registration System (SIMAT), the JIGRA evaluation platform implemented by the SEM in the light of the requirements of Decree 1421 and the Institutional System of Student Evaluation (SIEE).

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado:

Firma:

Nombre Jurado:

Firma:

Nombre Jurado:

Firma:

Sistematización de una experiencia de implementación del Plan Individual de Ajustes

Razonables (PIAR)

ZULMA YINETH BAQUERO TORRES

SUSANA SANDOVAL MORENO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

NEIVA

2020

Sistematización de una experiencia de implementación del Plan Individual de Ajustes

Razonables (PIAR)

ZULMA YINETH BAQUERO TORRES

SUSANA SANDOVAL MORENO

Asesor: ADRIANA MARÍA PARRA OSORIO

Doctoranda en Educación

Tesis de Maestría presentada para optar el título de Magister en Educación para la

Inclusión

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

NEIVA

2020

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Dedicatoria

Con Dios y en Dios mi ser siempre.

A mi familia, por ellos TODO y para ellos TODO.

A mi madre, faro de mis noches más oscuras.

Para Alejo, tu paciencia y complicidad me permiten ser mejor ser humano.

Zulma Yineth Baquero Torres

Dedicatoria

¿Quién como Dios?

A Dios por esta oportunidad de crecimiento profesional.

A mis hijos por el amor, la compañía y persistencia.

¡Nadie como Dios!

Susana Sandoval Moreno

Agradecimientos

El camino recorrido por las autoras en esta investigación no hubiese alcanzado metas propuestas sin la cooperación de las instituciones y personas que a continuación nombraremos:

Agradecemos a la Alcaldía de Neiva, y en su nombre a la Secretaria de Educación del Municipio (SEM), por la oportunidad brindada con el programa de becas a los docentes de la ciudad; permitiéndonos mejorar en nuestra formación en pro de los estudiantes de la ciudad.

A la Universidad Surcolombiana de Neiva; por su formación integral, encaminada a una Educación para la Inclusión la cual nos invita a reconocer la Diversidad en el Aula como eje central de una Educación para Todos.

A nuestra Coordinadora de Programa, Catalina Trujillo Vanegas, por la confianza depositada y su apoyo en cada etapa de formación, además de sus palabras de motivación que nos llenaron de orgullo y nos impulsaron a esforzarnos cada vez más.

A nuestra asesora de investigación Adriana María Parra, por su acompañamiento y colaboración constante durante el proceso investigativo.

De igual forma agradecemos a nuestro Rector, Coordinadora de la Sede participante y a las docentes que dedicaron su tiempo y estuvieron dispuestas a ser parte activa de esta investigación; su apoyo fue determinante para la realización del proyecto.

A nuestras familias, por su apoyo incondicional.

Finalmente, exaltamos y agradecemos a aquellos que nos guiaron y brindaron sus conocimientos, permitiéndonos una mayor comprensión de nuestro tema, a la Señora Alicia Vargas y Mónica Beltrán funcionarias de la oficina de Subdirección del Fomento de Competencias del MEN; al coordinador de Educación inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha, el Magíster Juan Camilo Celemín Mora; a la Coordinadora del aula para sordo ciegos

en la Gobernación del Huila, la Magíster Diana Carolina Cruz Rivera; a nuestra amiga y colega que estuvo al tanto de cada etapa, la Magíster en Educación para la Inclusión María Fernanda Medina Pasaje, a nuestra compañera y amiga Mónica Andrea Perdomo Álvarez quien con su voz de aliento y sugerencias se convirtió en un gran apoyo, a la docente Adriana Elena Mendoza de la ENS de Leticia, la cual nos ofreció su experiencia y saberes aprendidos a partir de la implementación del Decreto 1421. De igual manera no se puede dejar a un lado nuestro agradecimiento a las Familias y estudiantes que se involucraron en este proceso.

Resumen

La investigación denominada “Sistematización de una experiencia de implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)”, pretendió constituirse en un antecedente de implementación del Decreto 1421 de 2017; su objetivo de investigación fue Sistematizar una experiencia de implementación del PIAR en tres estudiantes con Discapacidad Intelectual en una institución educativa pública de la ciudad de Neiva y realizar una reflexión con los docentes sobre sus prácticas pedagógicas.

Su metodología se realizó desde un enfoque cualitativo a través del diseño Sistematización de Experiencias, los actores de la investigación fueron 3 estudiantes con discapacidad intelectual, tres docentes de aula, una docente de apoyo y las tres familias de los estudiantes de los grados primero, tercero y cuarto. Se emplearon como técnicas de recolección de la información: entrevistas dirigidas a padres de familia de los niños (as) participantes, docentes de aula y docente de apoyo vinculados a la experiencia; la observación participante, el formato PIAR establecido por el Ministerio de Educación Nacional y talleres dirigidos a los docentes de aula sobre la importancia del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el PIAR con sus fases de implementación.

Los resultados se presentaron en dos apartados. Un primer apartado da cuenta de los aprendizajes a partir de los momentos de implementación del PIAR en relación con los pasos que se siguieron para este. Un segundo momento en donde se responde a los cinco (5) tiempos planteados por Jara (2018) para la presentación de una sistematización de experiencias; los cuales permitieron determinar que el desconocimiento generalizado de lo estipulado por el Decreto 1421 y sus implicaciones se traducen como “barreras al aprendizaje y la participación” (Booth & Ainscow, 2000, p. 8), eliminando contradicciones entre la norma y las acciones (Echeita, 2017),

permeando prácticas pedagógicas que reconocen y respetan la diversidad no solo del aula sino de la sociedad; poniendo a la educación en sintonía con el contexto y sus adelantos tanto en ciencia, tecnología y las políticas educativas (Contreras & Contreras, 2012). A su vez, la reflexión con las docentes participantes de la experiencia arrojó la necesidad de actualizar a la luz de los requerimientos del Decreto 1421 las herramientas ya existentes tales como el Sistema de Matrícula (SIMAT), la plataforma de evaluación JIGRA implementada por la SEM y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE).

Palabras Claves:

Ajustes Razonables, PIAR, DUA, Sistematización de Experiencia, Educación Inclusiva, Prácticas Pedagógicas y Discapacidad Intelectual.

Abstract

The investigation called “Systematization of an experience of implementation of the Individual Plan of Reasonable Adjustments (PIAR)”, intended to become a record of implementation of Decree 1421 of 2017; Its research objective was to systematize an experience of implementing the (PIAR) in three students with Intellectual Disability, in a public educational institution in the city of Neiva and make a reflection with teachers on their pedagogical practices.

Its methodology was carried out from a qualitative approach through the Systematization of Experiences design. The actors were 3 students with intellectual disabilities, three classroom teachers, a support teacher and the three families of the students of the first, third and fourth grades. Interviews aimed at parents of participating children, classroom teachers and support teachers linked to the experience were used as information gathering techniques; the participant observation and the PIAR format established by the Ministry of National Education and workshops aimed at classroom teachers about how to complete the formats and phases of implementation of the PIAR and the importance of Universal Learning Design (ULD) in reasonable adjustments of the pedagogical tool.

The results of this investigation were presented in two sections. The first section evidences the lessons learned from the moments of implementation of the PIAR in relation to the steps that were followed for this. A second moment where the five (5) times proposed by Jara (2018) for the presentation of a systematization of experiences are answered; which allowed to determine that the general ignorance of the stipulated by Decree 1421 and its implications are translated as “barriers to learning and participation” (Booth & Ainscow, 2000, p. 8). Alike, it was identified that Decree 1421 provides classroom teachers with the PIAR instrument, an essential tool that guarantees the inclusive education right, eliminating contradictions between the norm and actions (Echeita, 2017), permeating pedagogical practices that recognize and respect the diversity not

only of the classroom but of society; putting education in tune with the context and its advances both in science, technology and educational policies (Contreras & Contreras, 2012). At the same time, the reflection with the teachers participating in the experience showed the need to update existing tools such as the Registration System (SIMAT), the JIGRA evaluation platform implemented by the SEM in accordance with the requirements of Decree 1421 and the Institutional System of Student Evaluation (SIEE).

Keywords:

Reasonable Adjustments, PIAR, Systematization of Experience, Intellectual Disability and Pedagogical Practices

Tabla de contenido

1. Formulación del problema	1
1.1. Planteamiento del problema.....	1
1.2. Pregunta de investigación.....	4
1.3. Justificación	4
2. Objetivos	7
2.1. General	7
2.2. Específicos	7
3. Tendencias Investigativas	8
3.1. Contexto regional	8
3.1.1. Prácticas pedagógicas e inclusión.....	9
3.1.2. Percepciones de la diversidad.....	12
3.1.3. Familia y educación inclusiva	13
3.2. Contexto nacional.....	14
3.2.1. Implementación de estrategias pedagógicas	15
3.2.2. Concepciones sobre educación inclusiva y las prácticas docentes en el aula.	17
3.2.3. Buenas prácticas en torno a la educación inclusiva.	17
3.2.4. Estrategias de aprendizaje cooperativo.....	18
3.3. Contexto internacional.....	19
3.3.1. Cobertura educativa y educación inclusiva.....	20
3.3.2. La investigación social como proceso de inclusión.	21
3.3.4. El papel de la escuela en los procesos de inclusión.	22
4. Marco referencial	25

4.1. Marco contextual.....	25
4.2. Marco conceptual	27
4.2.1. Modelo social de discapacidad.	27
4.2.2. Discapacidad.....	28
4.2.3. Discapacidad intelectual.	29
4.2.4. Educación inclusiva.	31
4.2.5. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).	33
4.2.6. Ajustes razonables.	35
4.2.7. Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).	36
4.2.8. Prácticas pedagógicas.	37
4.2.9. Sistematización de Experiencias.....	39
Sistematización en 5 tiempos	40
4.3. Marco legal.....	41
4.3.1. A nivel internacional.	41
4.3.2. A nivel nacional.	43
4.3.2. A nivel regional.	46
5. Metodología	47
5.1. Enfoque metodológico de la investigación	47
5.2. Diseño de la investigación	47
5.3. Sistematización en 5 tiempos	48
5.3.1. Punto de partida.	48
5.3.2. Formular un plan de sistematización.	48
5.3.3. La recuperación del proceso vivido.	49
5.3.4. Reflexión de fondo.	50
5.3.5. Puntos de llegada.	50

5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	50
5.4.1. Técnica: Observación participante.	50
5.4.2. Técnica: La entrevista cualitativa.	51
5.4.3. Instrumento: Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR).	51
5.5. Actores.....	52
5.6. Criterios de selección	52
5.7. Consideraciones éticas	53
6. Resultados y Análisis	54
6.1 Momentos en la implementación del PIAR.....	54
6.1.1. Modelo de enseñanza DUA	54
6.1.2. Estructura de un PIAR y sus funciones.	55
6.1.3 Caracterización de cada estudiante participante de la experiencia. (Anexo1 del PIAR).	57
6.1.4. Elaboración de metas y objetivos teniendo en cuenta los Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA) y los Estándares Básicos de Competencia (EBC), para el tercer periodo lectivo 2019. (Anexo 2 del PIAR).	58
6.1.5. Identificación de barreras y elaboración de ajustes razonables (Anexo2 del PIAR).	58
6.1.6. Seguimiento a los ajustes realizados finalizando el tercer periodo (Anexo 2).	59
6.1.7. Firma de Actas de Acuerdos (Anexo 3).....	59
6.2. Desarrollo de los cinco tiempos de la sistematización	60
6.2.1. Punto de partida.	60
6.2.2. Formulación del plan de sistematización.	60
6.2.2.1. Objetivos de la sistematización.....	61
6.2.2.2. Ejes de la sistematización.	61
6.2.3. Recuperación del proceso vivido.	61
6.2.3.1. Reconstruir la historia de la experiencia.	62
6.2.3.1.1. Contextualización.....	62

6.2.3.1.2. Quiénes participaron.	63
6.2.3.2. Ordenar y clasificar la información.	66
6.2.4. Reflexión de fondo.	73
6.2.4.1. Primera etapa: Aprendiendo.	73
6.2.4.2. Segunda etapa: Caracterización.	74
6.2.4.3. Tercera etapa: Observaciones antes de la implementación del PIAR.	75
6.2.4.4. Cuarta etapa: Diseñando y socializando.	77
6.2.4.5. Quinta etapa: Implementando y analizando.	80
6.2.5. Puntos de llegada.	82
6.2.5.1 Aciertos o puntos a favor de la experiencia.	82
6.2.5.2 Limitantes o dificultades de la experiencia.	83
6.2.5.3 Aprendizajes.	86
7. Conclusiones	88
7.1 Con relación a los momentos de la implementación del PIAR	88
7.2 Con relación a la sistematización de la experiencia	89
Recomendaciones.....	92
Anexos.....	108

Lista de Figuras

Figura 1. Tendencias regionales	8
Figura 2. Tendencias nacionales	15
Figura 3. Tendencias internacionales	19
Figura 4 Ajustes razonables	58
Figura 5. Ubicación espacial.	63
Figura 6. Ruta para el diseño, implementación y seguimiento del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).....	85

Lista de tablas

Tabla 1. Población con discapacidad registrada en el SIMAT	26
Tabla 2. Tipos de modelos de atención a la discapacidad	27
Tabla 3. Pautas de DUA	34
Tabla 4. Componentes de las prácticas pedagógicas	38
Tabla 5. Para qué sirve sistematizar experiencias	40
Tabla 6. Codificación de actores	52
Tabla 7. Matricula de Población con Necesidades Educativas Especiales (2019)	62
Tabla 8. Descripción de los participantes	63
Tabla 9. Reconstrucción de actividades de la experiencia	67

Lista de Anexos

Anexo A. Solicitud autorización de la investigación	108
Anexo B. Solicitud por escrito de autorización.....	109
Anexo C. Aprobación de la investigación.....	110
Anexo D. Formato de consentimiento informado de los participantes	111
Anexo E. Formato de consentimiento informado para Docentes participantes	113
Anexo F. Formato ficha observación de clases	115
Anexo G. Formato entrevista	119
Anexo H. Instrumento PIAR.....	121
Anexo I. Protocolo de taller DUA	133
Anexo J. Protocolo de taller PIAR.....	134
Anexo K. Registro fotográfico.....	135

1. Formulación del problema

Este capítulo contiene la descripción de la problemática respondiendo al por qué y para qué se realizó la sistematización de la experiencia de implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) con estudiantes con discapacidad intelectual en una Institución Educativa pública de Neiva.

1.1. Planteamiento del problema

Para el ser humano la enseñanza es una pieza elemental en el avance de sus sociedades y es vital para conseguir metas comunes; es así como León (2007) manifiesta que: “La educación es un todo individual y supraindividual, supra orgánico. Es dinámica y tiende a perpetuarse mediante una fuerza inercial extraña. Pero también está expuesta a cambios drásticos, a veces traumáticos y a momentos de crisis y confusiones” (p. 596). Lo anterior, demuestra la trascendencia de la educación para alcanzar fines colectivos.

Ahora bien, al ser la educación un proceso dinámico, como lo expresa León (2007) “la educación cambia porque el tiempo así lo dispone, porque ella deviene. Ella misma se altera, cambia y se mueve de manera continua y a veces discontinua; crece y decrece, puede venir a ser y dejar de ser” (p. 596); ésta debe ser actualizada a la luz de los avances de teorías, métodos, sistemas, técnicas, enfoques y modelos pedagógicos; entre otros aspectos. Dichos ajustes en la educación del contexto Colombiano no se han quedado atrás; desde diferentes estamentos se ha venido trabajando para conseguir resultados óptimos para todos.

En Colombia, actualmente la garantía del derecho a una educación inclusiva es el tema de trabajo de todas las secretarías de educación. Cabe señalar que los ajustes se enmarcan dentro de la normatividad establecida por las Naciones Unidas (2006) y su Convención sobre Derechos de

la Personas con Discapacidad en el artículo 24; en el cual se determina que los “Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida”. De igual forma la Ley Estatutaria 1618 de 2013, expresa que una de las responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional (MEN) sobre la garantía de derechos de los niños y las niñas, es definir la política y reglamentar el esquema de atención educativa, procurando el acceso y la permanencia de la población con discapacidad.

Sobre el tema, Correa y Castro (2016), en el informe alternativo dado por la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, presentan que: “Para el año 2015 había 10.3 millones de personas en edad escolar matriculados en el sistema educativo colombiano de los cuales solamente el 1.34% eran personas con discapacidad; aproximadamente 173.728, de ellos el 85% se registraban en la educación pública” (p. 72). Del mismo modo, el informe presentado por Correa y Castro (2016) manifiesta que en el 2015 el mayor reto de la política educativa en Colombia recaía sobre la necesidad de ampliar la cobertura para estudiantes con discapacidad intelectual y la capacitación de los educadores. Demostrando así una atención insuficiente; es por esto que para el año 2017 el MEN, procurando responder a las exigencias de la sociedad, presenta en el panorama nacional el Decreto 1421 de 2017, en el cual se define a la educación inclusiva como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (p. 5).

Por lo anterior, cobra importancia el transformar la manera como se concibe el proceso educativo y reconocer los diversos estilos y ritmos de aprendizaje; así como los estudiantes con o sin discapacidad para realizar ajustes pertinentes cuando se requieran. En este sentido, Dunn, Beaudry & Klavas (2002) expresan que “Every person has a learning style—it’s as individual as a signature. Knowing students’ learning styles, we can organize classrooms to respond to their individual (...) we can recognize the patterns in which people tend to concentrate best” (p.75). Por lo tanto, con la aceptación de las diferentes maneras de aprender y el reconocimiento de las características de cada estudiante se facilitan experiencias positivas de los estudiantes y brinda al docente un mundo de posibilidades para alcanzar metas de aprendizajes significativas. Al respecto Hartman (2011) refiere que “el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una nueva manera de pensar acerca de la educación, que tiene el potencial para reformar el currículo y hacer que las experiencias de aprendizaje sean más accesibles y significativas para todos los estudiantes” (p.1); convirtiéndose así en la posibilidad de cambiar la manera como los estudiantes viven y ven a la escuela. Entendiendo, claro está, que es a través de adaptaciones que parten de las particularidades de los estudiantes y no de la necesidad mediática del docente, que se logra un apoyo del aprendizaje para todos. De aquí la importancia de realizar los ajustes razonables que transforman no solo el aula como ambiente físico sino también el conjunto de elementos presentes en la cotidianidad de la escuela.

En este orden de ideas, la aplicación de un PIAR, después de la implementación de los principios y pautas enmarcados en el DUA, se convierte en una herramienta pedagógica que garantiza procesos significativos y que incluye ajustes razonables en diferentes aspectos, desde lo curricular infraestructura y actitudinales; entre otros. Es de aclarar que este proceso implicó un desafío para los docentes, por tal, la investigación se constituyó en un antecedente en la

implementación de lo establecido en el Decreto 1421 en relación con los PIAR; y fue a su vez, la oportunidad para la institución participante en esta investigación, de fortalecer su capacidad de respuesta frente a la atención educativa que debe realizar a estudiantes con discapacidad, teniendo en cuenta la sistematización realizada de dicha experiencia de implementación.

1.2.Pregunta de investigación

¿De qué manera la sistematización de la implementación del PIAR en tres estudiantes con Discapacidad Intelectual contribuye a la reflexión de las prácticas pedagógicas de docentes en una institución Educativa pública de Neiva?

1.3. Justificación

La educación inclusiva atiende la diversidad en el aula, las características individuales de los estudiantes dentro de un enfoque de derechos. Al respecto, Ainscow (2003) especialista en inclusión afirmó en su ponencia sobre Desarrollo de Sistemas Educativos 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). Así, el desafío de la escuela es alto, ya que debe asumir la tarea de impulsar las nuevas formas de entender el contexto desde la diversidad, asimilando y aplicando la teoría que existe alrededor de la inclusión.

Ahora bien, entorno a la inclusión en Colombia se han realizado avances, proporcionando así mayor intervención de todos sus habitantes, cumpliendo con el postulado de Ainscow (2003) en el cual se sostiene que el centro de la inclusión es la eliminación de barreras luego de ser identificadas. Ejemplo de lo anterior se evidencia legalmente en la Constitución Política de 1991 en el artículo 13 donde se determina que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley

brindando así protección a las poblaciones vulnerables y el artículo 47 donde se dispone que el Estado debe brindar una política de atención especializada a las personas que así lo requieran; a su vez, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 y su artículo 11 en el cual se establece que el MEN es el responsable de la enunciación de la política educativa y su regulación tomando en cuenta la educación inclusiva. Es así como en el marco de la educación inclusiva se da la promulgación del Decreto 1421 de 2017 en el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad. De igual forma, el Decreto señala la importancia de atender las particularidades de los estudiantes; dando así protagonismo en el panorama nacional a la herramienta pedagógica plasmada en el PIAR. El propósito de esta herramienta es favorecer el proceso de desarrollo y aprendizajes de dicha población, lo cual requiere reconocer el papel protagónico del docente de aula, ya que en él recae la tarea de planear sus clases atendiendo la diversidad en el aula y potenciar la participación de la familia en el proceso. Tal como se afirma en el Decreto 1421, subsección 3. Artículo 2.3.3.5.2.3.1. Gestión educativa y gestión escolar, apartado c) Responsabilidades de los establecimientos educativos públicos y privados; donde se establece que estos deben realizar seguimiento a los estudiantes con discapacidad según su “sistema institucional de evaluación de los aprendizajes, “con la participación de los docentes de aula, docentes de apoyo y directivos docentes, o quienes hagan sus veces en el establecimiento educativo” (p. 9).

En la institución participante de esta investigación, se logró determinar gracias a las observaciones realizadas y las entrevistas que la mayoría de los docentes tienen conocimientos teóricos sobre la política inclusiva dada para la atención educativa; pero sobre la forma correcta de llevarla a la práctica expresaron dudas y temores. Es por esto que, la investigación se constituyó en un antecedente de implementación de lo establecido en el Decreto 1421, en

relación con el Plan Individual de Ajustes Razonables; y fue a su vez la oportunidad para la institución de fortalecer su capacidad de respuesta frente a la atención educativa que debe realizar a estudiantes con discapacidad. A su vez, la sistematización de la experiencia buscó resaltar la relevancia que posee el papel del educador, tomando como punto de partida lo expresado por Mejía (2012) “estamos frente a una unidad dispersa y diversa, que lo único que busca es explicitar la comprensión de las prácticas desde los sentidos que fueron producidos por los actores que las han desarrollado” (p. 139); de igual forma, la investigación se apoyó en lo expresado por Mejía (2012) sobre la sistematización de experiencias, quien asume que estas son parte de las vivencias de sus actores lo que permitió identificar las relaciones y la realidad de los mismos grupo donde se desarrolla.

Para el caso de la sistematización esa unidad la dio la experiencia vivida en la Institución Educativa participante y las prácticas pedagógicas de los docentes que hicieron parte de la misma, lo cual permitió identificar fortalezas y debilidades del proceso.

2. Objetivos

2.1. General

Sistematizar una experiencia de implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en tres estudiantes con Discapacidad Intelectual, en una institución educativa pública de la ciudad de Neiva y la reflexión de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas.

2.2. Específicos

- Construir el PIAR respectivo a tres estudiantes con DI en una institución educativa de Neiva.
- Implementar un PIAR con tres estudiantes con discapacidad intelectual en una institución educativa de Neiva.
- Describir la reflexión de los docentes sobre las prácticas pedagógicas reconstruidas durante el proceso de implementación del PIAR.

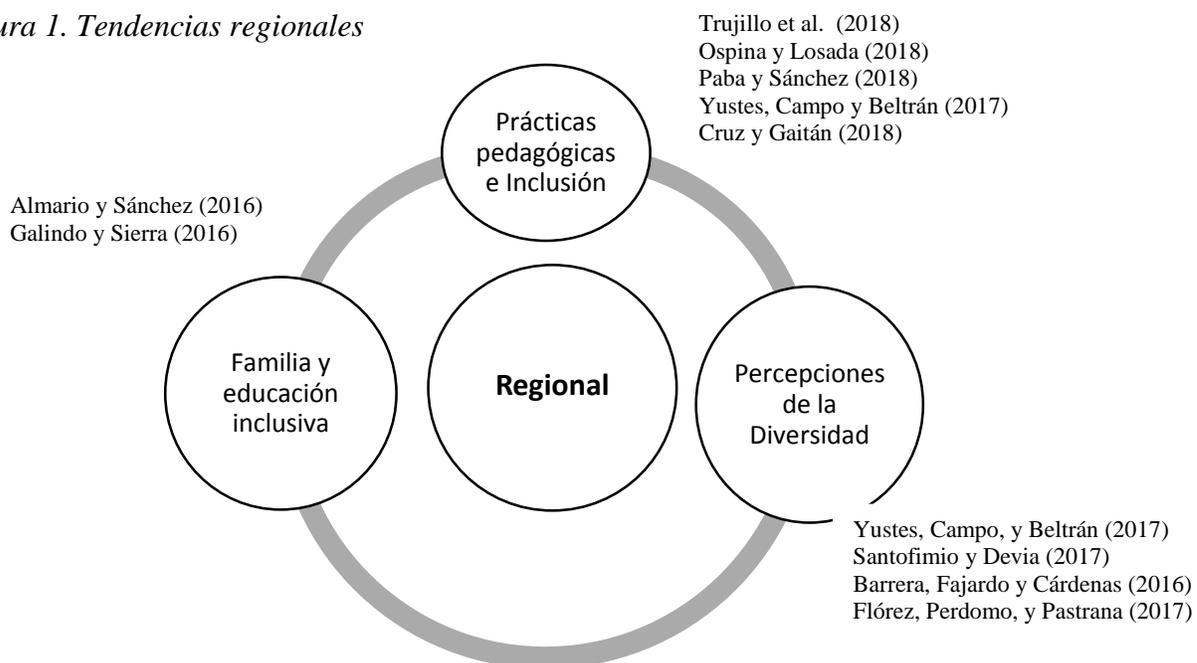
3. Tendencias Investigativas

Inicialmente es importante mencionar que en la búsqueda de antecedentes investigativos no se encontraron tesis que dieran cuenta de la implementación de un PIAR. Por lo anterior se organizó la búsqueda de antecedentes alrededor de las siguientes categorías: discapacidad, diversidad, flexibilización curricular, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), educación inclusiva, prácticas pedagógicas inclusivas, experiencias, cobertura educativa y procesos en torno a la educación inclusiva. Ahora bien; con los 43 documentos encontrados y a partir de un análisis previo de cada uno de ellos se construyeron las tendencias investigativas, las cuales se presentan a continuación por contextos: regional, nacional e internacional.

3.1. Contexto regional

A partir de los diez trabajos académicos revisados a nivel regional se identificaron tres tendencias en torno a discapacidad, diversidad y prácticas inclusivas. En la figura 1. Se detallan el número de investigaciones y los autores referenciados en cada tendencia.

Figura 1. Tendencias regionales



Nota: Elaboración propia.

3.1.1. Prácticas pedagógicas e inclusión.

En las investigaciones locales revisadas se identificó la relación que existe entre las prácticas pedagógicas y la educación inclusiva.

Es así como Trujillo et al. (2018) en su estudio realizado en 15 instituciones públicas del municipio de Neiva señalaron la necesidad de actualización por parte de los docentes. Tal como se lee en el documento:

Para estar a la vanguardia con los lineamientos propuestos por Ministerio de Educación Nacional los maestros, maestras y agentes educativos se deben empoderar de dichos referentes conceptuales. Una manera de evidenciar ese empoderamiento es dándole vida a esos conceptos en las aulas a través de sus prácticas pedagógicas diarias teniendo siempre en cuenta la diversidad que caracteriza a los estudiantes. (p. 19)

De igual manera en las conclusiones de la investigación, Trujillo et al. (2018) indicaron que en las prácticas pedagógicas analizadas se evidenció:

Falta apropiación de los referentes conceptuales, y es necesario que las docentes tengan en cuenta el plan de ajustes razonables (PIAR), el cual abre los espacios para la participación de todos los educandos en pro de brindar apoyo a las situaciones particulares para atenderlos desde su particularidad. (p.145)

Con lo anterior se resalta la importancia que tiene en los procesos de inclusión la actualización que requiere el sistema educativo y la urgencia de ajustar las prácticas pedagógicas para diseñar planes de aula que atiendan la diversidad.

A su vez Santofimio & Devia (2017) señalaron en torno a la inclusión que “un elemento primordial es la actitud del docente hacia la inclusión educativa, (...) esta manifestación actitudinal, se convierte así en propiciadora o barrera para el aprendizaje y la participación de los estudiantes” (p. 11).

Al mismo tiempo, destacaron de los docentes entrevistados la actitud optimista y la necesidad expuesta por ellos de adquirir elementos académicos y preparación pedagógica, al respecto se lee:

Ellos tienen una posición más racional respecto a valores y creencias relacionados con la inclusión educativa, reconocen la importancia de la actitud del docente, plantean la apertura a nuevos métodos y herramientas pedagógicas (aspectos en los que coincide con los de Preescolar) y rechazan la posibilidad y conveniencia de generar dos ambientes educativos diferentes, puesto que se debe propender por uno solo, que cobije por igual a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades. (p.100)

En la misma línea, Ospina & Losada (2018) resaltaron como hallazgo de su investigación realizada en la modalidad institucional de Hogares Infantiles del ICBF en Neiva la correlación entre representaciones sociales y las actitudes de los docentes frente a la necesidad de formación de los contextos inclusivos para garantizar un actuar con conocimiento de calidad. Los autores como una de las conclusiones presentaron que:

Se evidencia gran cantidad de capacitaciones programadas a lo largo del año para las Agentes Educativas, y aunque ellas se sienten satisfechas con el acompañamiento, también expresan, que hace falta profundizar en conceptos y apropiación del área de discapacidad y educación inclusiva. (p. 135)

De igual forma, se resaltan las “implicaciones positivas que presentan las prácticas de evaluación y promoción en la permanencia de los niños con discapacidad intelectual cuando su énfasis está en motivar el aprendizaje” (Paba & Sánchez , 2018, p.p 50-68). Al respecto en la investigación realizada en la IE San Sebastián de La Plata (Huila), Paba & Sánchez (2018) en las conclusiones manifestaron que:

Se evidenció que en la Institución Educativa las diferentes estrategias de evaluación no son objeto de análisis continuo para permitir al docente generar acciones correctivas cuando el estudiante, cualquiera que sea su condición, no está logrando el desempeño esperado, incluso aquellos que

presentan una situación de vulnerabilidad como, necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual entre otros. (p.117)

Así mismo, en el apartado de recomendaciones Paba & Sánchez (2018) sugirieron que para superar el hallazgo anterior se debe:

Buscar estrategias que evidencien documentalmente que los docentes ajustan su práctica pedagógica al ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, incluyendo la población en situación de vulnerabilidad como necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual, lo ideal es que esto se evidencie en los PIAR. (p.124)

De la misma forma, Yustes, Campo & Beltrán (2017) identificaron en su estudio sobre el Perfil de los docentes que han desarrollado prácticas pedagógicas inclusivas que:

El docente que lidera prácticas inclusivas en el departamento del Huila desarrolla competencias sociales en su rol como pedagogo a través de la interacción con la diversidad en el aula. Sus conocimientos en educación inclusiva le permiten diagnosticar las necesidades de la población estudiantil. El docente inclusivo debe tener comprensión de la diferencia y valorarla.

Las actitudes y valores de un docente inclusivo en el departamento del Huila exigen ver la diferencia como una oportunidad, ser recursivo para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, reconocer el trabajo colectivo institución educativa - familia y la formación permanente a través de diferentes medios en el tema de la educación inclusiva. (p. 110)

Por otro lado Cruz & Gaitán (2018) como resultado de su investigación acerca de las Representaciones sociales sobre la inclusión, determinaron que:

(...) la realidad de las escuelas están enmarcadas en una diversidad constante, siendo el docente uno de los actores que permite impulsar los procesos inclusivos de la educación desde sus prácticas pedagógicas; porque a partir de ellas, se convierten en facilitadores del aprendizaje o una barrera para este. (p. 6)

Teniendo en cuenta lo expuesto por Trujillo et. al (2018), Santofimio & Devia (2017), Ospina & Losada (2018), Paba & Sánchez (2018), Yustes, Campo & Beltrán (2017) y Cruz &

Gaitán (2018); se identificó la importancia que presentan los docentes a través de sus prácticas pedagógicas; ya que estas pueden materializar la educación inclusiva o ser obstáculo de la misma. Además, a través de las prácticas pedagógicas de los docentes se puede determinar la actitud y creencias que estos tienen frente a la inclusión y el grado de conocimiento que poseen sobre sus estudiantes y las particularidades de cada uno.

3.1.2. Percepciones de la diversidad.

En esta tendencia los autores revisados concuerdan en el interés investigativo sobre las percepciones de la diversidad en el aula; al respecto Yustes, Campo & Beltrán (2017) manifiestan:

Algunos docentes del departamento del Huila siendo actores fundamentales en el proceso de la educación se han atrevido a desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas que favorecen la atención a la diversidad en concordancia a los requerimientos nacionales e internacionales (...) Su trabajo en el aula es producto de un proceso de aprecio por la diferencia, preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes, compromiso colectivo, reflexión y autodidacta (p. 9).

De igual forma, en el rastreo se halló la investigación de Barrera, Fajardo & Cárdenas (2016) quienes indagaron sobre los Sentidos y significados atribuidos por los estudiantes a la diversidad como experiencia positiva; en esta uno de los entrevistados afirmó que “todos somos diversos ninguno es igual, porque si nosotros fuéramos iguales nos confundiremos uno de otros” (p. 354); con lo anterior se reconoce la relación directa entre las vivencias y el reconocimiento de la diversidad desde la edad escolar y la importancia de la educación inclusiva.

Para finalizar, se halló la investigación de Contreras & Gómez (2019) realizada en los Hogares Comunitarios de Bienestar del municipio de Gigante; donde identificaron gracias a las entrevistas que los padres de familia están divididos al describir sus experiencias; pero en su mayoría opinaron que “(...) la convivencia con la discapacidad ayuda a fortalecer lazos de

amistad, mejorar la convivencia en el hogar y piensan que así se comprenden mejor las diferencias” (p. 89).

En conclusión, los autores citados en este apartado permitieron reconocer los beneficios de educar desde el respeto por la diversidad; convirtiéndose en eje central de una educación inclusiva, posibilitando que el ambiente pedagógico donde el estudiante con discapacidad se desarrolle, logre identificar barreras actitudinales, procedimentales, curriculares, entre otras; para tomar acciones de mejora.

A su vez, se pudo determinar que las investigaciones acerca de las percepciones de los actores educativos sobre la diversidad y la inclusión siguen siendo insuficientes.

3.1.3. Familia y educación inclusiva

En torno a esta tendencia se analizaron dos investigaciones que centran su interés en los significados que se forman las familias sobre la discapacidad y la inclusión; donde se evidenció que los integrantes del núcleo familiar de niños y niñas con discapacidad adoptan actitudes sobreprotectoras y prácticas de exclusión las cuales hacen que los procesos de socialización en la escuela se vean limitadas (Almario & Sánchez, 2016, p. 109). De igual forma, en su investigación señalaron que:

Para los actores sociales participantes, la inclusión educativa, sólo será posible, cuando las instituciones educativas cuenten con personal idóneo que se caracterice por contar actitudes y aptitudes que les permita desarrollar currículos flexibles acordes a las capacidades y necesidades de cada niño o niña, toda vez que las metodologías empleadas no logran particularizar y ajustarse a las características y necesidades de cada niño. La inclusión educativa solo se lograra con la voluntad de todos los actores sociales participantes. (p.118)

Por su parte, en la investigación realizada en la Escuela Normal Superior de Neiva (ENS) se identificó, en el acompañamiento realizado por la familia en el proceso escolar de niños con

discapacidad, que quien asume en la mayoría de los casos la responsabilidad constante es la mamá, tal como se lee en la transcripción de una docente entrevistada:

...el acompañamiento, la entrega, la atención que brinda la familia a este grupo de niños y niñas viene más de la mamá. Digamos, en las reuniones, talleres, actividades que se realizan en la institución se puede ver que las mamás son más sensibles frente al tema. Pero ¿qué es lo que pasa? Eh... que la realidad cultural, social y económica que estamos viviendo en Colombia hace que la madre tenga que dejar el hogar y deje por buen tiempo del día su rol de madre, o termine tan saturada de cosas que ocupe el rol de la que trabaja también en casa (D2). (p.95)

A su vez, la investigación resaltó la postura asumida por la familia ante la discapacidad, para este caso la discapacidad auditiva. Los investigadores expresaron que existe desconocimiento por parte de los padres ya que asumen la discapacidad auditiva como una enfermedad que puede ser sanada, evitando así la apropiación de la lengua de señas; obstaculizando de esta forma el proceso formativo de los niños (Galindo & Sierra, 2016, p. 102).

En concordancia, con los hallazgos de las investigaciones analizadas quedó claro que la escuela debe fortalecer la comunicación con la familia y esta última debe asumir los deberes que le asigna la Constitución Política de 1991 en su Artículo 44 donde se establece que “(...) la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos”; así como en el Artículo 67 se dispone que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, en cual el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación”.

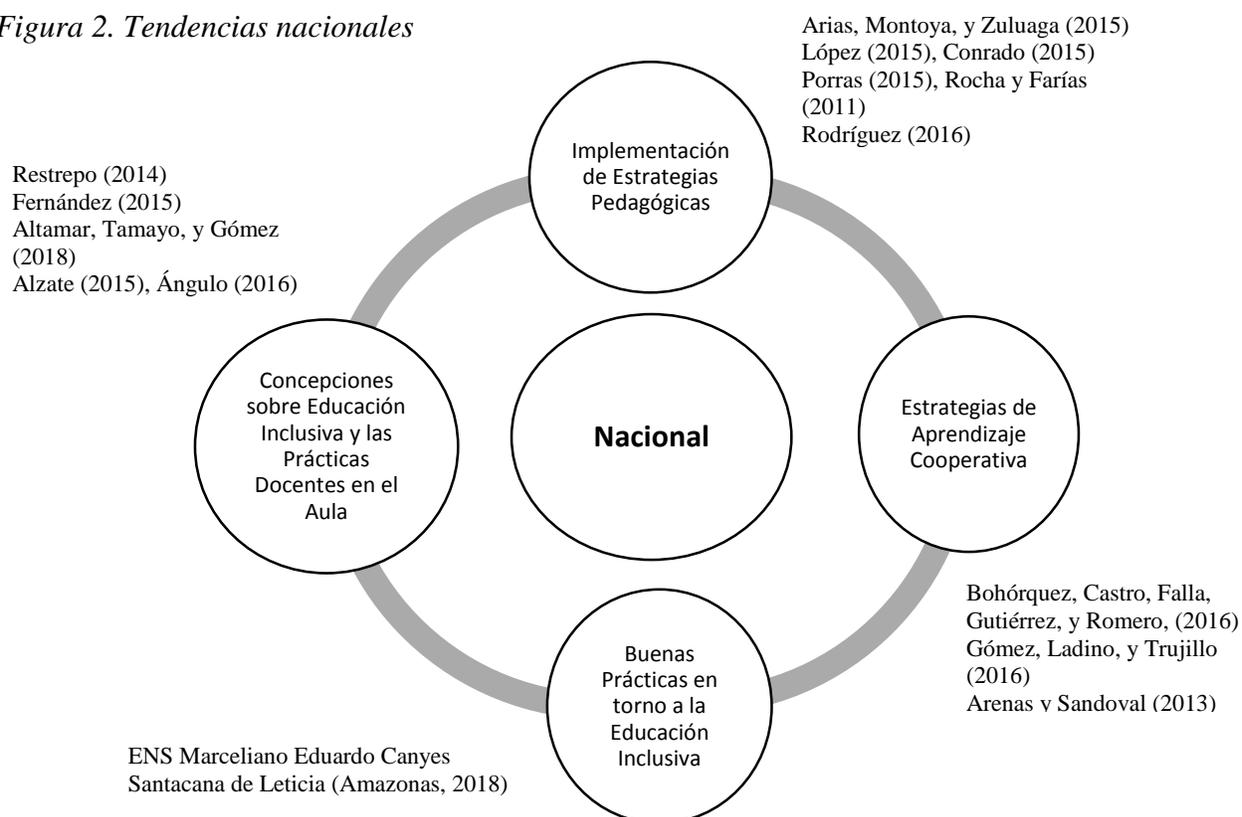
3.2. Contexto nacional

A nivel Nacional se revisaron diecisiete investigaciones hallando que la mayoría han buscado diseñar e implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan los procesos de Educación inclusiva en el Aula. En el análisis de las investigaciones se evidenció que no hay claridad en el

uso del lenguaje ya que en algunos casos se encuentra inclusión educativa y en otros, educación inclusiva; pese a citar a los mismos autores (Booth & Ainscow, 2000). También se resalta que la mayor parte de las investigaciones consultadas apuntan a la discapacidad cognitiva leve, de igual forma, se da mayor relevancia a los resultados de los exámenes clínicos de los estudiantes, dejando a un lado el conocimiento que la familia posee de cada niño.

Después de analizar los postulados de los autores aquí leídos se identifican cuatro tendencias presentadas a continuación

Figura 2. Tendencias nacionales



Nota: Elaboración propia.

3.2.1. Implementación de estrategias pedagógicas.

En esta tendencia se estudiaron seis investigaciones, las cuales exploran la implementación de estrategias pedagógicas ligadas a prácticas docentes de educación inclusiva en el aula. Se destaca

que la mayor parte de las investigaciones consultadas apuntan a la discapacidad cognitiva leve y a la urgencia de profundizar en la atención de la diversidad en el aula.

Es así como Arias, Montoya & Zuluaga (2015) y López (2015); señalan la necesidad de trabajar en contextos que prevengan situaciones de exclusión, teniendo como punto de partida una política de inclusión y prácticas educativas que formen ciudadanos respetuosos por la diversidad.

En esta misma línea, Conrado (2015) y Porras (2015) en sus indagaciones coinciden en el poder que presentan las prácticas pedagógicas inclusivas y la importancia de proponerlas desde “las capacidades de los estudiantes”.

Así mismo, se evidencia la implementación de estrategias pedagógicas en investigaciones como la de Rocha & Farías (2011) en la cual se diseña y valida un instrumento evaluativo de las competencias básicas del área de lenguaje en niños con discapacidad cognitiva leve del segundo ciclo de primaria; arrojando como conclusión la posibilidad de continuar con la construcción de otros instrumentos de evaluación que garanticen un proceso de inclusión académica.

Por su parte, Rodríguez (2016) permite señalar la importancia de establecer los contextos del estudiante y el papel de los actores (familia y docentes) para viabilizar las estrategias pedagógicas que se diseñen.

Teniendo en cuenta lo anterior, el diseño de un PIAR se hace pertinente al permitir al docente de aula trazar la herramienta pedagógica que requiere el estudiante según sus propias características, resaltando la vinculación no tanto del docente de aula y el estudiante con discapacidad; aquí, la familia o cuidadores y la escuela en general deben asumir compromisos para garantizar la permanencia con calidad del estudiante.

3.2.2. Concepciones sobre educación inclusiva y las prácticas docentes en el aula.

Esta tendencia la conforma el análisis de cinco investigaciones, donde señalan al docente como el actor protagónico al proceso educativo Restrepo (2014) y Fernández (2015); prueba de ello es la necesidad de configurar sus representaciones sociales y su posición subjetiva frente a la atención de la población con Discapacidad. De igual manera, se evidencia una correlación entre las concepciones sobre educación inclusiva y las prácticas docentes en el aula.

Así mismo, las investigaciones consultadas destacan los avances realizados sobre las adaptaciones curriculares Altamar, Tamayo & Gómez (2018), las cuales parten de las experiencias docentes; además, centran el rastreo de antecedentes en torno a dos categorías: representaciones sociales Ángulo (2016) y prácticas educativas inclusivas Alzate (2015), con las cuales se determina que en Colombia se exhiben variados inconvenientes en la implementación del proceso de la educación inclusiva.

3.2.3. Buenas prácticas en torno a la educación inclusiva.

Como tercera tendencia se realizó el análisis de experiencias recogidas por el Ministerio de Educación Nacional en su canal de YouTube “Colombia Aprende” entorno a la educación inclusiva, éstas presentan como propósito común la formación inicial de los docentes de primera y segunda infancia sobre el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017.

De las experiencias observadas se destacan las de la Escuela Normal Superior (ENS) de Colombia ya que cada ENS tiene características propias que responden a la población del contexto en el cual están presentes. Ejemplo de lo anterior se evidencia en la estrategia pedagógica de la ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana de Leticia (Amazonas), donde se asume que el centro del proceso educativo es el niño desde sus fortalezas y no desde su discapacidad, viendo repetido este principio en otras experiencias de las ENS del país. Es así

como Adriana Elena Mendoza docente de la ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana de Leticia, expresa:

Nosotros como maestros tenemos que realmente cambiar los paradigmas y cambiar también nuestra zona de confort; salir de la rutina diaria y comenzar a innovar, a plantear estrategias que realmente nos van a ayudar a que nuestro trabajo como tal se haga (Colombia Aprende, 2018).

Las prácticas pedagógicas de las ENS resaltan la importancia de partir el proceso de flexibilización y ajustes desde la caracterización de los estudiantes, realizando correctivos desde el Índice de Inclusión, las cuales se ven reflejadas en los Planes de Mejoramiento Institucionales (PMI).

3.2.4. Estrategias de aprendizaje cooperativo.

Finalizando el contexto nacional se analizaron tres investigaciones, las cuales giran en torno a diversos planes de aprendizaje cooperativo y patrones evidenciados en las prácticas basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), éstas buscan apoyar los principios de la educación que atiende la diversidad en la escuela.

En Colombia existe la necesidad latente de atender oportuna y eficazmente a todos los estudiantes, por tal “es importante permitir a través de las prácticas docentes la eliminación de las barreras del aprendizaje a través de la implementación del diseño curricular flexible que permita en el marco de la inclusión respetar las diferencias presentadas por los estudiantes” (Bohórquez, Castro, Falla, Gutiérrez & Romero, 2016, p. 37).

El mayor reto son las barreras de aprendizaje que se presenta en la población con discapacidad; al respecto Gómez , Ladino & Trujillo (2016) sostienen que “para responder a estas barreras y mitigarlas es necesario pensar en el diseño de unos apoyos que permitan el

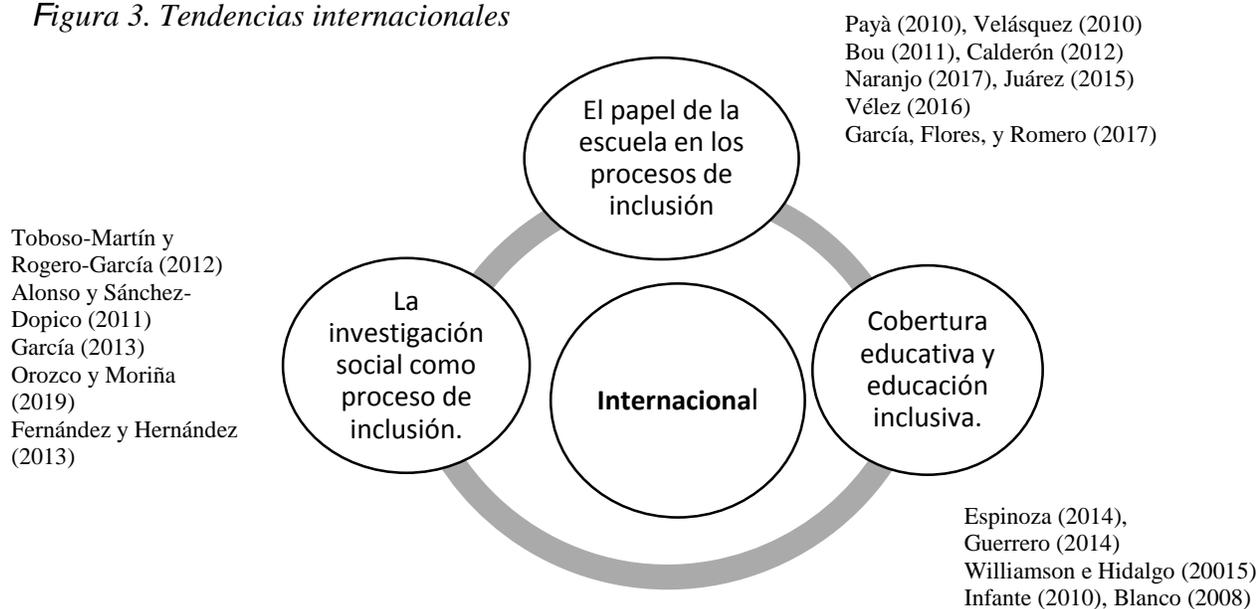
cumplimiento del derecho en todas sus dimensiones, para esto se generó la propuesta del Diseño Universal del Aprendizaje” (p.24).

De igual forma, Arenas & Sandoval (2013) exponen la necesidad de brindar a todos los estudiantes las mismas condiciones de enseñanza; traducéndose esto como transformaciones en metodologías y currículos y conformación de escenarios inclusivos que promuevan la formación integral.

3.3. Contexto internacional

En este contexto se estudiaron dieciocho investigaciones que presentan relación con el proyecto, identificando así tres tendencias presentadas a continuación.

Figura 3. Tendencias internacionales



Nota: Elaboración propia.

3.3.1. Cobertura educativa y educación inclusiva.

En esta tendencia se analizaron cinco investigaciones realizadas en Chile, donde se identificaron adelantos en la cobertura del sistema educativo y el llamado que realizan los investigadores sobre la importancia de reconocer la diversidad en el aula, al respecto Espinoza (2014) enuncia:

Una educación de calidad es aquella que es capaz de ofrecer contenidos altamente significativos y útiles para los alumnos, configurados de manera que respondan a las características propias de cada niño, y susceptibles de ser aprendidos por todos y cada uno de ellos, independiente de la realidad que cada individuo pueda tener. Es precisamente en ese aspecto que la calidad educativa se relaciona estrechamente con la idea de inclusión educativa. En esta línea, la educación es de calidad en la medida que logre dar respuesta a la diversidad del alumnado (p. 20).

A su vez, se resaltan términos claves que permiten vislumbrar el camino que Chile en el campo educativo recorre; es así como Williamson & Hidalgo (20015) expone que la “flexibilidad curricular y pedagógica se reconoce como un valor esencial para promover la contextualización de los aprendizajes, con énfasis en la participación social de la comunidad en el proceso educativo” (p. 2); lo anterior permite contrarrestar la exclusión y fomentar el aprendizaje. De igual forma, Infante (2010) presentó para Chile el “nuevo desafío: hacer las prácticas inclusivas en educación accesibles a todas las personas” (p. 288).

En la misma línea, Blanco (2008) expresa:

Incluir la diversidad en el aula, significa un cambio de actitud importante de parte de los actores educativos y un compromiso de la institución para mejorar sus prácticas pedagógicas. Se necesita romper con los esquemas educativos tradicionales y con la homogenización de la enseñanza permitiendo mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos y no sólo para algunos. (p. 7)

Asimismo, se resaltó en el análisis la implementación de prácticas basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje. Resaltando acá el trabajo ejecutado en el Liceo Alto Cordillera de La

Florida (Chile), el cual permite concluir que dentro del establecimiento los docentes muestran un interés incompleto por desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas, lo cual se asimila a factores como la falta de tiempo para el trabajo colaborativo, la existencia de un currículum discapacitante¹ y la realidad contextual a la cual se ven enfrentados; lo anterior es un ejemplo de las dificultades que presenta la Inclusión educativa en Chile. (Guerrero, 2014, p. 7)

Después de revisar y analizar las investigaciones, se determina que en Chile se maneja el concepto de “Inclusión Educativa”, teniendo como meta fundamental afrontar los desafíos en las reformas de las políticas educativas y de formación de docentes.

3.3.2. La investigación social como proceso de inclusión.

A partir del análisis de seis investigaciones se logró determinar que la tendencia en España gira en torno a una investigación social más inclusiva, teniendo como eje central la discapacidad, la accesibilidad y un diseño para todos (Toboso-Martín & Rogero-García, 2012).

De igual forma, se identificaron conceptos nuevos producidos en el transcurso de los estudios, como ejemplo de lo anterior se encontró “Proponiendo un Concepto Nuclear Latente en Educación: Las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.)”, con el cual se procuró poner el “énfasis en las capacidades individuales de todos y cada uno de los alumnos en lugar de en las dificultades y/o carencias de determinados alumnos”. Las NEP tratan de dar respuesta a la urgencia de completar la visión inclusiva de la educación dotándola de un verdadero significado. (García, 2013, p. 267).

En la misma línea, se halló el texto de Alonso Parreño & Sánchez-Dopico (2011), en el cual se señaló la importancia de reajustar la legislación educativa en sintonía con lo expresado en la

¹ Por currículum discapacitante se hace referencia a currículos que no son ajustados a las características de los estudiantes

convención de la ONU llegando a un sistema inclusivo “basado en el derecho a la no discriminación e igualdad de oportunidades” (p. 173)

A su vez, se encontró una revisión de prácticas pedagógicas inclusivas determinando que la educación inclusiva va más allá de hacer adaptaciones y ajustes en lo académico, a esto se le suma la importancia del componente afectivo el cual debe permear las prácticas pedagógicas para alcanzar el respeto hacia la diversidad (Orozco & Moraña, 2019).

Además de reconocer la relación directa entre liderazgo directivo y buenas prácticas educativas, las cuales potencian una cultura de inclusión vinculada con acciones pedagógicas. (Fernández & Hernández, 2013).

Ahora, en el nivel universitario también se hallaron acciones que contribuyen a los procesos de inclusión; Melero, Moraña & Perera (2019); los cuales dejaron claro que los avances en este nivel aún son incipientes en el marco legal y exponen que los mayores adelantos se han dado gracias a prácticas pedagógicas inclusivas espontáneas de la comunidad universitaria. “Muchos profesores realizan adaptaciones curriculares cuando son necesarias, pero la mayoría de los docentes sienten que no están informados ni formados en discapacidad” (p.11).

En este orden de ideas, el análisis arrojó el condicional que para seguir caminando hacia una educación inclusiva siempre se deben fortalecer las prácticas pedagógicas sobre una base de conocimiento, reconocimiento y respeto por la diversidad.

3.3.4. El papel de la escuela en los procesos de inclusión.

En la realización de este apartado se indagó a nivel Latinoamérica investigaciones realizadas alrededor de discapacidad y su atención.

Para Payà (2010), “el proceso de inclusión en los últimos años ha sufrido una transformación significativa agrupando nuevos términos a la política educativa como la calidad, la equidad, el

acceso, la diversidad, la participación, etc.” (p. 125). De igual forma, Velásquez (2010) reconoce a la escuela como ese lugar en el cual se alcanzan sueños, esto se consigue en “una escuela que se autoevalúa, que remueve sus cimientos y que se implica en procesos de cambios: a nivel curricular, organizativo y profesional” (p. 23); de tal forma que adquiere vital importancia la organización escolar para alcanzar escuelas inclusivas.

Por su parte, Bou (2011) expresa que “el maestro de hoy debe comprender muy bien las nuevas teorías de aprendizaje y conocer los modelos de enseñanza correspondientes a los mismos, para proceder a planificar, diseñar e implantar las estrategias que mejor aplican a su sala de clases” (p. 23). En ese mismo orden de ideas, Calderón (2012) manifiesta que “La escuela inclusiva debe tener un currículo flexible, que pueda realizar ajustes y cambios según las necesidades de los alumnos” (p.47). En este sentido, la escuela ha ido avanzando y cada vez se suman más esfuerzos que permiten empoderar al maestro en el proceso de inclusión.

Pero lo anterior debe ser fortalecido, teniendo en cuenta lo expresado por Naranjo (2017):

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad es un proceso que requiere de políticas, prácticas, una metodología de trabajo y estrategias educativas tendientes a favorecer el proceso inclusivo, pero por sobre todo de la calidad humana de los docentes para poder hacer efectiva la inclusión de estudiantes con discapacidad. (p. 1)

De igual forma, en la revisión se logra determinar que existe un interés alrededor de la relación entre prácticas pedagógicas, representaciones sociales y educación inclusiva. Es así como Juárez (2015) señalan la necesidad de “superar el plano conceptual de inclusión, sumando al optimismo de los docentes estrategias que faciliten prácticas inclusivas” (p. 124).

A su vez Vélez (2016) expone la necesidad de “rescatar en la formulación e implementación de una política pública las representaciones sociales de los actores educativos en torno a las personas con discapacidad” (p. 3).

Encontrando además a García, Flores & Romero (2017) quienes con su estudio lograron determinar que los docentes “tienen mayores prácticas inclusivas en las categorías de uso del tiempo, evaluación y reflexión y sensibilización, mientras que precisan mayores apoyos en condiciones físicas del aula, metodología y relación maestro-alumno” (p. 47). Es importante señalar que Latinoamérica avanza en torno a la educación inclusiva partiendo del interés colectivo de suprimir barreras, eliminar segregaciones o exclusiones para acercar a sus actores a una sociedad más equitativa y justa; el camino aún es largo, pero ya se ha sembrado la esperanza.

4. Marco referencial

4.1. Marco contextual

Neiva, es la capital del departamento del Huila, ubicada al sur occidente de Colombia. Según cifras del DANE (2018), Neiva posee una población aproximada de 347.501 habitantes. Su división política y administrativa se ha estructurado a partir de diez comunas con 117 barrios, ocho corregimientos y setenta y tres veredas.

La Institución Educativa en la que se desarrolló la investigación ubicada al sur de la ciudad, cuenta con cuatro sedes en diferentes barrios, todos se encuentran en la comuna No 6. Su enseñanza está fundamentada en el modelo pedagógico del aprendizaje significativo con un enfoque humanista emprendedor, según lo establece el PEI. Para efectos de esta investigación los participantes pertenecen a la sede donde se atiende a estudiantes con discapacidad.

La sede observada, cuenta con cincuenta años de funcionamiento desde 1969, brinda el servicio educativo a 500 estudiantes aproximadamente desde el nivel de preescolar y básica primaria en las jornadas mañana y tarde. La población atendida corresponde a los estratos socio económicos 1 y 2, provenientes de barrios vulnerables y asentamientos, situación que expone a los niños a problemáticas de tipo social; la mayor fuente de ingresos en el área es el trabajo informal, debido al bajo promedio académico de los padres o acudientes. Además, presenta con el programa de Aceleración del Aprendizaje, estrategia que permite a niños en extra-edad vincularse al proceso educativo.

La trayectoria en atención a estudiantes con discapacidad es de aproximadamente treinta años; durante su devenir se han desarrollado diferentes modelos de atención: Segregación, Integración y Educación Inclusiva. Este último, cuenta con el respaldo de la Secretaria de Educación Municipal (SEM), la cual realiza convenios con entidades que brindan apoyo pedagógico a las

instituciones, dándose que la sede para el 2018 contaba con el respaldo pedagógico de la Cooperativa para el Desarrollo Integral Del Niño (COOPDIN); ésta brindaba el servicio con profesionales de la salud en las áreas de: fonoaudiología, terapia ocupacional, psicólogo clínico, psicología general, fisioterapeuta y docente de apoyo. Para el año 2019 el acompañamiento lo realizó la Asociación de Sordos del Huila (ASORHUIL); dicho acompañamiento se da con el servicio del docente de apoyo y psicología general.

Entorno a la planta docente, la sede vinculada al proceso de observación y recolección de la información cuenta con 20 educadores entre los cuales hay un coordinador, 2 docentes de apoyo nombrados de planta, 2 docentes de preescolar, 14 docentes de aula para la básica primaria y 2 docentes provisionales. El proyecto de investigación identificó un total de 85 estudiantes con Discapacidad, según datos del SIMAT (2019), la observación se realizó en solo 3 estudiantes de los grados tercero y cuarto. A continuación, se presentan los datos de la población con discapacidad atendida.

Tabla 1

Población con discapacidad registrada en el SIMAT

	Discapacidad											
	SV Baja Visión	SV Ceguera	Trastorno del Espectro	DI Cognitivo	Múltiple Discapacidad	Otra	SA Usuario de LSC	SA Usuario de Castellano	Sordoceguera	Limitación Física (Movilidad)	Sistémica	Psicosocial
Sede a Observar	0	0	75	4	0	0	0	0	1	4	1	

Nota: Información tomada de <https://www.sistemamatriculas.gov.co/simat/app>

4.2. Marco conceptual

En este apartado se presenta una aproximación conceptual de las categorías de estudio sobre las cuales se sustentó la investigación: modelo social de discapacidad, educación inclusiva, Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), ajustes razonables, Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), prácticas pedagógicas, discapacidad intelectual y sistematización de experiencias.

4.2.1. Modelo social de discapacidad.

El modelo social es el resultado de una lucha iniciada en Estados Unidos, la cual buscaba cambiar la forma de ver a las personas con discapacidad; esta lucha encontró eco en el Reino Unido donde se buscó la manera para que las personas con discapacidad salieran de las instituciones por medio de los principios de vida independiente. (Palacios, 2008)

La historia ha señalado diferentes modelos de atención a la población con discapacidad; cada modelo responde a un contexto específico. Palacios (2008) en su libro “Orígenes, caracterización, características y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, los describe así:

Tabla 2

Tipos de modelos de atención a la discapacidad

Modelo	Característica
Modelo de Prescindencia	La discapacidad asumida como castigo divino, la persona con discapacidad no es útil a la sociedad.
Modelo Rehabilitador	Se distingue la discapacidad desde un diagnóstico clínico, la persona con discapacidad será útil en la medida que sea rehabilitada.
Modelo Social	La sociedad es la causante de las limitaciones, define quién tiene o no una discapacidad

Nota: Información tomada de (Palacios, 2008, Pp. 37-105).

Haciendo énfasis en el último modelo, Palacios (2008) afirma que este “aboga por la inclusión de la diferencia que implica la diversidad funcional, como una parte de la realidad humana (...) se aspira a que la diferencia no sea tolerada, sino valorada como parte de la diversidad humana” (p. 141). A fin de atender esta premisa se realizan transformaciones en el campo educativo ya que desde “el modelo social se aboga por una educación inclusiva, que desafía la verdadera noción de normalidad en la educación —y en la sociedad—, sosteniendo que la normalidad es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia” (Palacios, 2008, p. 381). Comprendiendo a su vez, lo expuesto por la autora cuando resalta que “las necesidades especiales son una característica de todos los alumnos y alumnas y no solo de los que tienen una diversidad funcional” (p. 382); esto permite resaltar el problema en el sistema educativo que desconoce las necesidades de estas personas viéndose reflejado “ a la hora del diseño de los currícula², de las escuelas, de la formación de maestros y maestras, etc., sino que han sido ignoradas en todos los ámbitos del sistema educativo ordinario” (Palacios, 2008, p. 382).

La presente investigación toma como referencia el modelo social ya que se asume la postura del modelo frente a la persona con discapacidad, entendiéndola como un sujeto de derechos que debe afrontar barreras sociales que limitan su participación en igualdad a los demás (Palacios, 2008).

4.2.2. Discapacidad.

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS), en su sitio web presentan que la discapacidad es:

Un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función

² Se toma literal del documento de Agustina Palacios; la expresión hace referencia al diseño de currículos.

corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales.

Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive. (párr.1)

En la misma línea, la OMS y el Banco Mundial (2011) asumen que la discapacidad:

Forma parte de la condición humana: casi todas las personas sufrirán algún tipo de discapacidad transitoria o permanente en algún momento de su vida, y las que lleguen a la senilidad experimentarán dificultades crecientes de funcionamiento. La discapacidad es compleja, y las intervenciones para superar las desventajas asociadas a ella son múltiples, sistémicas y varían según el contexto. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada por las Naciones Unidas en 2006, pretende “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”. La CDPD se hace eco de un cambio importante en la comprensión de la discapacidad y en las respuestas mundiales a este problema. (p.7)

En el informe se retoman los obstáculos discapacitantes asumidos por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) como la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), los cuales resaltan el papel del contexto el cual facilita o restringe la participación; esto último se ejemplifica en

- Políticas y normas insuficientes.
- Actitudes negativas.
- Prestación insuficiente de servicios. (OMS y Banco Mundial, 2011)

4.2.3. Discapacidad intelectual.

Verdugo (2003) expresa a cerca de la Discapacidad Intelectual que:

El primer planteamiento multidimensional de la discapacidad intelectual se produjo en el año 1992 con la intención de eliminar el reduccionismo, y la excesiva confianza, en el uso de test dirigidos a diagnosticar el CI. Asimismo, se planteó un giro determinante en el proceso de evaluación, buscando obtener información sobre las necesidades individuales en diferentes

dimensiones que luego debían relacionarse con los niveles de apoyo apropiados. En definitiva, se planteaba unir estrechamente la evaluación con la intervención o apoyo a la persona, y hacerlo teniendo en cuenta aspectos personales y ambientales que pueden variar en el tiempo. Estos aspectos serán mantenidos en la definición actual, pero se modifican algunas dimensiones para acomodar el sistema a lo que la investigación y conocimiento nos han permitido avanzar en estos años.

Las cuatro dimensiones del sistema propuesto en el año 1992 fueron las siguientes:

Dimensión I: Funcionamiento Intelectual y Habilidades Adaptativas

Dimensión II: Consideraciones Psicológicas / Emocionales

Dimensión III: Consideraciones Físicas / Salud / Etiológicas

Dimensión IV: Consideraciones Ambientales

La definición del año 2002 propone un nuevo sistema con las siguientes dimensiones:

Dimensión I: Habilidades Intelectuales

Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)

Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales

Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología)

Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura)

Las cinco dimensiones propuestas abarcan aspectos diferentes de la persona y el ambiente con vistas a mejorar los apoyos que permitan un mejor funcionamiento individual. Frente a las cuatro dimensiones planteadas en la novena edición de la definición de retraso mental de la AAMR, en esta ocasión se proponen cinco. Lo más destacable es la introducción de la dimensión de Participación, Interacciones y Roles Sociales. Asimismo, se plantean dimensiones independientes de Inteligencia y de Conducta Adaptativa. Además, se amplía la dimensión de Salud para incluir la salud mental, desapareciendo así la dimensión sobre consideraciones psicológicas y emocionales que se había propuesto el año 1992. Otro cambio importante se refiere a la ampliación de la dimensión ‘contexto’ que pasa también a tener en cuenta la cultura junto a los aspectos ambientales. (p. 6)

La investigación adoptó lo expuesto por Verdugo (2003) ya que brinda las bases para la realización de ajustes razonables con la presentación del proceso de evaluación y planificación de apoyos, en el cual se establece que un “plan individual de apoyos” toma en cuenta:

- a. Los intereses y preferencias de la persona,
- b. Áreas y actividades de apoyo necesitadas,

- c. Contextos y actividades en los cuales la persona probablemente participará,
- d. Funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas,
- e. Énfasis en los apoyos naturales,
- f. Personas responsables de proporcionar las funciones de apoyo,
- g. Resultados personales, y
- h. Un plan para controlar la provisión y resultados personales de los apoyos provistos. (p.11)

4.2.4. Educación inclusiva.

Para la UNESCO (1990) en la Declaración Mundial Para Todos, celebrada en Jomtien, el sistema educativo gira en torno a la diversidad y a la reivindicación de los derechos. Es así, como todos los participantes establecieron el compromiso de conseguir la educación para todos; tomando medidas necesarias para alcanzar los objetivos. Es gracias a la postura que asumieron los participantes en 1990 que la educación adquirió el horizonte hacia la inclusión. Del mismo modo, la OMS en el *Informe mundial sobre discapacidad* y el Banco Mundial (2011) establecieron maneras de superar las barreras u obstáculos presentes en la vida de las personas con discapacidad, siendo la educación una de las claves; determinando que si un sistema inclusivo quiere ser exitoso necesita que el país en el que se desarrolle adopte “una legislación apropiada, proporcionar una orientación normativa clara, elaborar un plan de acción nacional, establecer infraestructuras y crear capacidad de ejecución y asegurar una financiación a largo plazo. Adoptando a su vez, cambios en la manera como son concebidos “los planes de estudio, métodos y materiales de enseñanza y sistemas de evaluación y examen” (p. 17).

Por lo anterior, se hace necesario precisar que la educación inclusiva atiende a la heterogeneidad; por tal no es posible que en medio de la transformación de la escuela tradicional se siga catalogando a los estudiantes según impresiones. La escuela inclusiva, atiende los diferentes ritmos de aprendizaje respetando la diversidad que se presenta en el aula; por eso se deben realizar análisis a los currículos y sus respectivas flexibilizaciones con el objetivo de

conseguir la Educación para Todos. Echeita (2017) al respecto expresa que el mayor desafío de la educación inclusiva es articular para todos el acceso, la participación y permitir que todos logren “aprender y progresar en la adquisición de las competencias básicas necesarias para alcanzar una vida adulta de calidad, sin dejar a nadie atrás por razones, personales o sociales, individuales o grupales” (p.19). En este sentido se asumió la educación inclusiva, porque en palabras de Echeita “todavía tenemos una educación escolar muy excluyente en forma de segregación, de marginación y/o de fracaso escolar de muchas alumnas y alumnos a lo largo de su proceso educativo” (p.19). Con base a todo lo expuesto, la educación inclusiva no hace distinciones, parte de potencialidades y de fortalezas. Cuando se habla de educación inclusiva “hablamos de *TODO* el alumnado, sin exclusiones, ni restricciones, ni eufemismos. Esto es, no hablamos de *TODOS* para referirnos a la *mayoría o a casi todos*, sino que es un *TODOS* absoluto” (Echeita, 2017, p.19). Asimismo, la educación inclusiva debe contar con la compañía con la Familia. No se puede hablar de educación inclusiva sin el trabajo y apoyo permanente de la familia en cada etapa del proceso. Es así como Simón, Giné & Echeita (2016) citados en Echeita (2017) expresan:

Las familias son una hebra y un nudo central a la hora de tejer esta cultura colaborativa. Se necesita mucha inteligencia emocional y modelos claros de relación con las familias para que estas se conviertan en el principal aliado de los equipos docentes a la hora de iniciar y sostener proyectos educativos inclusivos (p.21).

Esta investigación asumió lo expuesto por Echeita acerca de la educación inclusiva, entendida esta como una educación para todos; además para en el proceso de sistematización se tuvo en cuenta lo expuesto por Echeita, ya que se partió de las percepciones de los docentes hacia la educación inclusiva, se contó con la participación de tres estudiantes con discapacidad y la familia de cada estudiante hizo el acompañamiento en los diferentes procesos. Destacando, a su

vez, que el éxito o no de la implementación del PIAR en gran medida reside en el apoyo que todos estos actores brinden.

4.2.5. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) brinda herramientas a los maestros para que desarrollen diferentes maneras de representación de la información procurando más y mejores oportunidades para aprender con sus estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad existente en el aula; es así, como Hitchcock , Meyer, Rose & Jackson (2002) exponen “The Universal Design for Learning (UDL) as a framework for curriculum reform that takes advantage of new media and new technologies for learning” (p. 1). En otras palabras, el Diseño Universal de Aprendizaje facilita los cambios en el currículo necesarios para lograr una educación inclusiva. De ahí que el Centro para la Tecnología Especial Aplicada o en su siglas en inglés CAST (2008) en su “Guía de Aplicación del DUA” indica que los principios de este “van más allá que centrarse en el acceso a la clase y se centran en el acceso al aprendizaje también” (p.5). El DUA brinda la posibilidad de transformar las clases tradicionales en puertas abiertas al aprendizaje, para esto se hace necesario comprender que “La adaptación debería estar situada primero en el currículo, no en el aprendiz. Porque la mayoría de los currículos son incapaces de adaptarse a las diferencias individuales, hemos llegado a reconocer que nuestros currículos, más que nuestros alumnos, son discapacitados³” (CAST, 2008, p. 5). De igual forma, la comprensión y asimilación de las pautas del DUA facilitan lo expresado en párrafos anteriores. En este orden de ideas, el DUA fue de gran significación para esta investigación, ya que permitió a los docentes participantes usar diversas estrategias de enseñanza y permitió el inicio de la eliminación barreras actitudinales y

³ El autor hace referencia a “currículos discapacitados” como aquellos que no atienden a la diversidad en el aula y se centran en contenidos académicos.

procedimentales; generando aprendizajes significativos para todos los estudiantes; sin dejar a un lado la implementación de ajustes razonables que facilitaron la atención educativa a estudiantes con discapacidad. A continuación, se presentan las pautas y principios del DUA.

Tabla 3. Pautas de DUA

	<p>Proporcionar múltiples medios de Compromiso Redes afectivas El “POR QUÉ” del aprendizaje</p> 	<p>Proporcionar múltiples medios de Representación Redes de reconocimiento El “QUÉ” del aprendizaje</p> 	<p>Proporcionar múltiples medios de Acción y Expresión Redes estratégicas El “CÓMO” del aprendizaje</p> 
Acceso	<p>Proporcionar opciones para Captar el interés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Optimizar la elección individual y la autonomía • Optimizar relevancia, valor y la autenticidad • Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones 	<p>Proporcionar opciones para Percepción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer formas de personalizar la visualización de la información • Ofrecer alternativas para la información auditiva • Ofrecer alternativas para la información visual 	<p>Proporcionar opciones para Acción física</p> <ul style="list-style-type: none"> • Variar los métodos de respuesta y navegación • Optimizar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia
Construir	<p>Proporcionar opciones para mantener Esfuerzo y la Persistencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos • Variar los niveles de desafío y apoyo • Fomentar la colaboración y la comunidad • Proporcionar una retroalimentación orientada 	<p>Proporcionar opciones para Lenguaje y Símbolos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aclarar vocabulario y símbolos • Aclarar la sintaxis y la estructura • Admite la decodificación de texto, notaciones matemáticas y símbolo • Promover la comprensión entre diferentes idiomas • Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios 	<p>Proporcionar opciones para Expresión y Comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar múltiples medios para la comunicación • Usar múltiples herramientas para la construcción y composición • Incorporar niveles graduados de apoyo en los procesos de aprendizaje
Interiorizar	<p>Proporcionar opciones para Autorregulación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación • Facilitar habilidades y estrategias de afrontamiento personal • Desarrollar la autoevaluación y la reflexión 	<p>Proporcionar opciones para Comprensión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activar los conocimientos previos • Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas • Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación. • Maximizar la memoria y la transferencia de la información 	<p>Proporcionar opciones para Funciones ejecutivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guiar el establecimiento de metas adecuadas • Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias • Facilitar la gestión de información y de recursos • Mejorar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances

Nota: Información tomada de Wakefield (2018). Recuperado el 1 de agosto de 2019

4.2.6. Ajustes razonables.

Las Naciones Unidas (2006) define los ajustes razonables como “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 5). Con objeto de fortalecer procesos en el marco de la educación inclusiva y de la implementación de prácticas pedagógicas que faciliten el proceso de todos los alumnos los ajustes razonables son pertinentes. Pero no se debe dejar a un lado la base, o sea los objetivos que persigue el currículo.

En este orden de ideas, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) brinda principios y pautas que orientan los ajustes que los docentes pueden realizar dependiendo de las características de sus estudiantes. Al respecto Pastor, Sánchez H., Sánchez S. & Zubillaga del Río (2013) expresan que para el DUA “los objetivos están definidos de modo que reconozcan la variabilidad entre los alumnos y se diferencien los objetivos de los medios para alcanzarlos” (p. 6).

Lo anterior se complementa con el Informe sobre Discapacidad presentado por la OMS y el Banco Mundial (2011) en el cual exponen que los entornos de aprendizaje deben ser adaptados para conseguir superar los obstáculos. En el documento se lee que “Los principios de la inclusión deberían formar parte de los programas de formación de maestros e ir acompañados de otras iniciativas que proporcionen a los maestros oportunidades para compartir sus conocimientos y experiencias sobre educación inclusiva” (p.17). En resumen, los ajustes razonables no es tarea sola de un docente, el sistema educativo en general debe repensar sus propósitos procurando garantizar entornos de aprendizajes inclusivos.

4.2.7. Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).

En el marco del Decreto 1421 de agosto de 2017, el MEN ha planteado que un PIAR es una herramienta que garantiza los procesos de enseñanza y aprendizaje; además incluye “apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción” (p.5). Sirviendo de base para las instituciones en sus planes de mejoramiento (PMI) o de punto de partida para el docente que potencia sus prácticas pedagógicas.

Es importante señalar que un PIAR responde al ritmo de aprendizaje del estudiante con discapacidad, partiendo siempre desde sus fortalezas y las barreras que el contexto pueda presentar lo cual crearía una discapacidad del estudiante. Al ser individuales, los ajustes responderán al contexto inmediato del niño o niña con discapacidad, involucrando, además, a la escuela en general y su núcleo familiar.

En torno a su construcción se hace pertinente entender los aspectos mínimos que un PIAR debe contener siendo estos:

- a. Información General del Estudiante en relación con: el entorno salud, el hogar y su trayectoria educativa.
- b. Caracterización del estudiante en relación con: los otros, sus gustos, la relación con su familia, fortalezas, metas de aprendizaje.
- c. Ajustes Razonables en relación con: áreas de aprendizajes, objetivos o propósitos, barreras que se evidencian en el contexto, apoyos o estrategias.
- d. Recomendaciones para el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).

e. Actas de Acuerdo de los actores participantes del proceso.

De igual manera, el Decreto 1421 señala las responsabilidades de los actores, de tal manera que el docente de aula con el docente de apoyo liderará el diseño de la herramienta contando con el acompañamiento de las familias del estudiante que requiera la herramienta. Además, el establecimiento debe asumir el seguimiento periódico y verificar que se cumplan las fechas establecidas en el sistema institucional de evaluación. Es importante que la herramienta incluya “el total de los ajustes razonables de manera individual y progresiva”. (p. 12)

Por consiguiente, es fundamental que los docentes de aula hagan reconocimiento de las características de sus estudiantes y que estos queden consignados en el PIAR, garantizando así las transiciones armónicas de un grado a otro, o de una institución a otra; superando así una de las falencias más comunes. Sobre los informes de seguimiento que la institución debe brindar el Decreto expresa que finalizando el año lectivo “se anexará un informe anual (...) Este anexo será elaborado por el docente de aula en coordinación con el docente de apoyo y demás docentes intervinientes y hará parte del boletín final de cada estudiante y de su historia escolar” (p.13). Es de vital importancia darle continuidad a la herramienta al año siguiente con el propósito de brindar la atención educativa oportuna a los estudiantes con discapacidad.

4.2.8. Prácticas pedagógicas.

La educación responde a factores exógenos que inciden en la dinámica de sus actores (docentes y estudiantes). Dichas relaciones son mediadas por una prácticas pedagógica, Contreras & Contreras (2012) al respecto señalan que por medio de la prácticas pedagógica el docente posibilita vivencias de experiencias de sus estudiantes; consiguiendo que “comprenda que es un ser importante para su familia, la escuela, y la sociedad en general, porque es él la

pieza fundamental para iniciar cambios y transformaciones el ámbito político, económico, social, cultural y religioso” (p.197). A continuación, se detallan los componentes expuestos por los autores.

Tabla 4

Componentes de las prácticas pedagógicas

Componentes	Descripción	Elementos
Estrategias de Enseñanza	Una estrategia de enseñanza equivale a la actuación secuencial y consciente de los docentes, permitiéndole saber, saber hacer y ser. Con esto se pretende desarrollar una adaptación del proceso educativo a las características personales del alumno con la intención de facilitar la construcción de sus aprendizajes.	Modelo y método de Enseñanza Técnicas de Enseñanza Objetivo (s) que pretende alcanzar Secuencia de Contenidos Materiales Didácticos Actividades Trabajo del alumno
Comunicación Pedagógica	La comunicación pedagógica debe abrir espacios para el diálogo constante entre maestros y alumnos con el fin de hacer que los procesos de enseñanza que se ejecutan durante el desarrollo de las prácticas pedagógica contribuyan con la formación integral de los educandos.	Participación activa en el proceso comunicativo Diálogo entre maestro - alumno Oralidad Proxemia Escritural
Planificación Didáctica	La planificación es un elemento importante para que las prácticas pedagógicas se desarrollen adecuadamente, porque constituye una guía de trabajo y una fuente de información, que permite evaluar los resultados de ésta.	Planificación diaria

Nota: Información tomada de (Contreras & Contreras, 2012, Pp. 210-212)

Pero es a través de la puesta en marcha de los elementos que intervienen en las prácticas pedagógicas que los docentes evidencian lo expuesto anteriormente. Para los autores la educación se representa en una acción en la que intervienen una diversidad de elementos, tales como “las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el

currículo, alumnos, docentes, y saberes, que se vinculan para hacer de la educación un proceso continuo, que contribuye con la formación integral de la personalidad de cada individuo” (Contreras & Contreras, 2012, p.197).

Los elementos de las prácticas pedagógicas se tuvieron en cuenta en el apartado metodológico denominado “reflexión de fondo”; donde se dio cuenta de la intervención que se realizó a las estrategias de enseñanza y la planificación didáctica de las docentes participantes durante la implementación del PIAR.

4.2.9. Sistematización de Experiencias

En Jara (2013) se lee que sistematizar es “clasificar, ordenar o catalogar datos e informaciones” (p.3). A diferencia de la sistematización de experiencias, donde se persigue por medio de la información recogida y ordenada “obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias” (p.3).

Por lo anterior se afirma que:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara, 2013, p.4)

La sistematización de experiencias permite atender a múltiples objetivos, tal como se ve en la tabla siguiente.

Tabla 5

Para qué sirve sistematizar experiencias

Objetivo	Explicación
Para comprender más profundamente nuestras experiencias y así poder mejorarlas.	<i>(Nos permite descubrir aciertos, errores, formas de superar obstáculos y dificultades o equivocaciones repetidas, de tal forma que los tomamos en cuenta para el futuro).</i>
Para intercambiar y compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares.	<i>(Nos permite ir más allá de un intercambio anecdótico, haciéndolo mucho más cualitativo).</i>
Para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias.	<i>(Nos permite aportar un primer nivel de teorización que ayude a vincular la práctica con la teoría)</i>
Para incidir en políticas y planes a partir de aprendizajes concretos que provienen de experiencias reales.	<i>(Nos permite formular propuestas de mayor alcance basadas en lo que sucede en el terreno)</i>

Nota: La información se tomó de las Orientaciones teórico- prácticas para la sistematización de experiencias de Jara (2013).

El objetivo que persiguió la investigación fue el de contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias; reconociendo la importancia que presenta para la educación inclusiva el hacer seguimientos de sus procesos y vivencias para mejorar la atención brindada.

Sistematización en 5 tiempos

Jara (2018) presenta la propuesta de método que precisa cinco tiempos, (punto de partida, formular un plan de sistematización, recuperación del proceso vivido, reflexión de fondo y puntos de llegada). La ampliación conceptual sobre sistematización de experiencias se presenta en el capítulo de Metodología, respondiendo al diseño de investigación seleccionado.

4.3. Marco legal

A continuación, presenta el marco legal de la investigación, el cual tiene como fundamento la protección y reivindicación de derechos de las personas en situación de discapacidad, con el fin último de eliminar expresiones discriminatorias que, por años han impedido la inclusión total de este grupo poblacional.

4.3.1. A nivel internacional.

En este punto, se hace un barrido por la normatividad internacional la cual tiene como objetivo la atención educativa de la población con discapacidad.

En primer lugar, se encuentra la Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 217 A (III) (1948), el cual es un primer acercamiento a los derechos inherentes a las personas, que tenía como objetivo promover a los Estados la enseñanza, la educación y el respeto por los derechos y las libertades allí consagrados. En especial el artículo 26 indica el derecho a la educación gratuita, obligatoria y fundamentada en el libre desarrollo de la personalidad, la comprensión y la tolerancia.

Por el otro lado, se halla la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades, UNESCO(1990), ya que con ello surge la necesidad de organizar los Estados para hacer frente a la problemática mundial de analfabetismo que se presentaba en la época, y teniendo como objetivo garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los países en desarrollo.

Lo anterior se apoyó en sus artículos 1,3 y 7, en el cual el primero regula la Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje; el artículo 3 expresa que se debe Universalizar el acceso a la

educación y fomentar la equidad; complementando así el artículo 7, el cual expresa la necesidad de Desarrollar políticas de Apoyo.

Para el año 1994, la UNESCO presenta la Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales; el cual realizó un avance significativo, en tanto que en ésta se proclama: “Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios (...) Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (p.8).

Continuando con el recorrido legal, se encuentra el Foro Mundial sobre la Educación Dakar 2000, el cual contó con la participación de 1.100 participantes. El foro presentó la necesidad de asumir el compromiso para alcanzar la “Educación para Todos”. (UNESCO, 2000). El Foro se convirtió en un “llamamiento a tomar conciencia de la magnitud de problemas y a actuar con urgencia y eficacia”. De igual manera, su marco de acción es un “llamamiento a los gobiernos nacionales para que asuman plenamente sus responsabilidades y velen por la aplicación de los objetivos y estrategias definidos en él” (p. 5).

De esta manera, en la búsqueda de promover, proteger y asegurar el goce pleno de derechos, aparece la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (2006), el cual presenta en su artículo 1:

El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (p.1).

A su vez, en el artículo 24 se expone que:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (Naciones Unidas, 2006, Pp. 18-19).

Así mismo, se destaca el Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo (2008), la meta hacia el futuro de la Educación para Todos: “el Informe evalúa los progresos realizados por el movimiento de la EPT desde el año 2000 y señala sus repercusiones en la realización del programa de Dakar” (p.14).

Finalmente, en el Foro para la Inclusión y la equidad realizada por la UNESCO (2019) se concluyó la necesidad de crear sistemas educativos idóneos y necesarios para el apoyo de las escuelas y docentes, con el fin de promover el desarrollo de sus capacidades para lograr la inclusión mediante la atención a la diversidad y el apoyo interregional.

4.3.2. A nivel nacional.

En Colombia, la protección de derechos de las personas en situación de discapacidad se determina de la siguiente manera:

En primer lugar se encuentra la Constitución Política de Colombia (1991), como la primera fuente normativa y la base del ordenamiento jurídico, ya que en su artículo 13 se plasma el derecho a la igualdad así “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación”. Así mismo, el artículo contempla las obligaciones que tiene el Estado para promover condiciones que garanticen la igualdad; protegiendo a las personas en condición de discapacidad.

En el año 1994, se reguló la Ley General de Educación 115, la cual enunció por primera vez la atención a los estudiantes con discapacidad; siendo fundamentales los artículos 3 donde se señaló cómo será la prestación del servicio educativo en las instituciones. El artículo 13, manifiesto los objetivos comunes de todos los niveles de educación. De igual manera, el artículo 47 reglamentó “el apoyo y fomento de los programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa a personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales”. Por último, se resalta el artículo 48 donde se estableció que “las entidades territoriales deben incorporar en sus planes de desarrollo programas de apoyo pedagógico que permitan cubrir la atención educativa a las personas con limitaciones” (MEN, 1994).

En 1996, el Decreto 2082 reglamentó la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Expresando en su artículo 6 que las instituciones estatales o privadas que atiendan a esta población deben especificar en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las “adecuaciones curriculares organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docente y, en general de accesibilidad”. De igual forma, el artículo 8 expresó la necesidad de realizar una “evaluación del rendimiento escolar” que responda a las características de esta población y en los capítulos III y IV del decreto se establece la “organización para la prestación del servicio educativo” y la “Formación de educadores” (MEN, 1996).

Para el año 1997, la Ley 361 estableció mecanismos de integración social de las personas con limitación. En su capítulo II en sus artículos del 11 al 17 expresó la manera como se debe garantizar el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad. Por lo anterior, el Gobierno Nacional es el encargado de “promover la Integración de la población con limitación a

las aulas regulares en establecimientos educativos que se organicen directamente o por convenio con entidades gubernamentales y no gubernamentales, para lo cual se adoptarán las acciones pedagógicas necesarias” (Congreso de Colombia, 1997).

Es en el 2007 que se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad con la Ley 1145, la cual presenta en su artículo 1 el objeto de la misma “Impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma coordinada entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad y la sociedad civil”. (Congreso de Colombia, 2007)

Con la Ley 1346 de 2009 Colombia aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, esto quiere decir que los derechos allí consagrados son obligatorios para el Estado colombiano, de tal manera que es necesario realizar un ajuste reglamentario que se acople a dicha obligación, (Congreso de la República, 2009); como lo son los siguientes Decretos.

El Decreto 366 de 2009 reglamentó la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

Lo que se pretendió fue garantizar una educación pertinente a los estudiantes que presentan: discapacidad cognitiva, síndrome de Down y otras condiciones como autismo, limitación auditiva por sordera o baja audición, limitación visual por ceguera o baja visión, discapacidad motora por parálisis cerebral u otra lesión neuromuscular y discapacidades múltiples (MEN, 2009)

Después en el 2013 y teniendo de presente las obligaciones internacionales, se reguló la Ley Estatutaria 1618 que pretendió asegurar y garantizar el efectivo derecho de las personas en

situación de discapacidad a través de un marco de inclusión, desarrollado a través de acciones afirmativas y ajustes razonables; de tal manera que haya una eliminación de toda discriminación. En especial, el artículo 11 menciona el derecho a la educación y la implementación de políticas públicas sobre la inclusión del servicio educativo. (Congreso de la República, 2013),

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

Finalmente, el Decreto 1421 del año 2017 subroga la sección 2 del Capítulo 5, Título 3, Parte 3, Libro 2; «Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad» (MEN, 2017) el cual establece los principios, las definiciones básicas y los lineamientos necesarios para la operación del modelo de educación inclusiva en los niveles de preescolar, básica y media.

4.3.2. A nivel regional.

Gracias al Acuerdo N° 023 de 2015 el municipio de Neiva adopta la Política Pública de Discapacidad del Municipio, en el cual se expone que “el Comité municipal para la Discapacidad evaluará cada dos (2) años la eficiencia de las acciones afirmativas y realizar los ajustes razonables que permitan alcanzar los objetivos de la aplicación del acuerdo” (p.1).

5. Metodología

5.1. Enfoque metodológico de la investigación

La metodología de esta investigación se planteó desde un enfoque cualitativo; siguiendo a Martínez (2006) quien expresa que la investigación cualitativa “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p. 128). De igual forma, Martínez (2006) señala que la metodología cualitativa, “acepta el modelo dialéctico, considerando que el conocimiento es el resultado de una dialéctica entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto de estudio” (p. 129).

Lo anterior, permitió reconocer los sentimientos de los docentes vinculados a la investigación sobre la atención a estudiantes con discapacidad, dichos sentimientos fueron reflejados en las prácticas pedagógicas; esto permitió el análisis de componentes de las prácticas pedagógicas en un contexto específico.

5.2. Diseño de la investigación

Esta investigación asumió como diseño la sistematización de experiencias, conceptualizada por Jara (2013) como: “Procesos históricos y sociales dinámicos (...) en permanente cambio y movimiento” (Pp. 3-4). Del mismo modo, Jara (2018) expresa que, la sistematización permite una interpretación crítica de las experiencias; la cual depende de la manera cómo se realice el ordenamiento y reconstrucción del proceso. Lo anterior, posibilitó la producción de conocimientos y aprendizajes significativos que llevaron a planteamientos de las prácticas en la escuela.

En este orden de ideas, la sistematización de la experiencia que se desarrolló antes y durante la implementación del PIAR, construido para tres estudiantes con discapacidad intelectual, procuró reflexionar a partir de los conocimientos que la experiencia brindó (Jara, 2013).

5.3. Sistematización en 5 tiempos

Teniendo en cuenta lo expuesto por Jara (2018) sobre la Sistematización de Experiencias, se siguió la propuesta de método que precisa cinco tiempos, (punto de partida, formular un plan de sistematización, recuperación del proceso vivido, reflexión de fondo y puntos de llegada).

5.3.1. Punto de partida.

Cumpliendo con los requerimientos para este tiempo: partir de la propia práctica, ser actor participante de la misma y tener información clara de la experiencia consignada en diferentes registros; se dio inicio a la sistematización de la experiencia de implementación del PIAR en estudiantes con discapacidad en una IE Pública de Neiva.

5.3.2. Formular un plan de sistematización.

Siguiendo lo expuesto por Jara (2018) se asumieron las siguientes preguntas:

¿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 procedimiento vamos a seguir?

Sumándole la importancia de un plan de sistematización que tuvo “muy en cuenta los tiempos de los que se disponen y los tiempos que se requieren asignar a la sistematización de la experiencia” (p. 149).

5.3.3. La recuperación del proceso vivido.

En este apartado se describieron y narraron los elementos de la experiencia, detallando 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. A continuación, se detalla cada tarea inscrita en este tiempo.

a) Reconstruir la historia de la experiencia.

La clave aquí fue ser cuidadoso de no adelantarse al análisis crítico de los elementos que se reconstruyeron, al ser una experiencia que se narró por sus protagonistas fue muy difícil alejar el nivel interpretativo que se desprende, al respecto Jara (2018) invita a “recogerlos por separado, como observaciones que hacemos ahora al reconstruir la historia de la experiencia, para luego retomarlos posteriormente de manera más rigurosa en el momento de interpretación crítica” (p. 151). El riesgo que se corría en este tiempo era no tener claridad de los objetivos y objetos de la sistematización de la experiencia, por lo que se podía reconstruir aspectos innecesarios y que desvirtuaban los propósitos de esta.

b) Ordenar y clasificar la información.

El éxito de este tiempo radicó en la manera como se abordó el eje de sistematización; partiendo de éste se determinaron los componentes que fueron relevantes en el momento de clasificar. Para ello, se crearon categorías de clasificación pertinentes; por tal motivo, el ordenamiento y clasificación de la información permitieron reconstruir de manera precisa los diferentes aspectos particulares presentes en la experiencia, vista ya como proceso. Se tomó en cuenta tanto las intenciones expresadas y las acciones realizadas, como los resultados consignados y las opiniones formuladas, al igual que las emociones o sensaciones que se vivieron.

5.3.4. Reflexión de fondo.

Gracias a la reflexión de los procesos, componentes y aspectos reconstruidos con anterioridad; se llegó a los procesos de análisis, síntesis e interpretaciones críticas de la experiencia; lo anterior favoreció la generación de aprendizajes. Por esto se fue cuidadoso en el desarrollo de los tiempos que le preceden; ya que de estos se derivó la reflexión (Jara, 2108).

5.3.5. Puntos de llegada.

En el último tiempo se formularon las conclusiones y se comunicaron los aprendizajes orientados a la transformación de las prácticas. Para comunicar los aprendizajes se elaboró “un informe síntesis del proceso de sistematización” (p.160); teniendo en cuenta el público al cual se dirigió.

5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Las técnicas empleadas en el proceso de recolección de información de la experiencia fueron dos: La observación Participante y la Entrevista; teniendo en cuenta lo expuesto por Taylor y Bogdan (1987).

5.4.1. Técnica: Observación participante.

Mediante la observación se buscó clasificar y consignar los acontecimientos pertinentes de acuerdo con la aplicación del PIAR. Se llevó a cabo la observación participante y no participante; de una manera grupal e individual.

En este sentido, Taylor y Bogdan (1987) consideran que la cantidad de información que se recibe al ingresar al campo es muy amplia; es así como se trató de limitar el tiempo que el observador pasó en el escenario; considerándose que una hora por observación era suficiente. Sobre el desarrollo del proceso investigativo, el tiempo empleado para las observaciones se

amplió gracias a la familiarización que se hizo con el contexto. Ahora, en torno al uso de mecanismos para la toma de notas se determinó que la ficha de observación fue la más conveniente; ya que se diseñó en torno a las unidades temáticas presentadas por Contreras & Contreras (2012) en torno a las prácticas pedagógicas; es decir, estrategias de enseñanza, comunicación pedagógica y planificación didáctica.

5.4.2. Técnica: La entrevista cualitativa.

Esta técnica empleó encuentros flexibles y dinámicos ente el investigador y las personas entrevistadas; aquí el papel del entrevistador fue trascendental pues de él dependió la recolección de datos pertinentes; para conseguir esto el entrevistador debía lograr que la persona entrevistada respondiera a cada pregunta de la manera más natural posible. En otras palabras, las entrevistas cualitativas posibilitaron “la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987, p.101).

5.4.3. Instrumento: Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR).

El instrumento principal de la investigación es el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), herramienta que permite garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y apoya la planeación pedagógica al tomar como base los ajustes razonables que éstos requieren. Es de aclarar que el instrumento PIAR fue construido para cada estudiante participante en la experiencia y su seguimiento se realizó durante el tercer periodo académico del año en curso. En la construcción se contó con la cooperación de las docentes investigadoras, las docentes de aula, la familia de cada estudiante y la docente de apoyo que brindó su acompañamiento en las etapas de construcción, implementación y seguimiento de este.

5.5. Actores

La presente investigación contó con la participación de tres (3) estudiantes con discapacidad intelectual de los grados tercero y cuarto con previo consentimiento de sus familias. A su vez, éstas últimas, se vincularon en cada etapa de la experiencia. De parte de la planta docente, de la sede en la cual se trabajó, se contó con la participación activa de las tres (3) docentes de los grados tercero y cuarto a los cuales pertenecen los estudiantes antes mencionados; es de aclarar que todos los actores se encuentran en la jornada de la tarde de la sede y que pidieron reserva de sus nombres; por este motivo no se brindan registros fotográficos y sus nombres fueron codificados para facilidad de las investigadoras. A continuación, se presenta la codificación que fue empleada en el transcurso de la sistematización de la experiencia.

Tabla 6
Codificación de actores

Actor	Rol
PTM	Estudiante grado primero
TTR	Estudiante grado tercero
CTT	Estudiante grado cuarto
DACG	Docente de apoyo
TP	Docente grado primero
NT	Docente grado tercero
NB	Docente grado cuarto
AR	Acudiente grado primero
YG	Acudiente grado tercero
AC	Acudiente grado cuarto

Nota: Elaboración Propia

5.6. Criterios de selección

Se contó con la participación de tres (3) estudiantes los cuales cumplieron con los siguientes criterios de selección:

1. Estudiantes con discapacidad intelectual.

2. Estudiantes que cuenten con la autorización de sus padres o acudientes para participar en investigación y que acepten participar del proceso.

3. Estudiantes que se encuentren matriculados en el SIMAT con su respectivo registro en Discapacidad que requieran la elaboración de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR)

Tres docentes según los siguientes criterios:

1. Que atiendan a estudiantes con discapacidad intelectual.
2. Que deseen participar en el proceso de investigación.

5.7. Consideraciones éticas

La investigación tuvo en cuenta principios y normas éticas establecidas en el informe de Belmont (1979).

Los datos obtenidos serán manejados bajo las siguientes consideraciones éticas:

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

6. Resultados y Análisis

Los resultados de esta investigación se presentan en dos apartados. Un primer apartado da cuenta de los aprendizajes a partir de los momentos de implementación del PIAR en relación con los pasos que se siguieron para este. Un segundo momento en donde se responde a los tiempos planteados por Jara (2018) para la presentación de una sistematización de experiencias.

6.1 Momentos en la implementación del PIAR

El Decreto 1421 de 2017 presentó el PIAR como la herramienta pedagógica que apoya los procesos académicos de los estudiantes con discapacidad que así lo requieran y acompaña a los docentes en la planificación didáctica brindándoles un abanico de posibilidades en la presentación de los saberes; todo lo anterior se realiza partiendo de una caracterización del estudiante con discapacidad, su contexto familiar y educativo; posibilitando reconocer las fortalezas de los estudiantes y señalar qué aspectos requieren ajustes razonables para permitir la adquisición de aprendizajes.

6.1.1. Modelo de enseñanza DUA ⁴

La Institución Educativa participante de la experiencia cuenta con una larga trayectoria en la prestación del servicio educativo a estudiantes con discapacidad; las prácticas pedagógicas inclusivas que la mayoría de los docentes han realizado han sido resultado de iniciativas individuales, son muy pocos los docentes que han recibido formación sobre educación inclusiva y sus implicaciones.

Para la investigación, se dio la necesidad de hacer un taller con el propósito de formar conciencia en los docentes participantes sobre lo que significa el modelo de enseñanza DUA,

⁴ Se presenta en el apartado de anexos el protocolo del taller realizado, ver anexo I.

sus principios y pautas; porque a pesar de manifestar multiplicidad en sus actuaciones no son conscientes de las implicaciones del DUA en el fortalecimiento de las estrategias pedagógicas y en el diseño de metodologías flexibles.

Por lo anterior, el taller contó con la siguiente estructura:

Tema: El DUA: sus principios, pautas e implicaciones

Tiempo: 2 Horas

Objetivos:

- Reconocer qué es el DUA y cuáles son sus principios
- Qué importancia posee en la estructuración de una clase.

Agenda:

1. Saludo
2. Presentación de vídeo de Colombia Aprende “Diseño Universal de Aprendizaje – DUA”
3. Diseño de una clase teniendo en cuenta los tres principios del DUA.
4. Recolección de experiencias: ¿qué aprendimos, recordamos o aclaramos hoy?

6.1.2. Estructura de un PIAR y sus funciones.⁵

Después de la sensibilización sobre el modelo de enseñanza DUA se llevó a cabo un nuevo encuentro con los docentes para explicar el formato del PIAR.

La estructura de este taller fue:

- Tema: El PIAR, su estructura e importancia.
- Objetivos:

1. Reconocer la estructura del PIAR.

⁵ Se presenta en el apartado de anexos el protocolo del taller realizado, ver anexo J.

2. Identificar las implicaciones del PIAR.

3. Aproximación de construcción de un PIAR para un estudiante con discapacidad. (Se presenta carpeta con descripción de estudiante).

- Duración: 3 Horas

- Ejes temáticos:

1. Qué es un PIAR.

2. Estructura de un PIAR.

3. Responsables en la construcción de un PIAR.

4. Importancia de hacer caracterización de los estudiantes.

5. Ejercicio práctico: Aproximación de construcción de un PIAR.

6. Recolección de experiencias: ¿qué aprendimos, recordamos o aclaramos hoy?

- Conclusiones:

El PIAR no es para todos los estudiantes, se implementa en estudiantes donde el modelo de enseñanza DUA no fue suficiente.

La responsabilidad del diseño del PIAR es del docente de Aula al ser quien conoce al grupo y las particularidades de sus estudiantes, el docente de apoyo realiza acompañamiento y asesoría en cada etapa del proceso.

En el PIAR se tienen en cuenta las características del estudiante con discapacidad y el currículo del grado para poder establecer las metas y objetivos de aprendizaje.

Es indispensable comprender que el PIAR es un ajuste al currículo ya existente, no la creación de uno nuevo.

Cuando en el diseño del PIAR se dice que es individual es porque responde a las particularidades del estudiante caracterizado, el generalizar un PIAR para estudiantes con el

mismo diagnóstico se desconoce el principio de la herramienta. Además, los ajustes aquí consignados deben ser evaluados de manera periódica con el fin de señalar cuáles fueron viables y cuáles no.

El PIAR es una herramienta diseñada por el docente de aula pero que pertenece al estudiante, por tal motivo si este se traslada de institución debe llevarse consigo el documento, permitiéndole una transición armónica.

6.1.3 Caracterización de cada estudiante participante de la experiencia. (Anexo1 del PIAR).

Para el desarrollo de este momento se convocaron tres encuentros donde participaron las tres estudiantes participantes de la experiencia, las tres docentes de aula, la docente de apoyo de la institución y los padres de familia de cada estudiante vinculado a la investigación.

El primer encuentro tuvo como propósito el indagar sobre los entornos salud, hogar y educativo (de qué institución proviene y cómo fue su experiencia educativa).

En el segundo encuentro se detallaron las características del estudiante con relación a sus gustos, intereses, expectativas de las estudiantes con relación a su grado escolar.

En el tercer encuentro se diligenció las recomendaciones para el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI - anexo 2), a pesar de obtener los permisos para desarrollar las etapas de la investigación el PMI este no se vio permeado a fondo ya que la institución no se involucró a nivel general con la implementación del Decreto 1421.

6.1.4. Elaboración de metas y objetivos teniendo en cuenta los Derechos Básicos de Aprendizajes (DBA) y los Estándares Básicos de Competencia (EBC), para el tercer periodo lectivo 2019. (Anexo 2 del PIAR).

Para efectos de esta investigación los grados focalizados fueron primero, tercero y cuarto de la jornada de la tarde, se tuvo en cuenta los DBA y EBC de las asignaturas de lenguaje y matemáticas del tercer periodo académico del año 2019. Es importante resaltar que la implementación y seguimiento del PIAR se llevó a cabo en este periodo por ser el tiempo de recolección de la información y análisis de esta.

Fue a través de entrevistas y observaciones realizadas a las estudiantes participantes que se reconocieron en qué DBA o EBC presentaron fortalezas y en cuáles fue necesario hacer ajustes y de qué tipo. Por su lado, las docentes de aula y la docente de apoyo fueron quienes determinaron cómo debían hacerse dichos ajustes al currículo y qué estrategias eran las más pertinentes para cada estudiante.

6.1.5. Identificación de barreras y elaboración de ajustes razonables (Anexo2 del PIAR).

Ya identificadas las barreras de tipo procedimental, actitudinal, curricular, arquitectónicas, de prácticas, entre otras; se determinó la necesidad de aclarar que el ajuste razonable debe responder específicamente a la barrera señalada en el PIAR de cada estudiante, para así lograr objetividad en el proceso. Tal como se muestra en la siguiente figura:

Figura 4 *Ajustes razonables*

2. Ajustes Razonables.

ÁREAS	OBJETIVOS/PROPOSITOS DBA Tercer Periodo	BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR	AJUSTES RAZONABLES (Apoyos/estrategias)	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES
Matemáticas	Utiliza las características posicionales del Sistema de Numeración Decimal (SND) para establecer relaciones entre cantidades y comparar números. Realiza descomposiciones de números de dos dígitos	Actitudinal: No hay motivación por parte de la estudiante para desarrollar actividades que le requieran uso de cuaderno Metodológica: Falta de material tangible	Toda información para representar y graficar la decena y la docena debe ser con elementos concretos, buscando la motivación y participación de la estudiante. Identificar la decena y docena a través de la unión de iguales, o actividades de recortar y pegar	Se consiguió motivación por parte de la niña cuando las actividades partían o requerían uso de material concreto, demostrando facilidad para trabajar motricidad fina. Se sigue presentando poca disposición por parte de la niña para realizar las actividades que requieren el uso de cuadernos, hay un

Nota: Tomado de PIAR elaborado para estudiante de grado primero.

6.1.6. Seguimiento a los ajustes realizados finalizando el tercer periodo (Anexo 2).

Durante el seguimiento realizado al final del tercer periodo académico a los ajustes planteados en el PIAR de cada estudiante, se analizaron las estrategias que favorecieron la continuidad del proceso en el sistema educativo. En el seguimiento se involucraron momentos que permitieron a los estudiantes alcanzar las metas de aprendizajes propuestas para el grado asignado; a su vez, de manera relevante se identificaron los ajustes que no lograron movilizar los aprendizajes propuestos para los estudiantes, este último aspecto cobra importancia en la planeación de rutas y estrategias más ajustadas a la realidad de los estudiantes.

6.1.7. Firma de Actas de Acuerdos (Anexo 3).

Después de diligencias los anexos 1 y 2 del PIAR se convocaron a los padres de familia para hacerle entrega de las responsabilidades (Actividad, descripción de la estrategia y frecuencia) para ser socializados, discutidos y finalmente se firmaron las actas con las cuales las familias se comprometieron en el seguimiento de los ajustes.

6.2. Desarrollo de los cinco tiempos de la sistematización

En torno al segundo momento de la presentación y análisis de resultado se continuó con lo expuesto por Jara (2018) y su propuesta metodológica en cinco tiempos ya explicados en el apartado 5.

6.2.1. Punto de partida.

La experiencia de implementación del PIAR en estudiantes con DI en una Institución Educativa pública de Neiva, realizada por las Licenciadas Zulma Yineth Baquero Torres y Susana Sandoval Moreno, actuales aspirantes al título de Magister en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana; recogió un periodo de 13 meses comprendido desde noviembre del 2018 a diciembre de 2019.

Para dar control de los diferentes momentos vividos en la experiencia se contó con el registro de apuntes de las diversas actividades diseñadas y aplicadas en la misma, así como las fichas de observación de las prácticas pedagógicas antes, durante y después de la implementación del PIAR las cuales jugaron un papel fundamental en el momento de reflexionar acerca de los aprendizajes obtenidos. De igual forma se diligenciaron actas de reuniones de las distintas asesorías recibidas por las personas consultadas, y se realizaron las transcripciones de entrevistas realizadas a las familias y a las docentes antes y después de la implementación del PIAR.

6.2.2. Formulación del plan de sistematización.

Partiendo de las necesidades que los actores vinculados en la experiencia manifestaron sobre el interés investigativo, se realizó una reunión para determinar en conceso con docentes de aula, docente de apoyo y docentes investigadoras; algunas preguntas iniciales del tema en cuestión.

Este ejercicio permitió determinar como objetivos y ejes de sistematización de la experiencia las siguientes:

6.2.2.1. Objetivos de la sistematización.

1. Reconstruir las experiencias vividas durante los procesos de caracterización, construcción e implementación de los PIAR.
2. Reflexionar sobre las experiencias reconstruidas y las prácticas pedagógicas desarrolladas durante los procesos de construcción e implementación de los PIAR.

6.2.2.2. Ejes de la sistematización.

Respondiendo a este momento de la Sistematización, las preguntas que se construyeron fueron las siguientes:

1. ¿Qué aportes a la Educación Inclusiva se pueden ofrecer desde los procesos de caracterización, diseño e implementación de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR)?
2. ¿De qué manera el análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes que implementaron un PIAR contribuye a la mejora de la atención educativa a estudiantes con DI? Es importante anotar que siguiendo la propuesta metodológica de Jara (2018) las respuestas a estos interrogantes se darán más adelante en el documento.

6.2.3. Recuperación del proceso vivido.

En este momento se detalló de manera descriptiva los procesos de caracterización, diseño e implementación del PIAR; con el propósito de obtener información suficiente de la herramienta pedagógica. Lo anterior permitió a la sede participante tener un antecedente de implementación del PIAR con el cual se validó la Ruta de atención a estudiantes con DI asumida por esta y con la

cual se buscó fortalecer el trabajo intersectorial en torno al diligenciamiento, implementación y seguimiento del PIAR. Es de aclarar que esta etapa contó con dos momentos así:

6.2.3.1. Reconstruir la historia de la experiencia.

La contextualización de la sede y la descripción de las estudiantes participantes de la misma se especificaron buscando dar una visión general de la experiencia como proceso.

6.2.3.1.1. Contextualización.

La experiencia se desarrolló en una IE Pública de la Comuna 6 del Municipio de Neiva, la cual cuenta con una sede “focalizada” para la atención a estudiantes con discapacidad intelectual. La Sede participante en la experiencia para el año 2019 brindó el servicio educativo a 484 estudiantes, desde preescolar y básica primaria en las jornadas mañana y tarde, registra además en el SIMAT a 85 estudiantes con discapacidad.

Tabla 7

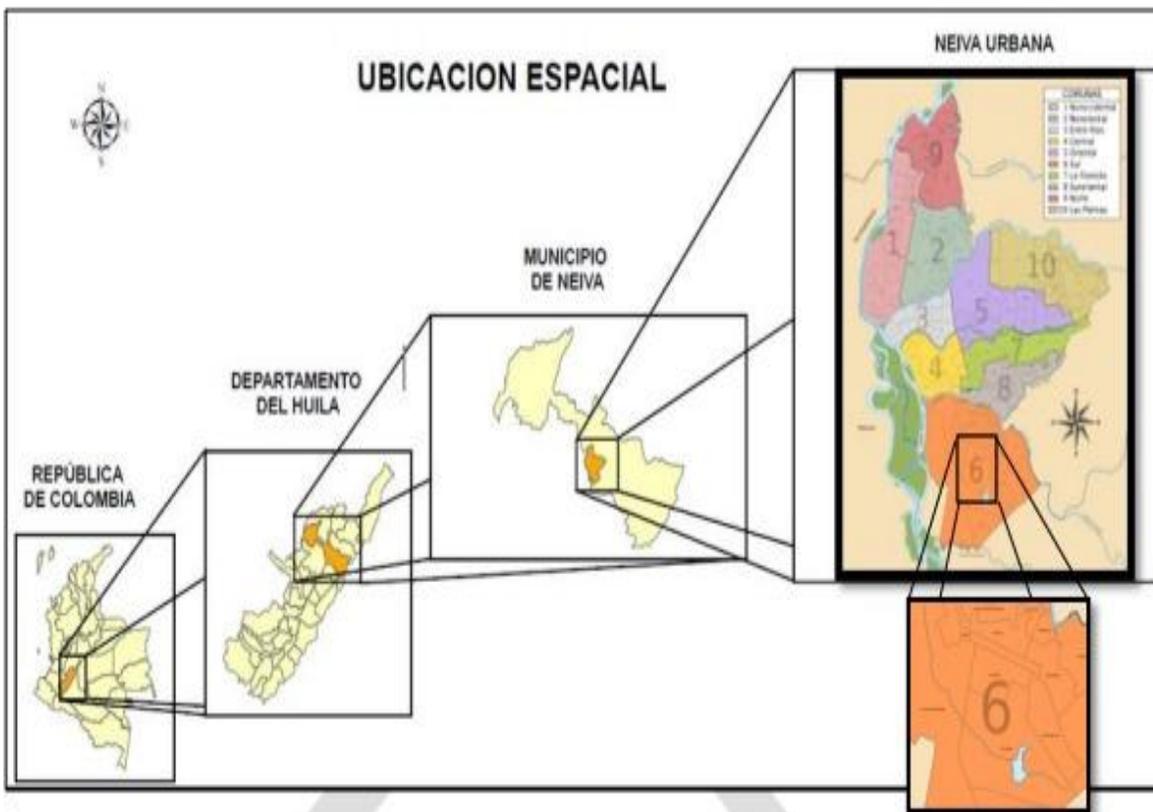
Matrícula Población con Necesidades Educativas Especiales

<i>Discapacidad</i>				
DI- Cognitivo	Múltiple Discapacidad	Limitación Física (MOVILIDAD)	Psicosocial	Voz y Habla
75	4	1	4	1

Fuente: SIMAT Anexo 6 A 30-09-2019

Esta sede cuenta, además, con el programa de Aceleración del Aprendizaje (48 estudiantes), programa que permite a niños en extra edad vincularse al proceso educativo. La población atendida corresponde a los estratos socio económicos 1 y 2, provenientes de barrios vulnerables y asentamientos; la mayor fuente de ingresos en el área es el trabajo informal.

Figura 5. Ubicación espacial.



Nota: Tomada del Plan de Manejo Ambiental de la rehabilitación vial (2015)

https://www.setpneiva.gov.co/images/pdf/Estudios_e_Investigaciones/PMA%20carrera%2025%20Sur%20entre%20Max%20Duque%20y%20Cille%2026%20sur.pdf

6.2.3.1.2. Quiénes participaron.

El proyecto de investigación identifica un total de 85 niños con Discapacidad, según datos del SIMAT (2019); el trabajo investigativo se desarrolló con 3 estudiantes con Diagnóstico Intelectual de los grados.1º, 3º y 4º; de igual forma al proyecto se vincularon 3 docentes de aula y se contó con el respaldo del docente de Apoyo Pedagógico. Finalmente, se desarrolló el trabajo necesario con los padres de familia, de cada estudiante involucrados en el proyecto, para la realización de la caracterización.

Tabla 8

Descripción de los participantes.

Grado	Estudiante	Edad	Diagnóstico
Primero	PTM	10	DI asociada con Retraso en el neuro – desarrollo meningocele lumbar escoliosis lumbar posicional vejiga neurogénica.
Tercero B	TTR	13	DI asociada con Retraso en el neuro – desarrollo
Cuarto B	CTT	16	DI asociada con Toxoplasmosis Congénita. Retraso Moderado en el Desarrollo Psicomotriz

Nota: Información obtenida de Diagnósticos Clínicos de cada estudiante.

Los participantes de la experiencia son tres estudiantes con edades entre los 10 a los 16 años, pertenecen al estrato dos. Cuentan con el servicio de transporte escolar brindado por la SEM para estudiantes que registran en el SIMAT alguna discapacidad. En cuanto a las particularidades de cada estudiante se destaca que:

PTM estudiante del grado primero: se caracteriza por ser: amable, cariñosa, abierta al trato con sus compañeras; le gusta expresar sus emociones y busca a sus compañeros para compartir sus experiencias y juegos que lleva de casa. En su relación con el entorno escolar es una niña que ha conseguido el reconocimiento de los estudiantes de todos los grados, se muestra feliz en los descansos y busca integrarse a todas las actividades que se dan. Su familia está en constante diálogo con la docente, pero se ha notado dificultades en sus terapias físicas después de la última cirugía, al grado de ser canceladas por la inasistencia a las mismas.

En lo concerniente a los DBA de lenguaje se destaca la habilidad académica que demuestra la estudiante para enunciar textos orales sobre temas de su interés o sugeridos por otros; pero le cuesta construir textos por su apatía a usar cuadernos. En los DBA de matemáticas presenta habilidades para seguir secuencias numéricas, su falencia está en la ubicación temporo -espacial y en la composición y descomposición de números.

TTR estudiante del grado tercero: presenta un trato amable, cariñoso y solidario; en torno a su proceso escolar hay momentos que se niega a trabajar en el aula por el desinterés a la actividad asignada por la docente; lo anterior se traduce como la necesidad de identificar las motivaciones de la estudiante. En casa, la familia ha sido de gran ayuda por su compromiso y apoyo constante en las diversas actividades que desde la escuela se orientan.

Se destaca su facilidad para crear historias verbales que narra sin timidez, en las áreas de lenguaje y matemáticas su mayor falencia se ubica en la interpretación, motivo por el cual le cuesta resolver problemas matemáticos y dar cuenta de un texto leído.

CTT del grado cuarto, es una niña que demuestra mucho interés por su proceso escolar y por ende es responsable con todas las actividades que se le asignan. En cuanto a su relación con el grupo es muy sociable, cariñosa y siempre dispuesta a participar y ayudar a sus compañeros. Posee un amplio sentido de pertenencia por la institución y por su grupo escolar, demostrando además una relación estrecha con la docente de grado. Lo anterior ha recibido el apoyo de la familia, integrándose en el proceso académico que la docente dirige; pero exponen su preocupación por la parte médica ya que su entidad promotora de salud ha cancelado sus tratamientos por lo cual se ha acudido a Tutelas que han sido falladas en su contra. Es así como la escuela no ha recibido orientación por parte de los profesionales de la salud para realizar ajustes en el trabajo con la estudiante.

En su desempeño académico demuestra mayor habilidad para el desarrollo de operaciones básicas, pero le cuesta realizar la interpretación de problemas, en el área de lenguaje se evidencia en todas las competencias comunicativas.

6.2.3.2. Ordenar y clasificar la información.

Con la intención de rescatar la información importante para realizar más adelante la reflexión de la sistematización de la experiencia, se hace la presentación en orden cronológica de los diferentes aspectos; tomando en cuenta las observaciones e impresiones que cada actividad pueda generar.

Tabla 9

Reconstrucción de actividades de la Experiencia

Actividad	Fecha y Tiempo utilizado	Objetivos	Participantes	Resultados	Observaciones e impresiones	Documentos de referencia
Capacitación con Asesora del MEN	18 de Noviembre 2018 2 horas	Comprender la dinámica de la política inclusiva y la funcionalidad del PIAR	Mónica Beltrán Asesora MEN Investigadoras	Aclaración conceptual y metodológica sobre las implicaciones del PIAR.	En el transcurso de esta capacitación se logró conocer a fondo la política inclusiva que se maneja desde el MEN y el trasfondo del decreto 1421 que se busca la implementación del PIAR.	Acta de Reunión
Asesoría con Juan Camilo Celemín	16 de Noviembre de 2018 3 horas	Afianzar conocimientos acerca de PIAR	Juan Camilo Celemín y docentes Zulma Baquero y Susana Sandoval	Aclaración sobre Aplicación y orientaciones técnicas del PIAR	El PIAR es un instrumento indispensable en un estudiante cuando el DUA no funciona se activa la ruta de atención integral a estudiantes con discapacidad. Aclaramos la ruta y las orientaciones técnicas para la educación inclusiva.	Audio Documentos de apoyo en educación inclusiva Fundación Saldarriaga Concha

Asesoría con Fundación PAHS (Bogotá)	17 de Noviembre de 2018 2 horas	Asesoría Jurídica sobre el marco legal que rige la inclusión.	Gabriela Rivera Luisa Guzmán y docentes Zulma Baquero y Susana Sandoval	Conocimiento del marco legal que rige la educación inclusiva a nivel internacional y nacional.	Nos proporcionó las bases sobre las cuales se ha fundamentado teóricamente y donde se ve la participación de la inclusión en el campo educativo.	Fotos Documentos de marco legal de inclusión.
Personaje de la semana	29 de Marzo del 2019 1 hora	Facilitar la implicación familiar, como aspecto fundamental dentro de los principios organizativos.	PTM y AR.	Acercarnos a la estudiante de forma individual, respetando sus gustos, características, nivel de aprendizaje, de forma que se sienta PROTAGONISTA Y FELIZ . También facilitar la implicación familiar en la educación de sus hijos.	La estudiante y su familia interactuó su experiencia de vida con sus compañeros y compartió las características de su condición.	Anexo 1 y 2 del PIAR
Personaje de la semana	22 de Abril del 2019 1 hora	Facilita la implicación familiar, como aspecto fundamental dentro de los principios organizativos.	TTR y YG.	Acercarnos a la estudiante de forma individual, respetando sus gustos, características, nivel de aprendizaje, de forma que se sienta PROTAGONISTA Y FELIZ . También facilitar la implicación familiar	La estudiante, junto a su madre conto las características de su personalidad y su vida, gustos, compartiendo su experiencia de vida.	Anexo 1 y 2 del PIAR

				en la educación de sus hijos.		
Personaje de la semana	29 de abril de 2019 1 hora	Facilitar la implicación familiar, como aspecto fundamental dentro de los principios organizativos	CTT y AC.	Acercarnos a la estudiante de forma individual, respetando sus gustos, características, nivel de aprendizaje, de forma que se sienta PROTAGONISTA Y FELIZ . También facilitar la implicación familiar en la educación de sus hijos	Se evidencio la gran fortaleza y entusiasmo de la estudiante por superarse y las dificultades personales y educativas por las que ha atravesado la niña para poder vincularse a la sociedad.	Anexo 1 y 2 del PIAR
Entrevista a estudiantes	Semana del 8 al 12 de abril del 2019 3 horas	Conocer los factores socioculturales y expectativas educativas de la familia y del contexto escolar.	Estudiantes – Docentes investigadoras Zulma Baquero y Susana Sandoval	Se logró socializar con los estudiantes y conocer su contexto familiar.	A las estudiantes les agrada hablar de su experiencia de vida y escolar.	Audio Anexo 1 y 2 del PIAR
Entrevista a padres de familia	Semana del 22 al 26 de abril del 2019 3 horas	La finalidad de las entrevistas con los padres es conocerse y comprenderse mutuamente e intercambiar informaciones	Padre de familia - Docentes investigadoras Zulma Baquero y Susana Sandoval	Intercambiar información personal, social y educativa de los estudiantes.	Reconocer los ambientes familiares, expectativas y recorridos educativos y de salud que se ha llevado a cabo con	Audios Anexo 1 y 2 del PIAR

		sobre el estudiante.			los estudiantes en el proceso inclusivo.	
Observaciones Antes del Piar	Del 29 de marzo al 9 de mayo del 2019 10 horas	Detallar y describir las etapas de la observación antes de la aplicación del PIAR (estrategia de enseñanza, comunicación pedagógica y planificación didáctica)	Docente observadora Susana Sandoval Moreno, docentes de aula NB, NT y TP	Se logró evidenciar la práctica educativa, el comportamiento y los momentos de la clase que lleva a cabo cada docente.	Se determinó que el cómo aprender se ve directamente relacionado con la actitud de las docentes, muchas veces traducida en incoherencia entre la palabra y la práctica.	Formato observación diligenciado
Entrevista Diana Carolina Cruz Rivera	4 de Mayo de 2019 2 horas	Validación de la herramienta pedagógica PIAR construido para cada estudiante.	Docente Diana Carolina Cruz Rivera y docentes investigadoras Zulma Baquero y Susana Sandoval Moreno	Nos orientamos un poco más hacia la importancia del PIAR, su implementación y sistematización.	Claridad y orientación sobre el proceso que llevamos a cabo en la implementación del PIAR.	Audio Anexo 2 (Ajustes)

Taller con docentes participantes de la experiencia sobre DUA	12 Abril 2019 2 horas	Reconocer qué es el DUA y cuáles son sus principios. Qué importancia posee en la estructuración de una clase.	Docentes de aula, docente de apoyo, docentes investigadoras de la sede participante	Se logró que los docentes reconocieran la importancia de estructurar la clase y dejar evidencia de ello.	Los docentes se presentaron temerosos al no entender las diferencias y relaciones entre DUA y PIAR.	Acta de reunión
Taller con docentes participantes de la experiencia sobre PIAR	8 mayo de 2019 3 horas	Explicar la estructura del PIAR y sus características	Coordinadora Sede participante, docentes de apoyo y docentes investigadoras Zulma Baquero y Susana Sandoval Moreno	Aclaración del PIAR como herramienta de apoyo para la planeación pedagógica y ajustes razonables para estudiantes con discapacidad	Claridad sobre el modelo de enseñanza DUA y sus principios. La claridad facilitó la creación de ajustes.	PIAR Acta de reunión
Socialización del PIAR	5 de Julio de 2019 2 horas	Socializar el PIAR e informar sobre el proceso de la investigación en la sede participante	Docentes de la Sede Participante, Coordinadora y docente investigadora Zulma Baquero.	Se socializó el PIAR de las estudiantes y se dio a conocer el proceso de la investigación a llevar a cabo	Los saberes adquiridos en talleres anteriores por parte de la docente de apoyo y las docentes de aula posibilitaron hacer las correcciones pertinentes a lo diseñado	Acta de reunión
Observaciones después del PIAR	Del 9 de agosto al 30 de octubre del 2019 10 horas	Detallar y describir las etapas de la observación después de la aplicación del	Docente observadora Susana Sandoval Moreno, docentes de aula NB, NT y TP	Se logró evidenciar la práctica educativa, el comportamiento y los momentos de la clase	Se logró evidenciar que las docentes inician una claridad frente al proceso de inclusión y se ve la transformación en	Fotografías Formato observación diligenciado.

		PIAR (estrategia de enseñanza, comunicación pedagógica y planificación didáctica).		que lleva a cabo cada docente.	la planificación de clases.	
Asesoría de tesis	1 de noviembre de 2018 hasta diciembre de 2019	Diálogo permanente con la asesora de la investigación para ir revisando los momentos, procesos y tomando decisiones frente a la investigación.	Asesora Adriana Parra y docentes investigadoras Zulma Baquero y Susana Sandoval Moreno			Actas de Asesorías

6.2.4. Reflexión de fondo.

En este momento se asumió la reflexión de fondo como el tiempo clave para la construcción de procesos de análisis, síntesis e interpretaciones críticas de la experiencia y que posibilita la formulación de aprendizajes (Jara, 2018); a continuación se presentaron por etapas los hallazgos de manera descriptiva; vinculando la teoría que soporta la investigación desde autores como Contreras & Contreras (2012), Palacios (2008), Pastor, Sánchez, Sánchez S. & Zubillaga del Río (2013), Echeita (2017) y MEN (2017). La reflexión se realizó en cinco etapas (Aprendiendo, caracterización, observaciones antes de la aplicación del PIAR, diseñando – socializando e implementando – analizando).

6.2.4.1. Primera etapa: Aprendiendo.

Al realizar el primer acercamiento, las docentes investigadoras identificaron su desconocimiento o falta de claridad sobre el diseño e implementación del PIAR; por lo anterior, se acudió a la fuente primaria para subsanar dicha dificultad y discernir con claridad la necesidad investigativa; es así como se concertaron encuentros con las señoras Alicia Vargas y Mónica Beltrán, funcionarias del MEN, quienes facilitaron la comprensión de la Política Inclusiva y el PIAR. Al respecto la funcionaria de la oficina de Subdirección de Fomento de Competencias del MEN, Mónica Beltrán, nos expresó *“es importante crear equipos interdisciplinarios entre los padres de familia y el docente de aula para el diseño de la herramienta pedagógica, no es necesario que todos los niños con discapacidad tengan un PIAR; hay estudiantes que con un ajuste supera su barrera de aprendizaje, el PIAR es para los estudiantes a los cuales se les ha aplicado DUA y aún no consiguen participar igual que sus pares”*. Como consecuencia del encuentro se llegó a una mejor comprensión de la educación inclusiva, la cual persigue la

atención educativa con calidad para TODOS sin excepción (Echeita, 2017). En la misma etapa de aprendizaje se realizó asesoría con el señor Juan Camilo Celemín, coordinador de Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha, con quien se logra discernir la importancia de reconocer las dimensiones estipuladas en el Índice de Inclusión es a partir de dicho reconocimiento que se logra identificar las diferentes barreras visibles e invisibles con las cuales se transforman las Políticas, las Prácticas y la Cultura (Booth & Ainscow, 2000). Lo anterior fortalece las prácticas pedagógicas con las cuales se educa en una sociedad compleja y cambiante; que exige ideales y valores bien definidos; por tal la educación se convierte en un proceso continuo que transforma individuos (Contreras & Contreras, 2012).

6.2.4.2. Segunda etapa: Caracterización.

En esta etapa se dio el acercamiento a la Institución Educativa con el propósito de identificar y caracterizar a los estudiantes con DI que participarían en la experiencia, para esto se dialogó con la docente de apoyo, los docentes de todos los grados de la jornada tarde y la coordinadora de las sede; determinando que la experiencia sería de gran ayuda para tres estudiantes con DI con las cuales no se habían logrado avances significativos pese al acompañamiento que realizaba la docente de apoyo lo cual se evidenció en las observaciones antes del PIAR; además, se vislumbró la posibilidad de mejorar la atención educativa a estudiantes con discapacidad. En este sentido, la institución promueve la visión del modelo social, el cual persigue la potencialización de la autonomía de los estudiantes con discapacidad y la no discriminación de los mismos (Palacios, 2008).

En esta misma etapa se usó la entrevista como técnica de recolección de información; es a partir de la entrevista que se realizó la caracterización de los estudiantes, sus familias y los docentes participantes; permitiendo así conocer las condiciones socioculturales y expectativas

educativas de los actores participantes para poder intercambiar información que nos ayuden a identificar barreras del contexto educativo y familiar del estudiante; en este momento se da los primeros avances de interpretación y sistematización de la experiencia.

6.2.4.3. Tercera etapa: Observaciones antes de la implementación del PIAR.

Durante esta etapa se llevó a cabo la observación de clases a las docentes participantes, con el fin de detallar el rastreo realizado a los componentes de la práctica pedagógica: estrategia de enseñanza, comunicación pedagógica y planificación didáctica (Contreras & Contreras, 2012). Gracias a la observación realizada se logró identificar las barreras que se encuentran en el contexto educativo de cada estudiante, lo anterior se evidenció en la dificultad de los estudiantes para comprender la información que se les brindaba (Primer principio del DUA). Vale la pena aclarar que se llevaron a cabo nueve (9) observaciones con cada docente.

Para el caso del componente de estrategias de enseñanza, se halló en las primeras observaciones antes del PIAR que las docentes pese a ser creativas, lúdicas y muy respetuosas de su profesión; enfocaban sus estrategias hacia un modelo de integración en el aula al no tener conocimiento claro sobre la evolución de la política educativa colombiana; por lo anterior las estrategias de enseñanza eran pensadas para el grupo en general y no tenían en cuenta las necesidades de los estudiantes con DI; desconociendo lo expuesto por el DUA donde se esclarece que las adaptaciones se deben realizar en el currículo atendiendo a las diferencias individuales y no se deben hacer adaptaciones en el estudiante (Pastor, Sánchez, Sánchez S. & Zubillaga del Río, 2013). Es así como, una docente narró: *“yo preparo ciertas actividades digamos para el lunes (según el horario lógico) de acuerdo a eso yo preparo las actividades si se desarrollan si se me logran cumplir yo continuo con otras de lo contrario escribo continuación y sigo con el mismo hasta que se terminen todas las actividades”*

(NBGCE1C1P5). De igual forma, se identificó que las docentes con sus estrategias de enseñanza favorecen más al desarrollo de actividades que al desarrollo de procesos como se evidenció en el relato *“Yo no traigo actividades separadas para la niña. Trabajamos para todos, vamos todos con la misma actividad”* **(TPGPE1C1P20)**. Lo anterior es el resultado de un método de enseñanza tradicional y centrada en la homogeneidad; el cual se fue modificando en la medida en que se desarrollaba la experiencia y se daban a conocer las implicaciones de la herramienta pedagógica; por tal en las observaciones siguientes las docentes se interesaron más por el propósito investigativo; encontrando en la observación N°7 que las docentes flexibilizaron las secuencias de contenidos de las clases y sus objetivos fueron adaptados para atender los procesos de desarrollo de pensamiento y no el chequeo de un listado de temas; a su vez, el tiempo de desarrollo de las actividades se racionalizaron dependiendo del grado de dificultad que estas presentaban.

En torno al componente de comunicación pedagógica, se logró determinar que este componente es el que presenta más avances significativos en torno a los procesos de inclusión; es decir, la comunicación entre docente de aula y docente de apoyo es constante; de igual manera la comunicación que se realiza entre las docentes de aula y estudiantes con discapacidad, lo anterior permite una participación activa (Contreras & Contreras, 2012). Como plan de mejoramiento en este componente se debe apuntar al fortalecimiento de la participación de las familias hacia la escuela; ya que los padres de familia y/o acudientes después de realizado la matrícula de sus hijos hacen a un lado el acompañamiento en el proceso escolar. Así lo señalan las docentes en sus relatos: *“me cuestiona que padres de familia mirando la realidad de esos niños no colaboren, por ejemplo niños que tienen que estar medicados no les den sus medicamentos o que no le hagan acompañamiento”* **(TPGPE1P28)**. *“Son niños que les falta*

mucha colaboración de parte de sus padres, niños que a veces llegan sin tareas porque no tienen ninguna ayuda pero son niños que tienen el deseo de trabajar, entonces buscamos las formas y medios de cómo llegarles” (NTGTP26). En este sentido, se considera que lo expuesto por Contreras & Contreras (2012) es insuficiente para comprender este componente solo entre docente y estudiante; se hace necesario que éste se comprenda desde las relaciones que se dan entre todos los actores del proceso educativo.

Para finalizar el análisis de esta etapa, se logró determinar a partir de las observaciones antes de la aplicación del PIAR que en el componente de planificación didáctica las docentes participantes atendían un listado de temas; dificultando así el proceso de diseño del PIAR; desconociendo lo expuesto por Contreras & Contreras (2014) donde se expresa que la planificación didáctica debe diseñarse según los objetivos de aprendizaje; teniendo en cuenta características, necesidades e intereses de los estudiantes; asimilándola como la base del proceso evaluativo de resultados.

6.2.4.4. Cuarta etapa: Diseñando y socializando.

A lo largo de esta etapa, se contó con la participación de las docentes de aula y la docente de apoyo las cuales alimentaron la discusión en torno a la importancia de la herramienta pedagógica PIAR para estudiantes con DI.

A su vez, se contó con la asesoría de la Coordinadora del aula para sordo ciegos en la Gobernación del Huila Diana Carolina Cruz Rivera, como resultado del encuentro se logró aclarar la necesidad que tiene la articulación del PIAR con el PEI y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) para garantizar así el derecho a la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad; pues la atención educativa no se limitaría solo al acceso, sino que se evaluarían constantemente los procesos de permanencia y calidad (MEN, 2017).

Después de tener la precisión metodológica para la implementación de la herramienta y de comprender la estructura de la herramienta se pasó al diseño del PIAR, acto seguido se realizó la socialización de la herramienta con los docentes de la sede, con el propósito de aprender y reflexionar en el camino sobre las dificultades encontradas en el diseño de la herramienta, formulando así aprendizajes a partir del análisis por separado de los componentes (Jara, 2018). Los docentes comprendieron que la mayor dificultad es la concepción errada que poseían de la inclusión y del modelo de integración que sin querer se estaba implementando al no tener claridad y conocimientos recientes de la atención educativa hacia estudiantes con discapacidad; de igual manera se pensaba que la responsabilidad de estos estudiantes recaía exclusivamente en el docente de aula, por lo que no se daba retroalimentación constante entre el docente de aula y la docente de apoyo. Al respecto la docente de grado cuarto manifestó *“bueno pues ahora he logrado entender mejor esta situación; porque la verdad que uno antes como que hacía un relleno pero no llegaba a lo que era, porque no entendía cómo era”* (NBGCE1P2). A su vez la docente de apoyo expresó que *“ha sido una gran ventaja el desarrollo de la experiencia porque ha permitido que las docentes estén más abiertas a comprender los cambios que se deben realizar entorno a la educación inclusiva”* (DAE1P33).

En esta misma etapa se realizaron diálogos con las familias de los estudiantes vinculados al proyecto; logrando identificar temas de importancia para la investigación. En este orden de ideas, la familia de la estudiante del grado primero resaltó que la mayor barrera para la estudiante es la desmotivación que presenta por el estudio; manifestando *“ella no se amaña, por su condición médica constantemente se ha desescolarizado, por tal, cuando consigue estar en un aula de clases no se vincula como debería ser por temor a no durar lo suficiente en el aula”* (ARGPE1).

Por su parte la familia de la estudiante del grado cuarto señaló que su *“situación”* no influye en la motivación por el estudio *“por el contrario, venimos de muy lejos, Campoalegre, y ella se enoja cuando no hay estudio, por ella no sale de su escuela”* (ACGCE2). Los relatos anteriores se soportan por lo afirmado por Pastor, Sánchez, Sánchez S., y Zubillaga del Río (2013) quienes señalan que *“el DUA ayuda a tener en cuenta la variabilidad de los estudiantes al sugerir flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación que permitan a los educadores satisfacer dichas necesidades variadas”* (p.3).

Por otro lado, en el proceso del diseño del PIAR se realizó una serie de observaciones y entrevistas en la cuales se identificaron las fortalezas de las prácticas pedagógicas de los docentes colaboradores y los puntos que ellos mismos consideraron *“inconvenientes”* para atender a los estudiantes con discapacidad. Es así como la docente del grado primero manifiesta que uno de los inconvenientes es el contexto ya que *“la descomposición social que hoy en día viven los niños, los cuales viven muy solos y tienen la facilidad de coger calle, sus padres algunos están presos por ser jibaros (van y viene). Los niños son criados por los abuelos, incluso por los vecinos, padrastros; entonces hay mucho maltrato”* (TPGPE1P19). Sobre el tema, la docente del grado tercero expresó que su mayor reto ha sido el desconocimiento de la ruta adecuada para la atención educativa a estudiantes con discapacidad; esto se evidenció en su relato *“yo venía orientando en secundaria el área de ética y religión y pase a orientar todas las áreas en primaria y me encontré con niños de diferentes situaciones y problemáticas de desatención de niños que venían medicados, niños que tenían algunas dificultades y la verdad que yo no manejaba esta situación y eso para mí fue algo que me traumatizo de verdad mucho”* (NTGTE1P26), por su lado la docente del grado cuarto resaltó *“lo más complejo cuando iniciamos el proceso con los niños de inclusión era la preocupación de querer hacer y no*

saberlo hacer, nosotros cuando empezamos con este proceso lo hacíamos por amor, simplemente de corazón; porque no teníamos absolutamente nada de donde apoyarnos, ni pedagógicamente, ni decretos, ni normas. A nosotros no nos orientaban en nada, entonces yo decía: qué hago con esta preciosura que me llevo, cómo la trabajo, cómo la incluyo, qué hago; la verdad eso me preocupó mucho” (NBGCE1P4).

6.2.4.5. Quinta etapa: Implementando y analizando.

Llegado el momento de implementar el PIAR diseñado para las estudiantes de la experiencia se encontraron sentimientos de júbilo al descubrir que las docentes recibieron con simpatía la herramienta. Después de comprender que las estrategias de enseñanza y la planificación didáctica no son componentes aislados (Contreras & Contreras, 2014) se realizaron adaptaciones a las prácticas pedagógicas que generaban barreras procedimentales y metodológicas, se tomó el currículo lleno de contenidos y actividades (Booth & Ainscow, 2000) y se ajustaron partiendo de los intereses, fortalezas y características ya identificadas en cada estudiante; gracias a esto se plantearon ajustes atendiendo los principios y pautas del DUA (Pastor, Sánchez, Sánchez S. & Zubillaga del Río, 2013), dichos ajustes pese a ser diseñados para una estudiante de cada curso se aplicó a todo el grupo; al realizar el análisis las docentes manifestaron que los estudiantes fueron dinámicos y receptivos a las diferentes etapas de las clases; mejorando además *“el comportamiento del grupo al tener a la mayoría motivados e interesados en el qué sigue o qué pasa después de...”(NTGTE2)*. A su vez la docente de grado primero comenta *“la verdad es que si nos sirvió bastante las observaciones de ustedes, las sugerencias, lo planes, porque ahora le trabajamos más o le dedicamos más tiempo a las niñas con discapacidad, trabajamos con ellas y así mismo se trabaja con el grupo, antes mirábamos el grupo y luego a la niñas, ahora no; ahora parto de la niña y llevo al grupo” (TPGPE2P1)*. En torno a las estrategias las

docentes adoptaron las que consideraron convenientes para el grupo pero hubo una que se dio como elemento común en los tres grados observados: el compañero de apoyo; en palabras de las profesoras se encuentra que *“el compañerito de apoyo es muy importante para mí ahora, a los niños con discapacidad les gusta y se sienten bien cuando los acompañan, además les he visto un avance y a los otros niños es muy natural colaborarles, decirles por aquí les quedo feo, hagámoslo de esta manera y los niños con discapacidad no se enojan, ellos aceptan y van mejorando”* (TPE2P2). Por su parte la docente de grado cuarto señaló *“de verdad que este PIAR, me ha enriquecido mucho; porque cuando uno no conoce de esta situación uno generaliza mucho sin tener en cuenta particularidades de los niños. El PIAR no me ha servido a mí solamente para una niña específica sino para ampliarlo a otros estudiantes que tienen dificultades, entonces yo los llamo Padrinos, porque yo al niño que no entiende le coloco a uno que adelanta más rápido o entiende, ellos mismos piden ¿quién quiere ser Padrino de Fulanito de tal?; entonces en esa media ellos trabajan y fue muy enriquecedor porque ellos se complementan y a veces salen ideas nuevas”* (NBGCE2P2). Sobre el tema la docente de grado tercero también expresó su agradecimiento a la experiencia *“Como ya le dije soy nueva en esta experiencia y gracias a la colaboración de las profesoras de esta investigación con los conocimientos que nos han impartido, porque yo venía de bachillerato y el cambio para primaria fue muy difícil poderme adaptar a esto, pero gracias a la colaboración, a las enseñanzas, a palabras de aliento y que me dicen que siga procesos con los niños, haciendo adaptaciones en fotocopias, trabajos con ellos, explicando la necesidad de hacer aprendizajes significativos, con esta ayuda he podido responder a estar más cerca de la atención de estos procesos”* (NTGTE2P4).

En torno al componente de Comunicación Pedagógica se determinó a partir de las observaciones que desde un comienzo de la experiencia era el componente más consolidado en las docentes ya que no se presentaron barreras comunicacionales (Booth & Ainscow, 2000). Ejemplo de lo anterior, es el caso de la estudiante de grado primero quien después de su última cirugía obtuvo atención por parte de la docente de apoyo, ésta se dirigió en un horario establecido por la institución a la casa de la niña para aplicar las actividades con sus respectivos ajustes, permitiéndole a la estudiante desarrollar a tiempo las actividades que la docente enviaba semanalmente; es por esto que cuando la estudiante se vinculó a la institución pese a tener desmotivación por el periodo largo de ausencia no presentaba atraso en el desarrollo de actividades, esto facilitó que la estudiante se nivelara y retomará el ritmo de trabajo que el grupo llevaba; además fue recibida con aprecio por sus compañeros los cuales se mostraron dispuestos a ayudarle en todo momento.

6.2.5. Puntos de llegada.

Teniendo en cuenta que los puntos de llegada son el último tiempo de la sistematización y que aquí se comunican los aprendizajes generados de la reflexión y análisis de los procesos de diseño, implementación y seguimiento del PIAR; a su vez, se exponen aciertos o puntos a favor, limitantes o dificultades de la experiencia. Al final se presentó la Ruta que se lleva a cabo en la IE donde se realizó la sistematización de la experiencia la cual fue reconstruida por los docentes participantes en la misma.

6.2.5.1 Aciertos o puntos a favor de la experiencia.

La experiencia se desarrolló en una sede focalizada en la cual las docentes participantes de manera voluntaria contaban con conocimientos previos sobre la atención educativa a estudiantes

con discapacidad; además del interés de las docentes por mejorar sus prácticas pedagógicas y actualizarlas a la luz de la reglamentación actual; contando con el respaldo de la coordinadora de la Sede y el Rector de la Institución. De igual manera las docentes investigadoras tenían conocimientos del contexto en el cual se desplegó cada una de las etapas o procesos de la experiencia.

A su vez, se contó con los permisos necesarios por parte de la institución participante y su sede focalizada para la realización de los procesos de caracterización, observación, implementación y seguimiento a la herramienta pedagógica. Es de resaltar el acompañamiento de la docente de apoyo la cual estudió a la par de las investigadoras los alcances de implementación del PIAR, realizando así los debidos aportes y sugerencias en cada actividad planteada para el desarrollo de la experiencia.

Cabe señalar, la gestión realizada por parte de la Coordinadora de la Maestría para permisos laborales de las investigadoras cuando se dio la necesidad de asesorías en Bogotá con personas conocedoras del interés investigativo. Lo anterior, se dio gracias a las ganas de ir más allá del Decreto 1421 por parte de las investigadoras, traducándose como la búsqueda de fuentes primarias.

Por otro lado, se señala como acierto los contactos establecidos con docentes que de alguna manera han tenido acercamiento a la implementación del PIAR, tal es el caso de la docente Adriana Elena Mendoza de la ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana Leticia.

6.2.5.2. Dificultades de la experiencia.

Como limitante inicial con el cual las investigadoras se encontraron en el desarrollo de la experiencia fue la escasa apropiación práctica para el diligenciamiento del PIAR,

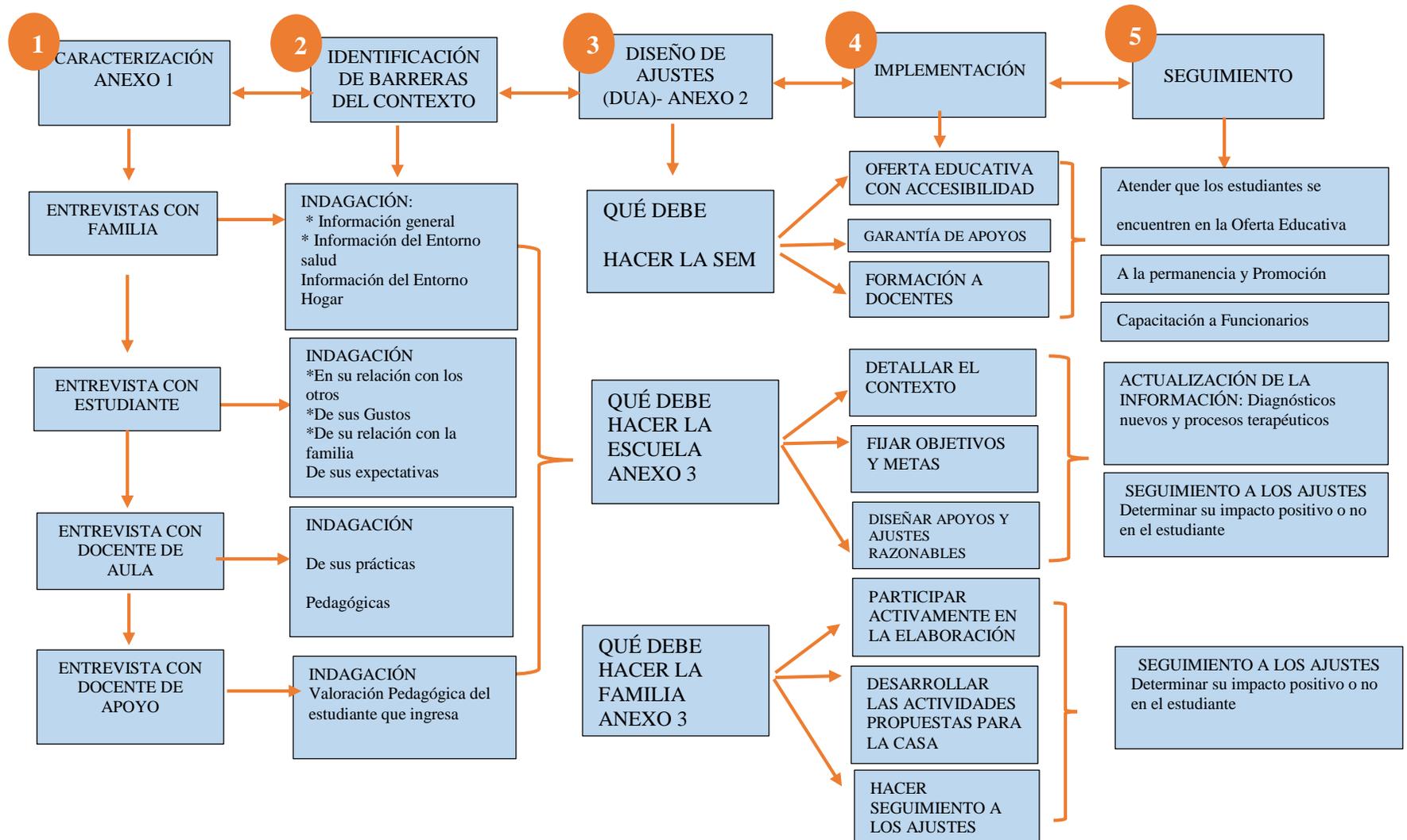
específicamente su Anexo 2. Para poder subsanar esta gran limitante se consultó a docentes con experiencia en la atención educativa a estudiantes con discapacidad.

Otro gran obstáculo que se logró superar se dio en el momento de requerir la planeación de clases a las docentes participantes, ya que estas llevan muchos años de experiencia y se apoyaban en su saber pedagógico ya instaurado; es decir, cada año aplicaban las mismas temáticas con alguna pequeña variación, pero atendiendo siempre a la lista de chequeo de los temas vistos. Afortunadamente, en diálogo constante y con ejemplos vivenciales se logró permear la representación social acerca educación inclusiva y se consiguieron prácticas pedagógicas inclusivas.

Es de señalar, en este apartado que las investigadoras no estaban familiarizadas con la metodología seleccionada “Sistematización de Experiencias”; es así como la toma de postura frente al autor a seguir para lo metodológico llevó más del tiempo deseado. Como contramedida a este impase se contó con la disposición de búsqueda y aprendizaje de las docentes investigadoras. En este orden de ideas, se seleccionó la propuesta metodológica en cinco tiempos la cual permitió la descripción a profundidad; dando como resultados facilidades en el momento de hacer las reflexiones y conclusiones.

Por último, en la presentación de limitantes del proceso se menciona el cruce de horarios laborales de las investigadoras. Esta situación retrasó en cierta medida el desarrollo de los procesos, por lo cual se optó por distribuir las tareas lo más equitativamente posible y cuadrar siempre una hora de encuentro inamovible en la cual se retroalimentaba cada etapa de la sistematización de la experiencia.

Figura 6. Ruta para el diseño, implementación y seguimiento del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).



Nota: Elaboración propia.

6.2.5.3 Aprendizajes.

Trabajo cooperativo: En los procesos de Diseño e implementación de los PIAR las investigadoras evidenciaron el trabajo cooperativo de las docentes de aula, la docente de apoyo, familias vinculadas a la experiencia, estudiantes participantes de la misma; los cuales asumieron el reto de pensarse ajustes razonables para una mejor atención educativa en pro de la educación inclusiva.

Antecedente de implementación del Decreto 1421: Al darse la posibilidad de diseñar, implementar y hacer seguimiento del PIAR las docentes participantes pudieron reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas, identificando como fortalezas su vocación profesional y el alto grado de empatía lo cual se evidencia en el componente de comunicación pedagógica, siguiendo lo expuesto por Contreras & Contreras (2015).

A su vez, las docentes lograron reconocer la necesidad de fortalecer el componente de Planificación Didáctica; ya que este se convierte en su mejor herramienta para la atención educativa a estudiantes con DI.

Necesidad de fortalecer el trabajo intersectorial: Como resultado de la implementación del PIAR en las estudiantes del grado primero y cuarto las cuales presentan diagnóstico DI asociado con otra patología que requiere la presencia activa del sector salud, se logró evidenciar que este y la escuela no poseen relaciones estrechas que generen condiciones pertinentes en el manejo desde la escuela de dichas patologías.

Necesidad de empoderar a la Familia en los ajustes razonables: Desde el primer momento de caracterización de las estudiantes para luego poder diseñar los PIAR la familia jugó un papel protagónico, infortunadamente no existe en esta una cultura de vinculación directa con los procesos pedagógicos de sus hijos. Es así, como las investigadoras consideran necesario

consolidar ESCUELAS DE FORMACIÓN PARA LAS FAMILIAS entorno al diseño e implementación del PIAR; así como el seguimiento y acompañamiento que desde casa se deben realizar a los ajustes. Es importante comprender que esta investigación no se puede quedar en sólo una experiencia momentánea. Los resultados positivos señalados por las docentes, familias participantes y las estudiantes con DI; se deben convertir en la mejor arma para continuar con el proceso.

Garantía de oferta educativa con calidad para estudiantes con DI: En Neiva, la encargada de velar por la prestación del servicio educativo y de satisfacer la cobertura a estudiantes con DI en instituciones que cuenten con los apoyos y recursos es la SEM. Por lo anterior, se requiere que esta continúe con los procesos de formación a los docentes de todas las instituciones en torno al Decreto 1421 y los alcances que posee. Siendo a su vez, indispensable que los talleres de Formación sean prácticos en torno al diligenciamiento de los PIAR; pero antes de esto se debe empoderar a los educadores de las pautas y principios de los DUA, ya que hay un gran vacío en torno a esta herramienta pedagógica. De igual manera, en el marco del plan de implementación progresivo del Decreto 1421 y de una Educación pensada para todos, la SEM necesita fortalecer los procesos comunicativos con las instituciones.

7. Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo general “sistematizar una experiencia de implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) con tres estudiantes con DI, en una institución educativa pública de la ciudad de Neiva”. A continuación, se presentan las conclusiones en dos momentos: uno haciendo referencia a cada uno de los objetivos específicos planteados en el documento. Otro en relación con los ejes de la sistematización y a la reflexión generada en la comunidad educativa sobre las prácticas pedagógicas durante la sistematización.

7.1 Con relación a los momentos de la implementación del PIAR

A partir de la observación se identificó que los docentes realizan la presentación de la información a través de múltiples formas pero no son conscientes de los principios del DUA por tal no lo estructuran en la dinámica de clase; de la misma manera se reconoció que la evaluación de los procesos académicos se realizan siempre igual.

Con respecto a la caracterización de los estudiantes se logró concluir que es crucial su realización a tiempo para que los docentes puedan identificar las barreras y establecer los ajustes que requiere el estudiante con DI. De igual manera, se determinó que había un desconocimiento generalizado de lo estipulado por el Decreto 1421 y sus implicaciones; lo que se tradujo como “barreras al aprendizaje y la participación” (Booth & Ainscow, 2000, p. 8), las cuales dificultaban la atención educativa a estudiantes con DI.

En la implementación de un PIAR con tres estudiantes con DI; se definió que a través de esta herramienta pedagógica se garantiza el derecho a una educación inclusiva, eliminando contradicciones entre la norma y las acciones (Echeita, 2017).

Los docentes participantes señalaron que la mayoría de los docentes de la institución no cuentan con la formación suficiente sobre las implicaciones y los alcances del Decreto 1421 el

cual lleva ya dos (2) años desde su expedición, lo anterior se traduce como inconveniente para alcanzar las metas del plan progresivo de implementación de cinco años estipulados en el mismo; por tal, la SEM debe liderar procesos de formación de todos los docentes sobre políticas Inclusivas. De igual manera, en reflexión con las docentes se llegó a la conclusión que las herramientas ya existentes tales como el Sistema de Matrícula (SIMAT) y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y la plataforma de evaluación JIGRA requieren de una actualización a la luz de los requerimientos del decreto en cuestión.

Tomando en cuenta los resultados académicos obtenidos después de la implementación del PIAR se reconoció que las estudiantes participantes de la experiencia demostraron mayor apropiación de los saberes. Los docentes comprendieron que las barreras y los ajustes poseen una relación directa, por tal se creó conciencia en la importancia de la caracterización de los estudiantes con DI.

7.2 Con relación a la sistematización de la experiencia

En torno a los ejes de la sistematización se concluyó:

a. Los aportes a la Educación Inclusiva ofrecidos desde los procesos de construcción e implementación de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) son diversos y favorecen al estudiante con discapacidad al ser el centro sus potencialidades y aplicar los ajustes a las barreras del contexto y del currículo; al respecto se resaltó:

1. El docente adquiere mayor apropiación del contexto socio cultural de sus estudiantes con discapacidad, favoreciendo los ajustes razonables y apoyos que estos necesitan en sus procesos educativos.
2. El conocimiento de los estudiantes facilitó la identificación de barreras que limitan el aprendizaje y la participación, ejemplo de lo anterior son las barreras arquitectónicas a las que se

ve enfrentada a diario la estudiante de grado primero quien es usuaria de silla de ruedas y la sede no cuenta con rampas suficientes para facilitar su desplazamiento; al finalizar el año 2019 no se logró superar esta barrera al depender de la SEM para estos ajustes. Como ejemplo de barreras procedimentales se identificó el uso de materiales no adecuados para la estudiante de grado cuarto quien presenta diagnóstico de DI asociado con discapacidad visual, estos materiales fueron replanteados y diseñados de tal forma que se atendió la característica de la estudiante. Con la eliminación de dichas barreras y la puesta en marcha de ajustes razonables, se dio inicio a la implementación del Decreto 1421 garantizando el acceso, la participación y la permanencia de los estudiantes con discapacidad en la educación regular (Correa & Castro, 2016).

3. En diálogo con los docentes participantes se resaltó el temor de no alcanzar los DBA y los EBC establecidos por el MEN; por lo anterior se determinó la necesidad de asumir los ajustes razonables en todos los procesos evaluativos incluidas las Pruebas Saber de 3°, 5°, 9° y 11°; evitando caer en contradicciones entre lo estipulado por la Norma (Decreto 1421) y los resultados numéricos que se esperan obtener con dichas pruebas.

b. Entorno al análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes desde los tres componentes expuestos por Contreras & Contreras, (2014), se establece después de la implementación de un PIAR que:

1. Las estrategias de enseñanza y la planificación didáctica como piezas fundamentales de los docentes en sus prácticas pedagógicas deben ser repensadas desde las características de sus estudiantes y no desde el listado de objetivos académicos; es decir, el docente debe afinar su capacidad de identificar las motivaciones de sus estudiantes usando como estrategia el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Gracias a la implementación del PIAR las docentes

participantes comprendieron que los ajustes razonables se realizan sobre el currículo ya establecido para cada grado y no la elaboración de programaciones alternas.

A su vez, la implementación del PIAR permitió fortalecer el componente de planificación didáctica. Lo anterior se dio gracias a la apropiación que las docentes realizaron de los contextos de las estudiantes, sus fortalezas y la identificación de barreras de aprendizaje que fueron tomados como punto de referencia para el diseño de ajustes razonables.

2. La comunicación pedagógica. Desde la observación de la experiencia se señala que este componente a nivel del aula de clase se muestra consolidado ya que hay reconocimiento general del grupo; pero entre los estamentos de la institución se debe garantizar la comunicación asertiva que permita transiciones armónicas cuando un estudiante con discapacidad requiera un traslado de jornada, grado o sede. Sólo así se podrá generar participación y permanencia del estudiante ya que se dará continuidad en sus procesos de formación integral.

Al no haber un diálogo permanente debido a los escasos espacios generados para la socialización de este componente pedagógico, los docentes atendiendo al recurso generado en la Constitución Nacional y la Ley General de Educación sobre Autonomía Escolar y Libertad de Cátedra atienden de manera individual su gestión académica; esto conlleva a que haya diversas rutas de atención a estudiantes con discapacidad, provocando en algunos casos dificultades a los estudiantes que requieren traslado de jornada, sede o institución.

Recomendaciones

A partir de la aplicación de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) para tres estudiantes con discapacidad intelectual se evidencia la necesidad de poner en diálogo todos los elementos institucionales para conseguir trascender el aula de clases y procurar permear todo el funcionamiento del colegio.

Para que la institución, en la cual se desarrolló la observación, asuma por completo la aplicación del Decreto 1421 es importante que todas las actividades que se realizan desde los diferentes estamentos estén en sintonía con la inclusión.

Además, se requiere capacitación sobre la manera de diligenciar el PIAR, permitiéndole al docente de aula asumir su rol protagónico en la creación de ajustes razonables con el apoyo de la familia y partiendo siempre desde las particularidades del estudiante. Esto se verá fortalecido con la participación de foros educativos, simposios, talleres, encuentros y demás actividades de formación en torno a la educación inclusiva. Haciendo aclaración que el PIAR es un documento del estudiante más que de la institución; por eso en los procesos de traslado este documento debe anexarse en la hoja de vida como referente pedagógico para el docente que lo reciba; para que de esta forma se continúe con los procesos pedagógicos generados para el estudiante.

La SEM debe fortalecer los procesos de inclusión de las sedes focalizadas y liderar la ampliación de cobertura a estudiantes con discapacidad en las otras sedes educativas. Es así como se hace necesario que los líderes de inclusión de la SEM asuman e inviertan en la acción pertinente para el cumplimiento de la implementación del Decreto 1421 de agosto de 2017, incluida la Ruta de Atención. De igual manera se requiere que el personal que envía la Alcaldía de Neiva en acompañamiento a los estudiantes con discapacidad lidere los procesos de

experiencias significativas con los mismos permitiendo así el reconocimiento a nivel regional de estos.

Se sugiere a la institución participante, generar espacios de diálogo permanente entre los diferentes estamentos para superar el trabajo aislado; permitiendo así la consolidación de una ruta de atención a estudiantes con discapacidad. Además, se debe continuar con el proceso de sistematización de las experiencias en el marco de la educación inclusiva con el fin de realizar seguimientos que permitan evaluar la atención educativa brindada.

En torno a la plataforma del sistema educativo JIGRA implementado por la SEM, que atiende los resultados de los SIEE, se recomienda que se focalicen los estudiantes con Discapacidad; permitiendo así la generación de informes académicos que respondan a los procesos llevados a cabo en los PIAR.

En cuanto los procesos investigativos se advierte la necesidad de continuar en la institución participante y extender a las IE de la ciudad de Neiva, la sistematización de los procesos de implementación del Decreto 1421, lo cual permitirá un seguimiento y plan de mejoramiento continuo.

Referencias

- Ainscow, M. (octubre de 2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. San Sebastián.
- Recuperado el 5 de julio de 2019, de
http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Almario, E., & Sánchez, D. (2016). *La discapacidad desde la perspectiva de las familias: El significado de la inclusión educativa para las familias de personas con discapacidad*. Neiva.
- Alonso Parreño, M., & Sánchez-Dopico, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Legislación Educativa Española*. España: CERMI con el apoyo del Gobierno de España. Ministerio de Educación.
- Altamar, A., Tamayo, L., & Gómez, V. (2018). *Experiencias de las docentes de básica primaria en la realización de las adaptaciones curriculares para la inclusión Educativa*. Pereira: Universidad Católica de Pereira. Recuperado el 4 de Septiembre de 2018
- Alzate, M. (2015). *Experiencias de las docentes de básica primaria en la realización de las adaptaciones curriculares para la inclusión Educativa*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado el 5 de julio de 2018
- Ángulo, N. (2016). *Representaciones Sociales del Docente frente a la Inclusión Educativa de Niños con Discapacidad y su Influencia en las Prácticas Pedagógicas*. Universidad Nacional de Colombia.
- Arenas, F., & Sandoval, M. (2013). *Procesos de Flexibilización y Diversificación Curricular: Nuevos Retos del Sistema Educativo para Favorecer los Procesos de Participación en Contextos Escolares de Personas con Discapacidad*. Bogotá, Colombia.

- Arias, L., Montoya, M., & Zuluaga, A. (2015). *ProyectoMosqueteros: Una propuesta de intervención en el aula para favorecer los procesos de Inclusión Escolar*. Medellín.
- Barrera, J., Fajardo, R., & Cárdenas, C. (2016). *Sentidos y Significados Atribuidos por los Estudiantes a la Diversidad como Experiencia Positiva*. Neiva.
- Blanco, P. (2008). *La diversidad en el aula “Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana”*. Chile.
- Bohórquez, C., Castro, Y., Falla, C., Gutiérrez, Á., & Romero, G. (2016). *Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal de Aprendizaje como facilitadores de la Educación Inclusiva*. Chia, Colombia.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. Recuperado el 16 de Noviembre de 2018, de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Bou, C. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como Herramienta para la Inclusión*. Puerto Rico.
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 43-58. Recuperado el 12 de junio de 2018, de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2505/2450>
- Centro para la Tecnología Especial Aplicada . (2008). *Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)*. Wakefield, MA: Author.: CAST.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE Publications. Recuperado el 15 de 10 de 2019, de http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2006.pdf
- Comité Técnico de Discapacidad. (s.f.). *Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 para la atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Congreso de Colombia. (1997). *Ley 361*. Colombia. Recuperado el 17 de Febrero de 2019, de https://mintic.gov.co/portal/604/articles-3673_documento.pdf
- Congreso de Colombia. (2007). *Ley 1145*. Colombia. Recuperado el 16 de Febrero de 2019, de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1145_2007.html
- Congreso de la República. (2009). *Ley 1346 por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006*. Bogotá D.C. Recuperado el 26 de enero de 2020, de <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1677870>
- Congreso de la República. (2013). *Ley Estatutaria 1618*. Colombia. Recuperado el 25 de Febrero de 2019, de <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>
- Conrado, K. (2015). *Diseño e implementación de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de las prácticas inclusivas a partir de los estilos de aprendizaje*. Bogotá.
- Contreras , M., & Contreras, A. (10. Julio 2014- Junio 2015). La práctica pedagógica de los docentes desde una visión Émic y Ético: elaboración teórica emergente. *Evaluación e Investigación*, 78-104. Recuperado el 15 de Enero de 2019, de

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/41746/articulo4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Contreras , M., & Contreras, A. (2012). *Práctica Pedagógica: Postulados Teóricos y*

Fundamentos Ontológicos y Epistemológicos. Heurística. Revista Digital de la Historia de la Educación.(15), 197-220. Obtenido de

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37309/articulo17.pdf;jsessionid=2059C0C011BD2DD61CD7471F93D909B1?sequence=1>

Contreras Gutiérrez, L. M., & Gómez Amézquita , M. Y. (2019). *Representaciones sociales que poseen los familiares con respecto a la convivencia de sus hijos con niños en situación de discapacidad en los Hogares Comunitarios de Bienestar del municipio de Gigante.*

Neiva: Universidad Surcolombiana. Recuperado el 26 de enero de 2020, de

<https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2019/10/33.-Representaciones-Sociales-que-poseen-los-familiares-con-respecto-a-la-convivencia.pdf>

Correa Montoya , L., & Castro Martínez, M. (2016). *Discapacidad e inclusión social en*

Colombia. Informe Alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de

Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Bogotá D. C.:

Fundación Saldarriaga Concha. Obtenido de https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/pcd_discapacidad_inclusion_social.pdf

Corte Constitucional de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia.* Bogotá: Imprenta

Nacional. Recuperado el 12 de Marzo de 2019, de

<http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/col127440.pdf>

- Cruz, L., & Gaitán, D. (2018). *Las Representaciones Sociales que Poseen las Docentes de una Institución Educativa Sobre Inclusión de los Niños y Niñas en Situación de Discapacidad Cognitiva*. Neiva.
- Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: SÍNTESIS S.A. Recuperado el 21 de 10 de 2009
- Dunn, Beaudry, & Klavas. (2002). *Survey of Research on Learning Styles* (Vol. II). California: California Journal of Science Education. Obtenido de http://marric.us/files/CSTA_learnjournal.pdf#page=76
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación Inclusiva. Sonrisas y Lágrimas. *Aula Abierta*, 17-24.
- (1979). *El Informe Belmont* . Obtenido de <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>
- Espinoza, C. (2014). *Apoyos al aprendizaje y la participación: relación entre las necesidades de apoyo de los estudiantes y las actividades de apoyo ofrecidas por la escuela*. Chile.
- Espinoza, C. (2014). *Apoyos al aprendizaje y la participación: relación entre las necesidades de apoyo de los estudiantes y las actividades de apoyo ofrecidas por la escuela*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Recuperado el 13 de junio de 2018
- Fernández B., J., & Hernández F., A. (2013). Liderazgo Directivo e Inclusión Educativa Estudio de Casos. *Perfiles Educativos*, XXXV (142), 27-41. Recuperado el 4 de julio de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228832003>
- Fernández Batanero, J., & Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, XXXV(142), 27- 41.

- Fernández, Y. (2015). *Posición Subjetiva del Docente Frente a la Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad*. Santiago de Cali: Universidad ICESI.
- Recuperado el 12 de junio de 2018
- Galindo, D., & Sierra, L. (2016). *Acompañamiento Familiar al Proceso Educativo de Los Niños y Niñas con Discapacidad Auditiva de La Institución Educativa Escuela Normal Superior De Neiva*.
- García Cedillo, I., Flores Barrera, V., & Romero Contreras, S. (enero- junio de 2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. (U. d. Porres, Ed.) *Liberabit. Revista de Psicología*, 23(1), 39-56.
- García, A. (2013). *Proponiendo un Concepto Nuclear Latente en Educación: las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.)*. Madrid.
- Gobernación del Huila. (s.f.). *Gobernación del Huila*. Obtenido de <https://www.huila.gov.co/>
- Gómez , I., Ladino, M., & Trujillo, C. (2016). *La Enseñanza Basada en el Diseño Universal de Aprendizaje, una posibilidad desde el marco de la Educación Inclusiva con Calidad*. Antioquia, Colombia.
- Guerrero, B. (2014). *Implementación de Prácticas Inclusivas en el Trabajo de Aula: Una Manera de Potenciar Aprendizajes Respetando y Reconociendo la Diversidad*. Chile.
- Hartman, E. (2011). Diseño Universal para Aprendizaje (UDL). *Perspectivas de Práctica*(8). Obtenido de http://www.perkinsla.org/recursosbiblio/_1UDL-spanish.pdf
- Hernández S., R., Fernández, C., & Baptista L., M. d. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Hitchcock , C., Meyer, A., Rose, D., & Jackson, R. (2002). Providing New Access to the General Curriculum Universal Design for Learning. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 8-17.

Recuperado el 4 de Febrero de 2019, de

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004005990203500201?journalCode=tcxa>

Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios*

Pedagógicos, 287- 297. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

Jara Holliday, O. (2013). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias.

Costa Rica. Recuperado el 29 de julio de 2019, de [http://www.bibliotecavirtual.info/wp-](http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf)

[content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-](http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf)

[practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf](http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf)

Jara Holliday, O. (2018). *La Sistematización de Experiencias: Práctica y Teoría para Otros*

Mundos Posibles (Primera Edición Colombiana ed.). Bogotá: Fundación Centro

Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Recuperado el 17 de

noviembre de 2019, de

[https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/21](https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[21/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Juárez Zeballos, A. (2015). *Prácticas docentes en aulas inclusivas para la enseñanza del área*

ciencia y ambiente en la Institución Educativa 5184 "César Vallejo" Puente Piedra .

Lima.

León, A. (12 de 2007). Qué es la educación. *Educere (online)*, 11(39), 595-604. Recuperado el

15 de 08 de 2019, de <[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400003&lng=es&nrm=iso)

[49102007000400003&lng=es&nrm=iso](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400003&lng=es&nrm=iso)>

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

- López, Y. (2015). *Estrategia pedagógica para la integración de las TIC en aulas inclusivas de niños con discapacidad intelectual leve: El caso de la Institución Educativa 20 de julio*. Bogotá.
- Martínez M., M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, VOL. 9(Nº 1), 123-46. Recuperado el 08 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247>
- Mejía, M. R. (2012). *Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*. . La Paz, Bolivia: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. Recuperado el 29 de Julio de 2019, de <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/Sistematizacion.-Marco-R.-Mejia-Ed.-Bolivia.pdf>
- Melero, N., Moriña , A., & Perera, V.-H. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-19. Recuperado el 12 de 06 de 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240016.pdf>
- MEN. (29 de agosto de 2017). Decreto 1421 de. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley de Educación 115*. Colombia. Recuperado el 25 de Febrero de 2019, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Decreto 2082*. Colombia. Recuperado el 16 de Enero de 2019, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 366*. Colombia. Recuperado el 22 de Febrero de 2019, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (29 de agosto de 2017). *Decreto 1421*. Colombia.

Recuperado el 20 de Marzo de 2018, de

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

Ministerio de Educación Nacional. (10 de Diciembre de 2018). *Colombia Aprende, Buenas*

Prácticas ENS Eduardo Canyes Santacana Leticia. Obtenido de

<https://www.youtube.com/watch?v=PyvUOnBwV20>

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y*

Protocolo Facultativo. Recuperado el 10 de Marzo de 2019, de

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

Naranjo, B. (2017). *Elementos básicos para la inclusión educativa de estudiantes con*

discapacidad. Ecuador.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (27 de enero de 2020). *Organización Mundial de la*

Salud. Obtenido de <https://www.who.int/topics/disabilities/es/>

OMS; BANCO MUNDIAL. (2011). *Informe Mundial Sobre la Discapacidad*. Recuperado el 25

de Noviembre de 2018, de

https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf

ONU. (10 de Diciembre 1948). *Asamblea General, Declaración Universal de Derechos*

Humanos. Recuperado el 18 de diciembre de 2018, de

[https://undocs.org/es/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/es/A/RES/217(III))

Orozco, I., & Moriña, A. (julio- septiembre de 2019). *Prácticas Docentes para una Pedagogía*

Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*,

48(3), 331- 338. Recuperado el 2 de Octubre de 2019, de

https://www.researchgate.net/profile/Anabel_Morina/publication/335421346_Teaching_Practices_for_an_Inclusive_Pedagogy_in_Elementary_Education_Listening_the_Teacher_s'_voices/links/5d64d881a6fdccc32cd325b7/Teaching-Practices-for-an-Inclusive-Pedagogy-in-Ele

Ospina , L., & Losada, C. (2018). *Conocimientos y Prácticas de los Agentes Educativos Sobre el Proceso de Inclusión de los Niños y Niñas de Primera Infancia con Discapacidad, en la Modalidad Hogares Infantiles del ICBF - Neiva 2017*. Neiva.

Paba , Y., & Sánchez , J. (2018). *La Evaluación Inclusiva en las aulas de La Institución Educativa San Sebastián de la Plata*. Neiva.

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

Pastor, C. A., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Traducción al español, Versión, 2*. Universidad Complutense de Madrid , Madrid. Obtenido de http://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf

Payà, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.

Porras, F. (2017). *Trayectorías reales del aprendizaje de visualización espacial en niños con situación de discapacidad intelectual leve de grado sexto*. Bogotá.

Restrepo , A. (2014). *Concepciones sobre inclusión educativa de los docentes de los grados Transición, Primero, Segundo de la IE El Diamante del Mpio de Cali en el año lectivo 2014*. Santiago de Cali: Universidad ICESI. Recuperado el 8 de junio de 2018

- Rocha, M., & Farías, D. (2011). *Diseño de un Instrumento de Evaluación en el área de Lenguaje para Estudiantes con Discapacidad Cognitiva Leve*. Bogotá D.C.: Universidad Católica de Colombia. Recuperado el 20 de junio de 2018
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. ALJIBE.
- Rodríguez, P. (2016). *Propuesta de un programa de Intervención psicoeducativa para trabajar habilidades cognitivas en una estudiante de zona rural con déficit intelectual*. Bogotá: Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado el 14 de junio de 2018
- Santofimio, B., & Devia, L. (2017). *Los Docentes y la Inclusión Educativa: Actitudes de los Docentes hacia la Inclusión Educativa en la Institución Educativa Comfamiliar Los Lagos del Municipio de Neiva*. Neiva.
- Secretaría de Educación Municipal. (2017). *Caracterización y Perfil Educativo de Neiva 2016-2017*. Neiva: Alcaldía de Neiva. Recuperado el 2 de Noviembre de 2019, de [http://www.alcaldianeiva.gov.co/NuestraAlcaldia/Dependencias/Documentos%20Sec%20educacin/CARACTERIZACION%20Y%20PERFIL%20EDUCATIVO%20DE%20NEIVA%202016%20-%202017%20\(1\).pdf](http://www.alcaldianeiva.gov.co/NuestraAlcaldia/Dependencias/Documentos%20Sec%20educacin/CARACTERIZACION%20Y%20PERFIL%20EDUCATIVO%20DE%20NEIVA%202016%20-%202017%20(1).pdf)
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado el 15 de 10 de 2019, de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidó Ibérica, S.A.,. Recuperado el 5 de octubre de 2019, de https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf

- Toboso-Martín , M., & Rogero-García, J. (2012). Diseño para todos» en la investigación social sobre personas con discapacidad. *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 163- 172.
- Trujillo, C., Fierro , C., Sánchez , D., Ángel, L., Osorio, L., Lara, M., & Trujillo, N. (2018). *Una mirada a las prácticas pedagógicas de los docentes para la atención a la diversidad desde la actividad rectora del arte para promover la lectura y escritura emergente en el grado Transición en 15 instituciones educativas de carácter público del municí. Neiva: Universidad Surcolombiana de Neiva. Recuperado el 15 de septiembre de 2018*
- Trujillo, C., Fierro, C., Sánchez, D., Àngel, L., Osorio , L., Lara, M. A., & Trujillo, N. (2018). *Una Mirada a las Prácticas Pedagógicas para la Atención a la Diversidad desde la Actividad Rectora del Arte para Promover la Lectura y Escritura Emergentes en el Grado Transición. Neiva.*
- UNESCO. (1990). *La Declaración Mundial Para Todos*. Jomtien. Recuperado el 5 de enero de 2019, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO, Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Informe Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal: UNESCO. Recuperado el 18 de Diciembre de 2018, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa/PDF/121117spa.pdf.multi
- UNESCO, Organizacion de las Naciones Unidas para la Educaión la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. España: UNESCO. Recuperado el 6 de Enero de 2019, de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

(2019). *Foro internacional sobre inclusión y equidad en la educación: todas y todos los estudiantes cuentan*. Cali, Colombia.: UNESCO y Ministerio de Educación de Colombia. Recuperado el 2020 de 26 de Enero, de <https://en.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-concept-note-es.pdf>

Velásquez Barragán, E. (2010). *La Importancia de la Organización Escolar para el Desarrollo de las Escuelas Inclusivas*. México: Universidad de Salamanca. Recuperado el 21 de agosto de 2018, de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/76601/DDOMI_Velazquez_Barragan_E_La_importancia_de_la_organizacion_escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vélez Pachón, V. (2016). *Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad en la Provincia de Buenos Aires*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Verdugo Alonso, M. Á. (2003). *APORTACIONES DE LA DEFINICIÓN DE RETRASO MENTAL (AAMR, 2002) A LA CORRIENTE INCLUSIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD*. Donostia-San Sebastián: Universidad de Salamanca. Recuperado el 27 de enero de 2020, de <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6569/verdugo.pdf>

Wakefield, M. (2018). *CAST. Diseño universal para las pautas de aprendizaje versión 2.2 [organizador gráfico]*. Obtenido de www.cast.org

Williamson, G., & Hidalgo, C. (1 de Mayo de 20015). Flexibilidad Curricular en la Implementación de Proyectos de Investigación para Mejorar el Aprendizaje de los Estudiantes. El Caso de NEPSO Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-21. doi:<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18955>

Yustes, M., Campo , M., & Beltrán , F. (2017). *Perfil Profesional de los Docentes que han Desarrollado Prácticas Pedagógicas en Educación Inclusiva en el Huila*. Neiva.

Anexos

Anexo A. Solicitud autorización de la investigación


UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
 NIT. 891180084-2






Neiva, 06 de noviembre de 2018

Señor
 [Redacted]
 Rector [Redacted]
 Ciudad [Redacted]

Asunto: Solicitud autorización de la investigación "Experiencia piloto de la aplicación del Plan Individual de Ajuste Razonable en la IE [Redacted] de Neiva para estudiantes con discapacidad intelectual".

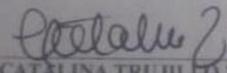
Cordial saludo:

Dentro de la formación del posgrado de los futuros Magister en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, se considera el proceso investigativo como modalidad de grado. En este marco, las docentes de planta de su institución y estudiantes de IV cohorte de la maestría: Susana Sandoval Moreno y Zulma Yineth Baquero Torres; están realizando la investigación "Experiencia piloto de la aplicación del Plan Individual de Ajuste Razonable en la IE [Redacted] de Neiva para estudiantes con discapacidad intelectual", la cual esperamos avale como rector, permitiendo los espacios y el trabajo con actores involucrados.

Es importante señalar que esta investigación no conlleva ningún gasto para la institución y que se tomarán las medidas necesarias para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias de la institución. Por lo tanto, esta investigación no presenta ningún riesgo en términos de integridad.

Agradecemos de antemano su colaboración, quedamos a la espera de su respuesta.

Atentamente,


 CATALINA TRUJILLO VANEGAS
 Coordinadora
 Maestría en Educación para la Inclusión

7. Nov / 2018
 4:10 PM
 [Redacted]

Sede Central - AV. Pastrana Borrero Cra. 1a.
 PBX: (57) (8) 875 4753 FAX: (8) 875 8890 - (8) 875 9124
 Edificio Administrativo - Cra. 5 No. 23-40
 PBX. (57) (8) 8753686 - Línea Gratuita Nacional: 018000 968722
 Vigilada Mineducación
 www.usco.edu.co
 Neiva, Huila

Gestión, Participación y Resultados

Anexo B. Solicitud por escrito de autorización

 UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN 

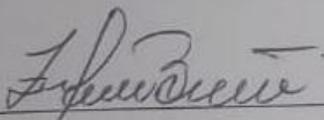
Neiva, 4 de febrero de 2019

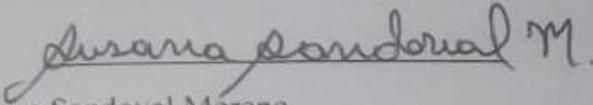
Señor [REDACTED]
Rector IE [REDACTED]
Ciudad.

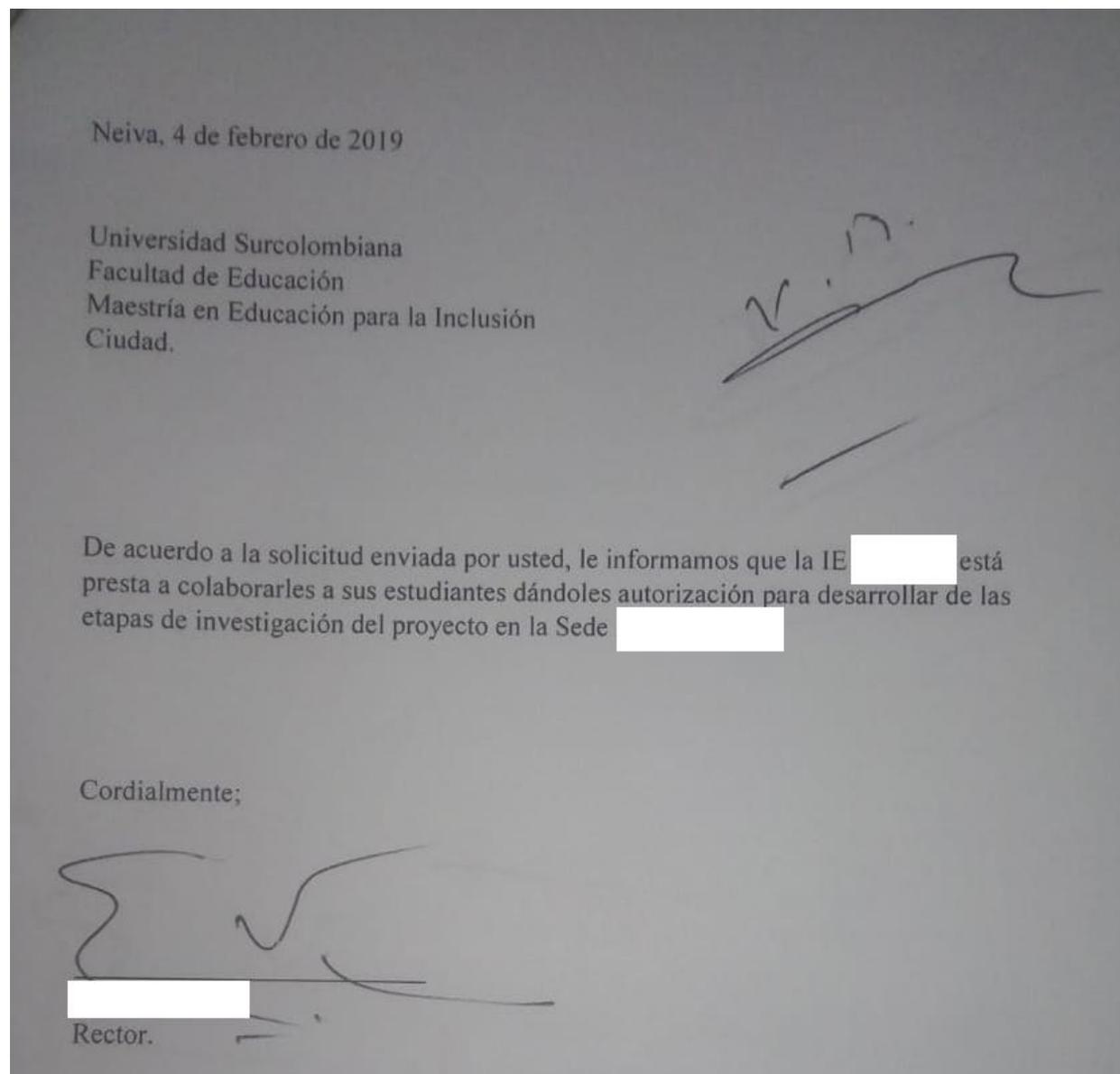
De manera cordial nos remitimos de nuevo a usted para solicitar por escrito autorización para el desarrollo de la investigación **“Experiencia Piloto de la Aplicación del Plan Individual de Ajuste Razonable (PIAR) en la IE [REDACTED] para estudiantes con Discapacidad Intelectual”**, la cual se plantea en el marco de la Maestría de Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana de Neiva.

La investigación es conducida por las docentes de la institución: **Susana Sandoval Moreno y Zulma Yineth Baquero Torres**. El objetivo de este estudio es analizar las transformaciones de las prácticas pedagógicas de los docentes del grado preescolar de la I.E. [REDACTED] a partir de la implementación del PIAR en [REDACTED] estudiantes con discapacidad intelectual; con el propósito de promover procesos de inclusión. Es de aclarar que la investigación no conlleva ningún gasto para la institución y que se tomarán las medidas necesarias para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias de la institución; además se diligenciarán los respectivos consentimientos de los representantes legales de los menores sujetos de investigación.

Agradecemos su colaboración.


Zulma Yineth Baquero Torres


Susana Sandoval Moreno

Anexo C. Aprobación de la investigación

Anexo D. Formato de consentimiento informado de los participantes

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Agradecemos el tiempo brindado. A continuación, se presenta la ficha de consentimiento con el fin de proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Susana Sandoval Moreno y Zulma Yineth Baquero Torres, de la Universidad Surcolombiana de Neiva. El objetivo de este estudio es Sistematizar una experiencia de aplicación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) con tres estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI), en una institución educativa pública de la ciudad de Neiva; con el propósito de promover procesos de inclusión.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria, la información que se recoja en el proceso es confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Además, usted es libre de retirar a su hijo (a) de la investigación cuando lo desee, sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar en sesiones individuales y familiares en las cuales se aplicarán entrevistas (con una duración aproximadamente de 45 minutos cada una). Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los archivos con las grabaciones se destruirán. De igual forma se firmarán actas de acuerdo para realizar en casa las actividades propuestas en la herramienta pedagógica formulada para su hijo (a) con el fin de dar apoyo al proceso de enseñanza - aprendizaje

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Susana Sandoval Moreno y Zulma Yineth Baquero Torres, de la Universidad Surcolombiana de Neiva. He sido informado (a) de que el objetivo de este es Sistematizar una experiencia de aplicación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) con tres estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI), en una institución educativa pública de la ciudad de Neiva; con el propósito de promover procesos de inclusión.

Me han indicado también que la participación en este estudio es estrictamente voluntaria, la información que se recoja en el proceso es confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

De igual forma, tendré que participar en sesiones individuales y familiares en las cuales se aplicarán entrevistas (las sesiones corresponderán aproximadamente a 45 minutos cada una). Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. Las respuestas al cuestionario y a la entrevista serán

codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los archivos con las grabaciones se destruirán. A su vez, la firma de las actas de acuerdo garantizará mi acompañamiento en casa para la realización de las actividades propuestas en la herramienta pedagógica formulada para mi hijo (a) con el fin de dar apoyo al proceso de enseñanza - aprendizaje

Reconozco que, de tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Susana Sandoval o Zulma Baquero a los teléfonos 3138296814 o al 3142930454.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Susana Sandoval o Zulma Baquero a los teléfonos anteriormente mencionados.

Nombre del Participante

Fecha (en letras de imprenta)

Firma del Participante

Anexo E. Formato de consentimiento informado para Docentes participantes

Agradecemos el tiempo brindado. A continuación, se presenta la ficha de consentimiento con el fin de proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Susana Sandoval Moreno y Zulma Yineth Baquero Torres, de la Universidad Surcolombiana de Neiva. El objetivo de este estudio es Sistematizar una experiencia de aplicación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) con tres estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI), en una institución educativa pública de la ciudad de Neiva; con el propósito de promover procesos de inclusión.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria, la información que se recoja en el proceso es confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Además, usted es libre de retirarse del proceso cuando lo desee, sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar en sesiones en las cuales se aplicarán entrevistas (con una duración aproximadamente de 45 minutos cada una). Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. Sus respuestas a las entrevistas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los archivos con las grabaciones se destruirán. De igual forma participaré en el diseño e implementación de la herramienta pedagógica contemplada en el PIAR para los estudiantes seleccionados con discapacidad intelectual con el fin de dar apoyo al proceso de enseñanza – aprendizaje. Al final de la construcción de la herramienta se firmarán actas de acuerdo para realizar en clases las actividades allí propuestas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo, _____ docente de _____ vinculada a la IE [REDACTED] Sede [REDACTED]; acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Susana Sandoval Moreno y Zulma Yineth Baquero Torres, de la Universidad Surcolombiana de Neiva. He sido informado (a) de que el objetivo de este estudio es Sistematizar una experiencia de aplicación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) con tres estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI), en una institución educativa pública de la ciudad de Neiva; con el propósito de promover procesos de inclusión.

Me han indicado también que la participación en este estudio es estrictamente voluntaria, la información que se recoja en el proceso es confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

De igual forma, tendré que participar en sesiones en las cuales se aplicarán entrevistas (las sesiones corresponderán aproximadamente a 45 minutos cada una). Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que haya

expresado. Las respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los archivos con las grabaciones se destruirán. De igual forma participaré en el diseño e implementación de la herramienta pedagógica contemplada en el PIAR para los estudiantes seleccionados con discapacidad intelectual con el fin de dar apoyo al proceso de enseñanza – aprendizaje. Al final de la construcción de la herramienta se firmarán actas de acuerdo para realizar en clases las actividades allí propuestas.

Reconozco que, de tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Susana Sandoval o Zulma Baquero a los teléfonos 3138296814 o al 3142930454.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Susana Sandoval o Zulma Baquero a los teléfonos anteriormente mencionados.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha _____

Anexo F. Formato ficha observación de clases

Sistematización de una experiencia de implementación del Plan Individual de Ajustes

Razonables (PIAR)

Objetivo General:

Sistematizar una experiencia de aplicación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) con tres estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI), en una institución educativa pública de la ciudad de Neiva.

Específicos:

- Caracterizar a tres estudiantes con DI, siguiendo los formatos establecidos en la herramienta pedagógica PIAR en el marco del Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017.
- Construir el PIAR respectivo a tres estudiantes con DI en una institución educativa de Neiva.
- Implementar un PIAR en tres estudiantes con DI en una institución educativa de Neiva.

Técnica: Observación de Clase

Institución: _____
Sede: _____ Fecha: _____
Docente: _____ Grado: _____
Asignatura: _____ Periodo: _____
Tema: _____

Estrategias de Enseñanza	Descripción	Interpretación (lo que pienso, siento, conjeturo, me pregunto)
Modelo de Enseñanza	Modelo de Enseñanza Conductista Modelo de Enseñanza Cognitivo Modelo de Enseñanza Constructivista	
Método de Enseñanza (ME)	Existe un criterio determinado y una meta de enseñanza establecida	

	ME de investigación ME de organización ME de transmisión	
Técnicas de Enseñanza (TE)	expositiva dictado cronológica interrogatorio argumentación diálogo- discusión - debate demostración tarea dirigida estudio supervisado.	
Objetivo (s) que pretende alcanzar	Es claro Está en concordancia con las características del grupo Dirige las actividades propuestas	
Secuencia de Contenidos	Atiende a tiempos de los estudiantes Son flexibles Son rígidos	
Materiales Didácticos	Tiene relación o no con el contenido Son de fácil aprehensión y manejo Atiende a las actividades que el alumno debe realizar Facilita la comprensión del tema Activan el interés y la participación de los estudiantes Material permanente de trabajo: tablero- marcador -cuadernos, reglas, compases, proyectores. • Material informativo: mapas, libros, diccionarios, enciclopedias, revistas, periódicos • Material ilustrativo visual o audiovisual: esquemas cuadros sinópticas, dibujos, carteles, grabados, retratos, cuadros cronológicos	

	<ul style="list-style-type: none"> • Material experimental: aparatos y materiales variados que se presten para la realización de experimentos en general. 	
Actividades:	Pasivas Activas	
Trabajo del alumno:	Individual Colectivo Mixto	

Comunicación Pedagógica	Descripción	Interpretación (lo que pienso, siento, conjeturo, me pregunto)
Participación activa en el proceso comunicativo	Diálogo maestro -Alumno Diálogo Alumno -maestro	
Diálogo entre maestro - alumno	Postura flexible en el alumno Postura flexible en el docente Interacción en el proceso	
Oralidad	volumen de voz dicción tipo de lenguaje ritmo en la expresión.	
Proxemia	Desplazamientos gestualidad miradas contacto físico Distribución del espacio	
Escritural	Uso del pizarrón	

Planificación Didáctica	Descripción	Interpretación (lo que pienso, siento, conjeturo, me pregunto)
Planificación	Proyecto de Aprendizaje	
	Planificación Semanal	
	Planificación Diaria	
	Planificación por unidades didácticas	

Anexo G. Formato entrevista

Sistematización de una experiencia de implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)

Objetivo General:

Sistematizar una experiencia de aplicación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) con tres estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI), en una institución educativa pública de la ciudad de Neiva.

Específicos:

- Caracterizar a tres estudiantes con DI, siguiendo los formatos establecidos en la herramienta pedagógica PIAR en el marco del Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017.
- Construir el PIAR respectivo a tres estudiantes con DI en una institución educativa de Neiva.
- Implementar un PIAR en tres estudiantes con DI en una institución educativa de Neiva.

Técnica 2: Entrevista

Por medio de la entrevista se pretende identificar las prácticas pedagógicas de los docentes que atienden a estudiantes con discapacidad intelectual y su visión frente a la flexibilización curricular y ajustes razonables.

Se determina la necesidad de concertar con cada participante como mínimo 4 encuentros, de aproximadamente 40 minutos cada uno. En los encuentros se pondrán en la mesa las categorías que conciernen a la investigación (prácticas pedagógicas con sus subcategorías, ajustes razonables, flexibilización curricular).

Como acercamiento se hacen preguntas que nos ayudan a ubicar el contexto y las características del grupo en el cual se desenvuelve cada docente, así como su tiempo de experiencia como docente de aula en la institución actual.

1. ¿Con qué grado labora?
2. ¿Cuánto tiempo y cómo ha sido su trayectoria con el grado que actualmente orienta?
3. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene en la IE Limonar Sede Buenos Aires?
4. ¿Cómo está conformado su grupo actual?
5. Describa cómo ha sido su experiencia docente en la IE Buenos Aires y lo más complejo que se le ha presentado en su experiencia

Encuentro 1:

Componente Estrategias de Enseñanza

6. ¿Desde qué modelo de enseñanza orienta su práctica pedagógica?
7. ¿Qué técnica de enseñanza acostumbra para alcanzar los objetivos de clase?
8. ¿Cómo planea las actividades a desarrollar en clase?
9. ¿Qué tipo de actividades planea para desarrollar en clase?
10. ¿Con qué material didáctico acostumbra a desarrollar sus clases y por qué?
11. ¿Cómo organiza en clases a sus estudiantes para el trabajo propuesto?
12. ¿Qué estrategia de enseñanza emplea para atender a sus estudiantes con Discapacidad Intelectual?

Encuentro 2:

Componente Comunicación Pedagógica

13. ¿Con qué medio de comunicación y por qué se siente más cómodo orientando su clase?
14. ¿Cuál es su forma de motivar a sus estudiantes para el desarrollo de las actividades?
15. ¿De qué manera se comunican en el aula los estudiantes con discapacidad intelectual?
16. ¿Qué es lo más difícil de expresar en el aula para los estudiantes con discapacidad intelectual?
17. ¿Qué espacios de comunicación genera entre sus estudiantes y usted, estudiante-estudiante?
18. ¿Qué es lo más difícil para usted comunicar a los estudiantes con discapacidad intelectual?
19. ¿Ha recibido quejas por parte de sus estudiantes de su tono de voz, velocidad al hablar, forma de vocalizar? Si su respuesta es positiva en cualquier aspecto ¿cómo ha sido su reacción?
20. ¿En qué parte del aula se siente más cómodo orientando las clases?
21. ¿En qué momentos recorre el aula y cuál es su propósito?

Encuentro 3:

Componente Planeación Didáctica

22. ¿Qué concepto maneja de currículo y cuál considera es su importancia en la planeación didáctica?
23. ¿Cuántas horas dedica para su planeación de clases?
24. ¿En su planeación cuenta con temáticas alternas para los estudiantes con discapacidad intelectual?
25. ¿Qué tipos de materiales (audiovisuales, de uso diario) incluye en su planeación de clases?
26. ¿En su planeación tiene en cuenta la realización de ajustes para la comprensión de las temáticas de los estudiantes con discapacidad intelectual?
27. ¿En términos de planeación que significa realizar flexibilización curricular?
28. ¿De qué manera planea la evaluación del aprendizaje de los estudiantes con Discapacidad Intelectual?
29. ¿Utiliza ejemplos de la vida cotidiana en la planeación de actividades con los estudiantes?
30. Utiliza el reconocimiento en público constante en los estudiantes con discapacidad intelectual como: agradecimientos, felicitaciones públicas, etc.
31. Ha invitado a los padres de familia y/o miembros de la comunidad a compartir con los estudiantes sus conocimientos, experiencia y/o saberes, relacionados con los temas programados.
32. He recogido conocimientos y experiencias de las familias y actores de la comunidad, para tener en cuenta en su práctica pedagógica.

Anexo H. Instrumento PIAR

 MINEDUCACIÓN	 GOBIERNO DE COLOMBIA	PIAR Decreto 1421 (2017)
---	---	------------------------------------

INFORMACIÓN GENERAL DEL ESTUDIANTE (Información para la matrícula – Anexo 1 PIAR)	
Fecha y Lugar de Diligenciamiento	23/04/2019
Nombre de la Persona que diligencia: Susana Sandoval Moreno Zulma Yineith Baquero Torres	Rol que desempeña en la IE: Docente Investigadora

1) Información general del estudiante

Nombres		Apellidos	
Lugar de nacimiento: Neiva		Edad 10	Fecha de nacimiento 10/11/2008
Tipo: TI <input checked="" type="checkbox"/> CC <input type="checkbox"/> RC <input type="checkbox"/>	No de identificación		
Departamento: HUILA		Municipio: NEIVA	
Dirección de vivienda		Barrio/vereda:	
Teléfono		Correo electrónico	
¿Está en centro de protección? NO <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/>		Grado al que aspira Ingresar: PRIMERO	
¿Se reconoce o pertenece a un grupo étnico? NO			
¿Se reconoce como víctima del conflicto armado? SI <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/>			

2) Entorno Salud:

Afilación al sistema de salud		SI	EPS	SANIDAD MILITAR	Contributivo <input checked="" type="checkbox"/>	Susculado
<input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>						
Lugar donde le atienden en caso de emergencia:						
¿El niño está siendo atendido por el sector salud?	SI	No	Frecuencia: Cada seis meses			
	<input checked="" type="checkbox"/>					
Tiene diagnóstico médico:	SI	No	RETRASO EN EL NEURODESARROLLO (DISCAPACIDAD INTELECTUAL) MENINGOCELE LUMBAR ESCOLIOSIS LUMBAR POSICIONAL VEJIGA NEUROGENICA			
	<input checked="" type="checkbox"/>					
¿El niño está asistiendo a terapias?	SI	No	Terapia Ocupacional <input checked="" type="checkbox"/>	Frecuencia 4 Veces a la semana		
			Fonoaudiología <input checked="" type="checkbox"/>	Frecuencia 4 Veces a la semana		
			Psicología <input checked="" type="checkbox"/>	Frecuencia 4 Veces a la semana		
			Fisioterapia <input checked="" type="checkbox"/>	Frecuencia 4 Veces a la semana		
¿Actualmente recibe tratamiento médico por alguna enfermedad en particular? SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Cuál: MENINGOCELE LUMBAR ESCOLIOSIS LUMBAR POSICIONAL VEJIGA NEUROGENICA					

V14.16/02/2013.

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

 MINEDUCACIÓN	 GOBIERNO DE COLOMBIA	PIAR Decreto 1421 de 2017
---	---	-------------------------------------

¿Consumo medicamentos? SI No Frecuencia y horario (Idmetropol – Cuando presenta infección urinaria)

¿Cuenta con productos de apoyo para favorecer su movilidad, comunicación e independencia? NO SI
 ¿Cuáles? Sillas de ruedas- Férula- Caminador

3) Entorno Hogar:

Nombre de la madre	[REDACTED]	Nombre del padre	[REDACTED]
Ocupación de la madre	Hogar - Estudiante	Ocupación del padre	[REDACTED]
Nivel educativo alcanzado	Universitaria IV semestre	Nivel educativo alcanzado	Bachiller
Nombre Cuidador AYDE MIR RIVERA S.	Parentesco con el estudiante: MADRE	Nivel educativo cuidador Universitario III Semestre	Teléfono [REDACTED] Correo electrónico: [REDACTED]
No. Hermanos	2	Lugar que ocupa: 3	¿Quiénes apoyan la crianza del estudiante?: Mamá y Hermanos
Personas con quien vive:	Mamá y 2 Hermanos		
¿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? Subsidio familiar por sanidad familiar			

4. Entorno Educativo:

Información de la Trayectoria Educativa

¿Ha estado vinculado en otra institución educativa, fundación o modalidad de educación inicial?	NO <input checked="" type="checkbox"/> ¿Por qué?	
Ultimo grado cursado: Primero	¿Aprobó? SI <input type="checkbox"/> NO <input checked="" type="checkbox"/>	Observaciones: Viene de establecimiento privado, antes no estaba escolarizada.
¿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"/>	¿De qué institución o modalidad proviene el informe?	
¿Está asistiendo en la actualidad a programas complementarios? NO <input type="checkbox"/> SI <input checked="" type="checkbox"/>	¿Cuáles? Fundación óptimos (Terapias de lenguaje, físicas, fonoaudiológicas, ocupacional)	

 MINEDUCACIÓN	 GOBIERNO DE COLOMBIA	RRH Decreto 143133917
---	---	---------------------------------

Información de la Institución educativa en la que se matricula:

Nombre de la Institución educativa a la que se matricula: ██████████	Sede: ██████████
Medio que usará el estudiante para transportarse a la Institución educativa. <u>Transporte escolar</u>	Distancia entre la Institución educativa o sede y el hogar del estudiante (Tiempo) 10 minutos

Nombre y firma Area	Nombre y firma Area	Nombre y firma Area
------------------------	------------------------	------------------------

 MINEDUCACIÓN	 GOBIERNO DE COLOMBIA	PIAR Decreto 1421 (2017)
---	---	------------------------------------

Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – ANEXO 2			
Fecha de elaboración: 23/04/2019	Institución educativa: [REDACTED]	Sede: [REDACTED]	Jornada: TARDE
Docentes que elaboran y cargo: Susana Sandoval Moreno Zulma Yineith Baquero Torres		Docente Investigadora Docente Investigadora	

DATOS DEL ESTUDIANTE	
Nombre del estudiante: [REDACTED]	Documento de identificación: [REDACTED]
Edad: 10	Grado: PRIMERO

1. Características del Estudiante:

<p>Descripción de la estudiante desde relación, gustos y expectativas</p> <p>En su relación con los otros: [REDACTED] es una niña expresiva, se comunica y socializa fácilmente con sus compañeros, le gusta participar en actividades del tablero.</p> <p>De sus gustos: Los gustos de [REDACTED] en cuanto a la comida es la pizza, la hamburguesa y el perro caliente.</p> <p>De las asignaturas su preferida son las matemáticas, caso contrario ocurre con la asignatura de español. Expresa estar a gusto en la escuela, la motiva socializar con otros niños. No reconoce aún sus expectativas. Por el momento desea poder seguir participando en las clases. Le gusta jugar mucho con sus dos mascotas (una perra llamada Mia y la gata Maggie), de las cuales tiene muchas anécdotas para contar. Permanece la gran parte del tiempo viendo televisión su programa preferido es <u>Peppa Pig</u>, le fascina ver jugar fútbol a su equipo favorito Colombia.</p> <p>En relación a su familia: Sus padres están separados, no hablan escolarizado a la niña por cuestiones de pocas expectativas de avance por su discapacidad. La mamá es la acudiente legal en la institución, expresa agrado por la manera como la niña ha socializado y demuestra interés por la forma como la niña ha sido atendida desde el personal de apoyo pedagógico. De igual forma, se muestra atenta a las sugerencias y actividades de apoyo que la niña requiere.</p> <p>Su padre [REDACTED] poco se comunica con ella, el tiempo con él es muy poco ya que la relación entre los padres es difícil.</p> <p>Tiene dos hermanos ([REDACTED] de 30 y [REDACTED] 20 años) y una hermana ([REDACTED] de 15 años); muestra gran empatía con [REDACTED] quien permanece la mayor parte del tiempo con ella. Le gusta que su mamá acompañe las actividades que lleva a casa, le agrada compartir momentos con su familia y que la lleven a piscina.</p> <p>De su diagnóstico clínico: Debido a su discapacidad física usa apoyo técnico para su desplazamiento, usa silla de ruedas. La niña realiza desplazamientos a través del arrastre,</p>

V14.16/02/2013.

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

 MINEDUCACIÓN	 GOBIERNO DE COLOMBIA	MIN Decreto 1421/2017
---	---	---------------------------------

pero la mamá solicita que no se le permita este arrastre ya que suere lastimarse en sus extremidades inferiores.

Se necesita acomodar el salón de tal manera que no impida el desplazamiento de la niña en su silla de ruedas

Para el día 30 de mayo se ha programado una cirugía en extremidades inferiores, con las cuales sumaría 5 cirugías.

Descripción de la estudiante en el contexto escolar

■■■■■ es una estudiante de grado primero que se caracteriza por ser respetuosa y decidida. Demuestra ser una niña con formación en valores los cuales los demuestra en su socialización con los compañeros y sus docentes. Trabaja en clase la mayoría de las veces, pero se ve un trabajo continuo bajo supervisión.

Demuestra poco agrado por el desarrollo de actividades que le exijan procesos de escritura, no le gusta utilizar el cuaderno para desarrollar actividades. Aún no maneja renglón del todo. Requiere apoyo pedagógico y acompañamiento en casa para incentivar el proceso de lectoescritura. Le agrada realizar actividades manuales que vinculen diferentes materiales (témperas, escarcha, fomi); le gusta recortar, rasgar y tareas con muchas dibujos para colorear. Le agrada la idea de jugar en su escuela juegos de mesa (parques, domino, escalera, entre otros)

Identifica números de dos cifras, puede realizar sumas, sigue secuencias

2. Ajustes Razonables.

Áreas	OBJETIVOS/PROPOSITOS DGA Tercer Período	BAJERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR	AJUSTES RAZONABLES (Apoyos/estrategias)	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES
Matemáticas	<p>Utiliza las características posicionales del Sistema de Numeración Decimal (SND) para establecer relaciones entre cantidades y comparar números.</p> <p>Realiza descomposiciones de números de dos dígitos</p>	<p>Actitudinal:</p> <p>No hay motivación por parte de la estudiante para desarrollar actividades que le requieran uso de cuaderno</p> <p>Metodológica:</p> <p>Falta de material tangible</p>	<p>Toda información para representar y graficar la decena y la docena debe ser con elementos concretos, buscando la motivación y participación de la estudiante.</p> <p>Identificar la decena y docena a través de la unión de iguales, o actividades de recortar y pegar</p>	<p>Se consiguió motivación por parte de la niña cuando las actividades partían o requerían uso de material concreto, demostrando facilidad para trabajar motricidad fina.</p> <p>Se sigue presentando poca disposición por parte de la niña para realizar las actividades que requieren el uso de cuadernos, hay un</p>

V14.18/02/2018.

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

 MINEDUCACIÓN	 GOBIERNO DE COLOMBIA	MAR Decreto 1421/2017
---	---	---------------------------------

				desarrollo en el proceso escrito lento debido a las constantes inasistencias de la estudiante. Lo anterior motivo a reemplazar estas actividades por las que implicaban material concreto.
Encuentra parejas de números que al adicionarse dan como resultado otro número dado "Hallar los números correspondientes a tener "diez más" o "diez menos" que una cantidad determinada	Los tiempos establecidos para el desarrollo de las actividades limitan su proceso Falta de material didáctico para el desarrollo de actividades	Mediación de TCAs en la presentación de la información (uso de blogs, webs, apps que desarrollen la temática)		Debido a la última cirugía de la niña se dio la necesidad de darle mayor relevancia a este ajuste lo cual permitió que a niña no perdiera el ritmo de aprendizaje. Además contó con el acompañamiento en casa de la docente de Apoyo la cual asesoraba las actividades enviadas por la docente del aula
Utiliza diferentes estrategias para contar, realizar operaciones (suma y resta) y resolver problemas aditivos	Dificultades especiales El establecimiento no brinda las condiciones físicas para el desplazamiento de la estudiante	Uso ayuda técnica. Uso de silla de ruedas para su desplazamiento. Actividades de relación imagen- palabra.		Se notó aceptación por parte de sus compañeros los cuales eran los primeros de ajustar el espacio físico para facilitar el desplazamiento de la niña; aunque al final del periodo esta prefería bajarse de la silla y desplazarse a modo de arrastre. Se hizo trabajo de sensibilización con el grupo. Se sigue presentado

V14.16/02/2018.

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

 MINEDUCACIÓN	 GOBIERNO DE COLOMBIA	PERE Decreto 1421 (2017)
---	---	------------------------------------

				dificultad a la hora del descanso para el desplazamiento libre por la sede debido a los múltiples desniveles presentes. Se requiere que la institución gestione los ajustes arquitectónicos para los estudiantes con Discapacidad Física.
--	--	--	--	---



Áreas	OBJETIVOS/PROPOSITOS Tercer Período	BAJERAS QUE SE OBSERVAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR	AJUSTES RAZONABLES (Apoyo/estrategias)	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES
Lenguaje	<p>Identifica los diferentes medios de comunicación como una posibilidad para informarse, participar y acceder al universo cultural que lo rodea.</p> <p>Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.</p> <p>Evidencia de aprendizaje:</p> <p>“Comprende el propósito de los textos que lee, apoyándose en sus títulos, imágenes e ilustraciones”</p>	<p>Se presenta apatía por el trabajo en cuadernos debido al uso indiscriminado de los dispositivos electrónicos</p> <p>No hay el hábito de la narración oral, poco se motiva para narrar, hay mayor interés de crear textos desde la base de la ortografía y la redacción</p>	<p>Diseñar estrategias para la presentación de las actividades, ejemplo: tablero de pegar y despegar donde se plasmen las actividades con las letras estudiadas.</p> <p>Desarrollar actividades con duración de 20 minutos, o realizar pausas activas para llamar la atención de la estudiante.</p> <p>Emplear material de audio y video donde se presente la información a trabajar. Se sugiere video https://www.youtube.com/watch?v=05_8BEVHs0Q</p> <p>Uso de textos sencillos apoyados en representaciones gráficas</p>	<p>Al pensar en las actividades con una duración no mayor a 20 minutos se facilitó el proceso de aprendizaje no solo de la niña, sino que todo el grupo demostró avances en sus procesos. Lo anterior permitió que la docente realizará los ajustes necesarios a los tiempos asignados en la planificación de sus clases.</p> <p>Con el empleo de material audiovisual se consiguió que la niña se apropiara del tema con mayor facilidad y reforzará los vacíos que en el aula no se cubrían.</p>

V14.10/02/2018.

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

 MINEDUCACIÓN	 GOBIERNO DE COLOMBIA	PNB Decreto 1421/2017
---	---	---------------------------------

ÁREAS	OBJETIVOS/PROPOSITOS Tercer Período	BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR	AJUSTES RAZONABLES (Apoyos/estrategias)	EVALUACION DE LOS AJUSTES
Ciencias Naturales	<p>Comprende que los seres vivos (plantas y animales) tienen características comunes (se alimentan, respiran, tienen un ciclo de vida, responden al entorno) y las diferencias de los objetos inertes.</p> <p>Comprende que los sentidos le permiten percibir algunas características de los objetos que lo rodean (temperatura, sabor, sonido, olor, color, texturas y formas)</p>	<p>Falta de relación de las actividades con su contexto inmediato</p> <p>Incapacidad por cirugía.</p>	<p>Emplear material audio-visual que atraiga el interés de la niña.</p> <p>Trabajos para ser desarrollados en casa mientras pasa su periodo de incapacidad por cirugía de extremidades inferiores.</p>	<p>Se consiguió avances en ciertos procesos propuestos. En el área de Ciencias Naturales hubo <u>mejores fortalezas</u> debido al poco refuerzo en casa de las actividades enviadas, se dio mayor relevancia al área de Lenguaje.</p>

ÁREAS	OBJETIVO/S/ PROPOSITO/S Tercer Período	BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR	AJUSTES RAZONABLES (Apoyos/estrategias)	EVALUACION DE LOS AJUSTES
	Socialización	Desconocimiento de las características de la estudiante	<p>Reconocimiento de quién es (género), cómo te sientes según actividades cotidianas. Identificación de acciones correctas</p> <p>La familia: características, roles y miembros</p>	Se evaluará el nivel de interés de los estudiantes en el desarrollo de las actividades, para identificar fortalezas de la misma

V14.10/02/2013.

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

 MINEDUCACIÓN		 GOBIERNO DE COLOMBIA		PRRR Decreto 1421/2017
Autonomía y Autocontrol	Arquitectónicamente la escuela no esté preparada para atender niños con discapacidades físicas.	Replantear la atención de la niña en el espacio adecuado para ella.	La institución debe gestionar para superar las barreras a las cuales se ve obstruida la estudiante debido a los desniveles presentes en la sede. La SEM de igual manera debe fortalecer el acompañamiento a las instituciones focalizadas para que estas puedan contar con los apoyos y ajustes que se requieren en todos los aspectos. Es en este punto donde la estudiante menos logró desenvolverse a pesar del interés de sus compañeros de hacerla participe de todas las actividades.	

 MINEDUCACIÓN		 GOBIERNO DE COLOMBIA		PRRR Decreto 1421/2017
--	--	--	--	---------------------------

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

ACTORES	ACCIONES	ESTRATEGIAS A IMPLEMENTAR
FAMILIA, CUIDADORES O CON QUIENES VIVE	<ul style="list-style-type: none"> Participar en las actividades que se programan para que se realicen en casa Organizar los espacios y tiempo necesario para motivar al estudiante a cumplir con ellas. 	Hacer seguimiento continuo en las actividades que debe realizar el estudiante y orientar el proceso que ha de seguir en el desarrollo de ellas. Comunicación constante con la docente frente al desarrollo académico de los estudiantes. Establecer normas congruentes a los compromisos adquiridos en clase.
DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> Realizar el acompañamiento en el aula para que el estudiante cumpla con las actividades diseñadas para avanzar en el proceso de aprendizaje. Planeación de actividades con la flexibilización curricular pertinente. Evaluación periódica de los ajustes planteados para realizar las modificaciones que sean pertinentes. 	Continuar con el trabajo grupal y colaborativo en el aula para que el estudiante se apropie de los conocimientos mediante el aporte de los demás compañeros.
DIRECTIVOS	Trabajar en las políticas de inclusión partiendo de las prácticas pedagógicas con población en el programa de inclusión.	Orientar y diseñar estrategias curriculares para la educación inclusiva.

 MINEDUCACIÓN	 GOBIERNO DE COLOMBIA	PEPE Decreto 1421/2017
---	---	----------------------------------

ADMINISTRATIVO 8	Ajustar recursos hacia las necesidades focalizadas en las políticas de inclusión	Acondicionar espacios y herramientas para el desarrollo de las actividades propuestas.
PARE 8 (Sus compañeros)	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo, respeto hacia la diversidad en el aula. • Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros. • Reflexionar sobre sí mismo, sus ideas y sus intereses para comprenderse y valorarse. 	Trabajo en grupo en el aula de clase.

Nombre y firma	Nombre y firma	Nombre y firma
Docente de Aula	Docente de Apoyo	Docente de Apoyo

 MINEDUCACIÓN	 GOBIERNO DE COLOMBIA	PIAR Decreto 1421(2017)
---	---	-----------------------------------

ACTA DE ACUERDO Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – ANEXO 3		
Fecha: DD/MM/AAAA	Institución educativa y Sede: [REDACTED]	
Nombre del estudiante: [REDACTED]	Documento de Identificación: [REDACTED]	Edad: 10 Grado: PRIMERO
Directivos	[REDACTED]	Coordinadora de la Sede
Docentes	Susana Sandoval Moreno Zulma Yineith Baquero T. [REDACTED]	Directora de Curso Docente Investigadora Docente Investigadora Docente de Apoyo Docente de Apoyo
Nombres familia del estudiante	[REDACTED]	Parentesco MADRE
	[REDACTED]	Parentesco 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:

- Se requiere cumplir con lo pactado en el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para lograr la promoción de la estudiante.
- La familia reforzará las actividades planteadas extra clase.
- La familia debe tener claridad que apoyar no es igual a hacer las actividades, por lo cual las actividades las realizará la niña. Se permitirá que la estudiante las resuelva respetando sus ritmos de aprendizaje.
- Cuando la estudiante falte a clases la familia solicitará al docente las actividades propuestas para su refuerzo respondiendo a las características propias de la estudiante.

Y en casa apoyará con las siguientes actividades:

V14.16/02/2018.

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

 MINEDUCACIÓN	 GOBIERNO DE COLOMBIA	PNR Decreto 1421/2017
---	---	---------------------------------

Nombre de la Actividad	Descripción de la estrategia	Frecuencia D Diaria, S Semanal, P Permanente D S P
Caracterización del estudiante	Reconocimiento de quién es (género), cómo te sientes según actividades cotidianas. Identificación de acciones correctas La familia: características, roles y miembros	Única: Se desarrolla una sola vez Única: Se desarrolla una sola vez
Secuencias	Elaborar en material reciclado los números del 1 al 100 con una figura específica para formar e identificar la dinámica de las secuencias (casa)	Semanal
Repartos	Hacer repartos iguales utilizando materiales del entorno (útiles escolares, alimentos...)	Semanal
Reconocimiento de Figuras Geométricas	Construir con ayuda de la familia figuras planas para la realización de figuras más elaboradas (carro, casa, robot...)	Semanal
Conciencia Fonológica.	Apoyo con láminas para crear conciencia fonológica (5 láminas por día) Refuerzo del abecedario con el video "las letras del abecedario" https://www.youtube.com/watch?v=AV8fPQjVh14	Diaria Una vez por semana
Transcripción e Interpretación de textos	Desarrollo de guías.	Semanal

Firma de los Actores comprometidos:

Estudiante Acudiente /familia

Docentes Docentes

Directivo docente

|

Anexo I. Protocolo de taller DUA

□

TALLER de formación “Modelo de enseñanza DUA”

Datos Generales:

Participantes: Docente de aula participantes de la experiencia, docente de apoyo, coordinadora de la sede participante y docentes investigadoras.

Facilitador o responsable: Susana Sandoval Moreno y Zulma Yineth Baquero T.

Fecha: abril 12 de 2019

Duración: 2horas

Recursos: Video Beam y guías de relatorías.

Justificación

Como investigadores se hace necesario utilizar diversidad de técnicas y herramientas para recoger los datos necesarios y poder responder a la situación problemática planteada. Por esta razón, se presenta el TALLER “Sensibilización sobre el modelo de enseñanza DUA”.

Objetivos:

Reconocer qué es el DUA y cuáles son sus principios

Qué importancia posee en la estructuración de una clase.

Actividades generales

1. Saludo
2. Presentación de vídeo de Colombia Aprende “Diseño Universal de Aprendizaje – DUA”
3. Diseño de una clase teniendo en cuenta los tres principios del DUA.
4. Recolección de experiencias: ¿qué aprendimos, recordamos o aclaramos hoy?

Evaluación

Se pregunta al grupo a manera de RECAPITULACIÓN las percepciones sobre el taller y se realizará una conclusión a manera de cierre.

Anexo J. Protocolo de taller PIAR

TALLER ' PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTEES RAZONABLES (PIAR)

Datos Generales:

Participantes: Docente de aula participantes de la experiencia, docente de apoyo, coordinadora de la sede participante y docentes investigadoras.

Facilitador o responsable: Susana Sandoval Moreno y Zulma Yineth Baquero T.

Fecha: mayo 8 de 2019

Duración: 3 horas

Recursos: Video Beam y guías de relatorías.

Objetivos:

1. Reconocer la estructura del PIAR.
2. Identificar las implicaciones del PIAR.
3. Aproximación de construcción de un PIAR para un estudiante con discapacidad. (Se presenta carpeta con descripción de estudiante).

Ejes temáticos:

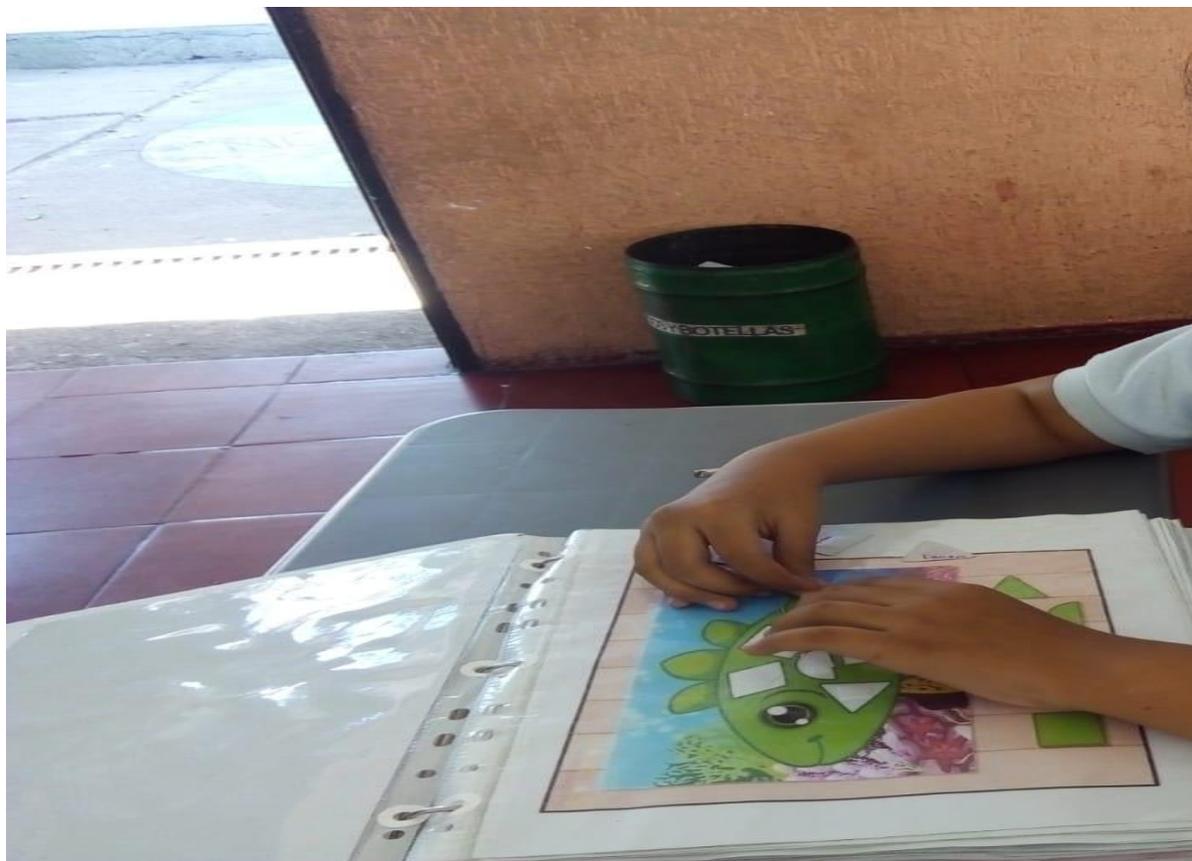
1. Qué es un PIAR.
2. Estructura de un PIAR.
3. Responsables en la construcción de un PIAR.
4. Importancia de hacer caracterización de los estudiantes.
5. Ejercicio práctico: Aproximación de construcción de un PIAR.

Evaluación

Recolección de experiencias: ¿qué aprendimos, recordamos o aclaramos hoy?

Anexo K. Registro fotográfico









ACTA DE REUNIÓN

Código: PM-FT-01
Versión: 01
Rige a partir de su publicación
en el SIG.

Fecha	Día	Mes	Año	Hora de inicio	Hora de finalización
	16	Nov	2018	8:30	

ASISTENTES A LA REUNIÓN

Nombres y Apellidos	Dependencia/Entidad
Mauricio D. Pérez R.	MEH - Sub Fomento Competencias
Susana Sandoval	Secretaría Educación Nueva
Zulma Baquero	Secretaría Educación Nueva

OBJETIVO DE LA REUNIÓN

Asesoría Diseño Plan Implementación Ajustes Rotatorios, lo anterior en el marco de un Proyecto de Investigación en Educación Para la Inclusión.

TEMAS TRATADOS

1. Esencia y Fundamentación PIR - Alcance
2. Componentes PIR y su Implementación
3. Recursos Para Ampliar Información
4. Reflexiones Finales "Proyecto de Investigación"

CONCLUSIONES/DECISIONES

1. Frente a la Propuesta de PIR, se Retoma la última Versión del Instrumento para iniciar el abordaje de los fundamentos conceptuales y operativos del PIR
2. Con Relación a los Componentes del PIR, Se hace énfasis en lo relacionado con la Vulnerabilidad Pedagógica, el lugar de los equipos interdisciplinarios, la Justicia y el Debate auto elaboración del mismo. Así como claridades frente a los
3. Formas Contextuales y Ajustes Razonables Teniendo en Cuenta lo enmarcado en el Diseño universal del Aprendizaje
4. Frente a los Recursos para continuar el ejercicio de investigación, se comparte el sitio de Archivos de Aprendizajes Individuales y el Documento de "Análisis de Necesidades Administrativas y Pedagógicas para la Atención a estudiantes con Necesidades Especiales y Recomendaciones al objetivo general y Específicos del Proyecto de Investigación, en el Marco de la Asesoría Realizada.

ACTA DE REUNIÓN

Código: PM-FT-01
 Versión: 01
 Rige a partir de su publicación en el SIG

Compromisos Adquiridos (Revisión próxima reunión)		
Compromiso	Fecha de límite de cumplimiento	Responsable
Se va a preparar el Previo como el cronograma de los eventos	Noviembre	Dorotea Nula Francisco A. Beltrán R
/		

<p><i>Francisco A. Beltrán R</i></p> Servidor Dependencia/ Entidad MEN - sub Tercero	<p><i>Ausania Landeros M</i></p> Servidor Dependencia/ Entidad MED - Neiva -
<p><i>Almo Paquero Torres</i></p> Servidor Dependencia/ Entidad SED - NEIVA.	Servidor Dependencia/ Entidad
Servidor Dependencia/ Entidad	Servidor Dependencia/ Entidad



