Sistematización de una Experiencia de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para un caso de Discapacidad Intelectual en el Municipio de la Plata, Huila

Dany Fernanda Sánchez Trujillo

Yolanda Saavedra Córdoba

Maestría en Educación para la Inclusión, Currículos para la Inclusión

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

Febrero, 2022

Sistematización de una Experiencia de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para un caso de Discapacidad Intelectual en el Municipio de la Plata, Huila

Dany Fernanda Sánchez Trujillo

Yolanda Saavedra Córdoba

Asesora

ADRIANA MARIA PARRA

Candidata a doctora en Educación

Maestría en Educación para la Inclusión, Currículos para la Inclusión

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

Febrero, 2022

Dedicatoria

A mi madre, esposo e hijo, quienes me llenaron de amor y apoyo en este proceso.

Dany Fernanda Sánchez Trujillo

A mi madre, mi pareja por brindarme su apoyo y comprensión, mis hijos y familia por ser el motivo para alcanzar mis metas y proyectos.

Yolanda Saavedra Córdoba

Agradecimientos

Agradecemos a Dios por la oportunidad y las fuerzas que nos dio para terminar esta maestría, sin Él nada sería posible gracias, Dios, porque fuiste nuestro motor y hoy cantamos en victoria ¡lo logramos!

Queremos dar gracias a nuestra asesora de tesis Adriana Parra, por su tiempo de enseñanza y orientarnos en el aprendizaje de esta bella maestría, a todos los docentes que hicieron parte de este proyecto agradecemos de corazón.

- *Dany y Yolanda*

"Gracias mamá, gracias esposo mío y gracias Emanuel por haberme permitido sacar adelante este proyecto de vida, por su paciencia y por el tiempo esperado en mis trasnochas y ausencias. Gracias familia por su amor y apoyo".

Dany Fernanda Sánchez Trujillo

"Quiero agradecer a mi madre, a mi pareja, a mis hijos y a mi familia por todo su apoyo para lograr culminar esta etapa de mi vida, hoy celebro con dicha y felicidad este triunfo que también es de ustedes".

Yolanda Saavedra Córdoba

Resumen

Una de las posibles causas en el incremento de brechas educativas, puede ser la falta de conocimiento sobre las políticas y herramientas inclusivas en Colombia por parte de los docentes, de ahí que se traza por objetivo sistematizar una experiencia de diseño e implementación del PIAR en el caso de un estudiante con discapacidad intelectual en una Institución Educativa del municipio de La Plata, Huila. La metodología se plantea en un enfoque mixto de diseño sistematización de experiencias en cinco tiempos según Jara (2018) integradas en dos fases: enfoque cuantitativo, método descriptivo; y, enfoque cualitativo, método sistematización de experiencias. El plan de sistematización se desarrolla con técnicas para recolección de datos observación participante, entrevista cualitativa y Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para aplicar con los estudiantes con discapacidad intelectual, padres de familia, docentes, administrativos, docente orientador e investigadores, teniendo en consideración los aspectos éticos normados para una investigación. El plan de análisis se realizó para datos cualitativos y cuantitativos, con énfasis en datos cualitativos basados en el Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR y las prácticas pedagógicas. La principal conclusión se relaciona con las contribuciones que otorga la experiencia del caso sistematizado y las prácticas pedagógicas en el diseño e implementación del PIAR, desde la interacción de elementos cognitivos, prácticos y dinámicos, los cuales deben ser parte de la formación integral, así como la necesidad de fortalecer habilidades y actitudes de los docentes en materia de educación inclusiva.

Palabras clave: Sistematización, diseño, implementación, inclusión, educación, ajustes razonables, discapacidad intelectual.

Abstract

One of the possible causes in the increase of educational gaps, may be the lack of knowledge about inclusive policies and tools in Colombia by teachers, hence the objective is to systematize an experience of design and implementation of the PIAR in the case of a student with intellectual disability in an Educational Institution of the municipality of La Plata, Huila. The methodology is proposed in a mixed approach of design systematization of experiences in five times according to Jara (2018) integrated in two phases: quantitative approach, descriptive method; and, qualitative approach, systematization method of experiences. The systematization plan is developed with techniques for data collection, participant observation, qualitative interview and Individual Reasonable Adjustment Plan (PIAR) to apply with students with intellectual disabilities, parents, teachers, administrators, guidance teacher and researchers, taking into account consideration of the ethical aspects regulated for research. The analysis plan was carried out for qualitative and quantitative data, with an emphasis on qualitative data based on the Individual Reasonable Adjustment Plan – PIAR and pedagogical practices. The main conclusion is related to the contributions provided by the experience of the systematized case and the pedagogical practices in the design and implementation of the PIAR, from the interaction of cognitive, practical, and dynamic elements, which must be part of the integral formation, as well as the need to strengthen skills and attitudes of teachers in inclusive education.

Keywords: Systematization, design, implementation, inclusion, education, reasonable adjustments.

Tabla de contenido

Resumen 5
Abstract 6
Introducción 10
Capítulo 1. Formulación del problema 13
1.1. Planteamiento del problema 13
1.2. Pregunta de investigación 19
1.3. Justificación de la propuesta 19
Capítulo 2. Antecedentes 23
2.1. Objetivos 31
2.1.1 Objetivo general. 31
2.1.2 Objetivos específicos. 31
Capítulo 3. Marco Referencial 32
3.1 Marco contextual 32
3.2 Marco conceptual 37
3.2.1 Conceptuar discapacidad hasta su modelo social. 37
3.2.2 Discapacidad intelectual. 43
3.2.3 Educación inclusiva. 45
3.2.4 Ajustes curriculares. 49
3.2.5 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) 51
3.2.6 Ajustes razonables. 53
3.2.7 Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR 56
3.2.8 Prácticas pedagógicas. 58
3.3 Marco legal 61
3.3.1. Panorama internacional. 62
3.3.2. Panorama nacional. 64
3.3.3. Panorama regional. 66
Capítulo 4. Diseño Metodológico 67
4.1 Enfoque de la investigación 67
4.2 Diseño de investigación en dos fases 68
4.2.1 Fase I: Enfoque Cuantitativo, Método Descriptivo 68

4.2.2 Fase II: Enfoque Cualitativo, Método Sistematización de Experiencias 68
4.3 Sistematización en 5 tiempos como lo propone Óscar Jara 69
4.3.1 Punto de Partida. 69
4.3.2 Formular un Plan de Sistematización. 69
4.3.3 La Recuperación del Proceso Vivido. 69
4.3.4 Reflexión de Fondo. 70
4.3.5 Puntos de llegada. 71
4.4 Plan de Sistematización 71
4.4.1 Técnicas e instrumentos de la investigación (cualitativas y cuantitativas) 72
4.4.1.1 Revisión Documental desde un Enfoque Cuantitativo. 72
4.4.1.2 Observación participante – cualitativa. 74
4.4.1.3 Entrevista Semiestructurada – Cualitativa. 74
4.5 Plan de análisis 75
4.5.1 Plan de análisis de la información para los datos cualitativos. 75
4.5.2 Plan de análisis de los datos cuantitativos. 75
4.6 Protagonistas de la experiencia 77
4.7 Aspectos éticos 78
Capítulo 5. Resultados 79
5.1 Primer momento: caracterización del caso de discapacidad intelectual como punto de partida 79
5.2 Segundo momento: formulación del plan de sistematización sobre el diseño e implementación del PIAR 93
5.3 Momento 3: recuperación del proceso vivido, el devenir histórico de la experiencia . 100
5.4 Cuarto momento: Reflexión de fondo, interpretación de la experiencia del diseño e implementación del PIAR en un caso de discapacidad intelectual 105
5.5 Quinto Momento: Contribuciones de la experiencia de diseño e implementación del PIAR a las prácticas pedagógicas asociadas al caso de discapacidad intelectual como punto de llegada. 120
Conclusiones 128
Recomendaciones 131
Referencias 132
Anexos 139

Anexo 1. Consentimiento informado 139
Anexo 2. Ficha de aprendizajes vividos 140
Anexo 3. Matriz de ordenamiento 140
Anexo 4. Guía de entrevista 141
Anexo 5. Cuaderno personal (diario de campo) 142
Anexo 6. Información general del estudiante – Anexo 1 PIAR 143
Anexo 7. Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR- Anexo 2 145
Anexo 8. Acta de Acuerdo- Anexo 3 PIAR 160

Lista de Figuras

Figura 1. Anexos y contenidos en la estructura del PIAR 57
Figura 2. Dimensiones de las acciones 60
Figura 3. Fases I y II. Integración cualitativo - cuantitativo con predominancia en lo cualitativo. 72
Figura 4. Gestión Directiva 95
Figura 5. Gestión Académica 96
Figura 6. Gestión Administrativa y Financiera 97
Figura 7. Gestión de la Comunidad 98
Figura 8. Consolidado de la Gestión Institucional 99

Lista de Tablas

Tabla 1. Reconocimiento y atención a la diversidad de estudiantes 16
Tabla 2. Escala de medición Fase I- Cuantitativa 73
Tabla 3. Operacionalización de las Variables - datos cuantitativo 76
Tabla 4. Validez del instrumento 77
Tabla 5. Codificación de los protagonistas 77
Tabla 6. Diseño del PIAR compuesto por elementos secuenciales 100
Tabla 7. Implementación del PIAR, analizada como proceso de trabajo 102
Tabla 8. Procesos de elaboración del PIAR 106
Tabla 9. Elementos constitutivos de la implementación del PIAR 107
Tabla 10. Aplicabilidad y viabilidad educativa del PIAR 108

Introducción

El sector educativo, y los actores que en este se desenvuelven, han tenido una serie de transformaciones y transiciones encaminadas a garantizar el acceso universal del derecho a la educación a todos los niños, niñas y adolescentes sin importar sus condiciones socioeconómicas, cognitivas y/o físicas, de etnia, religión, sexo, identidad de género y demás. De esta manera, se reconoce como un derecho que se fundamenta en un marco de referencia acerca de las políticas, planes y acciones planteadas a nivel mundial por distintos sectores y organismos para la promoción de la educación inclusiva, siendo la más significativa actualmente, los Objetivo de Desarrollo Sostenible- ODS, que constituyen la agenda mundial planteada por la Organizaciones de Naciones Unidad- ONU, para fomentar la igualdad y el desarrollo de los pueblos a nivel global.

Lo anterior ha sido el resultado de una serie de reflexiones y cuestionamientos planteados por distintos actores académicos y sectores sociales y políticos, entorno a las prácticas, métodos y contenidos educativos en los distintos niveles de formación; lo que ha conllevado a una reconfiguración progresiva de las prácticas y el quehacer docente, y en general, del reto pedagógico. En este sentido, Echeita y Duk (2008) manifiestan que la inclusión en el ámbito pedagógico está relacionada tanto con la eliminación, como con la disminución, de los obstáculos que dificultan el acceso a la educación de niños, niñas y jóvenes que se encuentran en un alto grado de vulnerabilidad o capacidades limitadas.

De tal forma, la materialización y garantía de una educación inclusiva, implica la "implementación de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje que tienen por fin atender con precisión a la diversidad de los educandos" (Belalcázar y Opertti, p. 152), es decir, la

aplicación de prácticas pedagógicas que reconozcan las distintas formas de aprender, así como los distintos contextos, realidades y capacidades de los educandos.

Con relación a lo anterior, es preciso señalar que existe una diversidad de enfoques o modelos en torno a la discapacidad y su tratamiento en escenarios educativos, no obstante, en la presente investigación se retomará esta desde el modelo social, puesto que permite involucrar factores del aprendizaje y de la educación inclusiva que trascienden de las limitaciones funcionales al reconocimiento de las capacidades y habilidades que poseen los educandos, independientemente de la discapacidad intelectual. En este sentido, se reconoce que todos los alumnos son poseedores de unas necesidades individuales a las cuales el sistema educativo tiene el deber de responder (Palacios, 2008).

Precisamente, existen una serie de barreras de carácter educativo que, a la vez, han sido socialmente creadas para quienes tienen discapacidad intelectual y/o cognitiva. De esta manera se deduce que es un gran reto para el sistema educativo nacional, que como institución ha diseñado una serie de estrategias e iniciativas con la finalidad de responder a necesidades y características que garanticen el derecho a la educación a población con discapacidad, siendo la respuesta más significativa los PIAR, Planes Individuales de Ajustes Razonables, que, como lo estipula el Decreto 1421 de 2017, se convierte en una herramienta que "garantiza el acceso a los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de la consideración de una serie de factores relacionados con la infraestructura, practicas pedagógicas o contenidos curriculares" (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 5)

En el marco de lo anterior, en la presente investigación se llevará a cabo la sistematización de una experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) **para un caso de discapacidad intelectual en el municipio de la Plata**

Huila, para lo cual se retomarán elementos contextuales, antecedentes y referentes conceptuales con el fin de conocer herramientas técnicas y metodológicas que faciliten la creación e implementación del PIAR.

Capítulo 1. Formulación del problema

En este capítulo se hace la descripción de la situación problemática que da sentido a este estudio, respondiendo al por qué y para qué se sistematiza la experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en **un caso de discapacidad intelectual que hace parte de la Institución Educativa Técnico Agrícola en el municipio de La Plata Huila**.

1.1. Planteamiento del problema

La expresión "sociedad de conocimiento" alude, según Márquez (2017), a proveer vías de acceso para los ciudadanos en su rol de recurso humano para la adquisición de conocimiento, en la medida que esta condición se plantea como la impulsora de crecimiento económico y desarrollo para una nación, es decir; que ese recurso humano se convierte en dinamizador de una transformación social de sus contextos mediados por su apropiación de la información referente a la ciencia y la tecnología al servicio de la humanidad.

La formación de conocimiento se encuentra unida al derecho a la educación de todos los seres humanos, lo cual para Tobón (2015) es una condición que no se ha logrado en Latinoamérica, de ahí que se requiera instaurar nuevas formas de ver la educación con la finalidad de brindarla efectivamente a los habitantes de cada país, planteamientos más pertinentes en los que representa la búsqueda de sociedades del conocimiento como producto logrado de la acción formativa en todos y cada uno de los integrantes de una comunidad, una expresión para indicar la necesidad de un modelo educativo capaz de atender la diversidad y educarla de forma exitosa sin distingos de ninguna índole.

Sin embargo, actualmente en las dinámicas escolares colombianas uno de los grandes problemas lo representan las prácticas excluyentes a pesar de las disposiciones normativas expedidas por el Estado en esta materia. En este caso, Betancur (2016), considera que dichas prácticas se viven en las instituciones educativas, especialmente hacia los niños y niñas con discapacidad o diversidad funcional.

Esta situación, plantea Betancur (2016) representa una actitud de indiferencia por parte de los docentes, calificativo que les atribuye motivado por la argumentación frecuente de los educadores en cuanto a que desconocen la forma de saber llegar a estos estudiantes, sumado a que en ocasiones se les estigmatiza como "personas limitadas" para realizar actividades de la vida cotidiana. Es relevante mencionar que este autor también reconoce que las falencias de las prácticas pedagógicas no es una cuestión de responsabilidad que compete solo a los educadores.

Al respecto, Benítez, Bohórquez y Plazas afirman que estos procesos inclusivos no se realizan de forma ortodoxa en la progresión de su implementación como normativa, por ejemplo, "en Bogotá como capital nacional se da una lucha por abrirse espacio entre la norma (Dec. 1421 de 2017) y el apoyo administrativo y financiero de la administración distrital" (2018, p. 9).

Una realidad que en exposición de Benítez, Bohórquez y Plazas (2018) es observable en organizaciones educativas capitalinas donde no se cuenta con el personal, los espacios y las herramientas pedagógicas educativas y didácticas para orientar los enfoques que se requieren en el desarrollo del proceso con este tipo de población, lo que además, se constituye en una forma de refuerzo argumentativo para los docentes resistentes a la asunción de los principios de la educación inclusiva en sus prácticas.

Benítez, Bohórquez y Plazas (2018) agregan que estas falencias son causadas por varias razones como la falta de acompañamiento profesional, la falta de compromiso de un ente oficial

o al no tener la capacitación adecuada la totalidad del personal docente, un conjunto de situaciones débiles en la labor docente que generan incertidumbres en los profesionales frente al trabajo con este **tipo de educandos**, es por ello que se hace necesario que los docentes cuenten con mayores elementos de apoyo para que sea más fácil aceptar y sortear estos retos, los cuales siempre han estado latentes, pero que no se han proyectado en pro de brindarles un enfoque en los currículos educativos. En relación con lo anterior, se tiene en cuenta lo planteado por Echeita y Duk (2008):

> (…) avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación (p. 2).

Desde este punto de vista, es importante resaltar la inclusión como un proceso de equidad educativa, donde se eliminen obstáculos para el aprendizaje y el ser partícipes (Booth y Ainscow, 2000); entendiendo que dicho proceso va enfocado en el entorno educativo, por lo tanto, su relación es directa con los docentes, familia y estado. En la actualidad se ha conocido de referencias a instituciones educativas, por parte de colegas docentes en las que existen diversos tipos de barreras como actitudinales, comunicativas, metodológicas, de infraestructura, entre otras; llevando a gran parte de los estudiantes con discapacidad a ser excluidos o en ocasiones a desertar.

Igualmente, es de señalar que, los **últimos 10 años** el sistema educativo de Colombia, ha generado importantes avances en cuanto al reconocimiento y la atención a la diversidad de los

estudiantes en los diferentes niveles y procesos de formación y aprendizaje. Esto se ha llevado a cabo a partir de las premisas y propuestas que han realizado diferentes movimientos, como se evidencia a continuación:

Tabla 1. Reconocimiento y atención a la diversidad de estudiantes

Avances en el reconocimiento y atención a la diversidad de estudiantes en Colombia	
1990	Educación para Todos
2005 – 2015	Trabajos de la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación- UNESCO.
2006	Convención de los Derechos del Niño- Unicef
2006	Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad
2013	Ley Estatutaria 1618
2017	Decreto 1421, reglamenta atención educativa de la población con discapacidad.
2019	Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación "Todas y todos los estudiantes cuentan".

Nota: elaboración propia, a partir de (FLACSO, 2016)

En Latinoamérica los derechos educativos también se deben enfrentar con las políticas de los Estados, de ahí que, pese al mejoramiento de los países latinoamericanos en cobertura, según Marchesi y Hernández (2019) en primaria sobre un 94% en el 2013 y los rubros designados al sector educativo, persisten las problemáticas de sitios carentes de elementos básicos para su funcionalidad, así como un mayor apoyo a la docencia para la continuidad de su formación, en suma, un conjunto necesario para garantizar en verdad el derecho a la educación.

Estas fallas, agregan Marchesi y Hernández (2019) se ven reflejadas en las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) donde los países latinoamericanos registran puntuaciones por debajo de la media, y son causa de las dificultades para brindar una atención educativa a la diversidad, sea la condición por la cual se requiere de asegurar condiciones que logren realmente aprendizaje.

De hecho, exponen Marchesi y Hernández (2019) en los sistemas educativos latinoamericanos la oferta de una educación inclusiva y de calidad al 2018 de acuerdo con Instituto de Estadística de la UNESCO es un proceso “lento pero continuado avance en la inclusión educativa, si bien las condiciones sociales y educativas dificultan un progreso más acelerado” (p. 47).

En esta misma línea descriptiva, está Colombia con una realidad educativa que según Baquero y Sandoval (2020) posee normatividad favorable a la inclusión pero que en la práctica no se desarrolla en su totalidad en los ambientes educativos, por tanto, sigue siendo un tema de gran preocupación, además de desafío en las instituciones educativas del país, en la medida que los docentes desconocen la norma en su totalidad y su forma de aplicación, consecuentemente no se brinda una educación inclusiva.

Adicionalmente, está lo referente a la debilidad en el desarrollo global del sistema educativo, observable en territorios como el Huila, donde expone Cruz (2019) se debe mejorar “la condición de la cultura, políticas y prácticas institucionales en el marco de la inclusión” (p. 114). Cuadro descriptivo que también incluye al escenario educativo de la capital huilense, Neiva.

Así mismo, Figueroa, Ospina y Tuberquia (2019) plantean que los datos evidencian que el modelo de inclusión es apenas una experimentación de actividades individualizadas, poco se pone en práctica el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), y no se evidencia que se diseñen Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) para concluir se puede determinar que entre la ley y su aplicación aún hay una brecha muy amplia, y que el docente en ejercicio poco se ocupa de cerrarla.

Esto conlleva a tener claro lo que estipula el Decreto 1421 de 2017, respecto a que cuando la implementación del DUA no es suficiente, entonces se considera necesario iniciar el proceso de diseño e implementación del PIAR en aquellos estudiantes con discapacidad, precisamente para que haya un mejor desarrollo en cuanto a sus capacidades y, por ende, haya evidencias de un aprendizaje significativo, pues esta es una de las finalidades propuestas en dicho Decreto.

Lo anterior se torna preocupante para las investigadoras en razón de que el Sistema Integral de Información de la Protección Social (SISPRO) y el Sistema de Gestión para el Registro de Localización y Caracterización de la Población con Discapacidad (RLCPCD)- Corte junio 2020, registra en sus estadísticas que en el municipio de La Plata (Huila) hay un total de 3.902 personas con discapacidad, teniendo en cuenta que de esta población por lo menos son 205 estudiantes que están matriculados y registrados actualmente en el SIMAT.

En efecto, este conjunto poblacional perteneciente al Sistema Educativo en el municipio de La Plata representa nuevos desafíos para la comunidad educativa, particularmente en el desempeño de la labor del educador en la medida que esta debe estar al nivel de lo que representa la interacción, la enseñanza y el aprendizaje con la diversidad de estudiantes que son parte de la línea de trabajo indicada por la educación inclusiva.

Así, lo hasta ahora descrito hace necesario concretar que en las organizaciones educativas sean públicas o privada en el municipio de La Plata exista un proceso de enseñanza inclusiva, de tal forma que se incluya a todos los estudiantes, como en el caso de quienes son diagnosticados con discapacidad intelectual, mediante prácticas pedagógicas donde se evidencien estrategias de aprendizaje para todos sin dejar de lado lo concerniente a ritmos, estilo de aprendizaje y lo más importante respetando la diferencia en cualquiera de sus manifestaciones.

1.2. Pregunta de investigación

¿De qué manera la sistematización de una experiencia de diseño e implementación del PIAR para un estudiante con discapacidad intelectual contribuye a la reflexión de las prácticas pedagógicas de una institución educativa publica del municipio de La Plata- Huila?

1.3. Justificación de la propuesta

Entender la diversidad en sus múltiples formas es una necesidad para la escuela, debido a su valor institucional y como ente socializador. Allí desde las consideraciones pedagógicas es importante tener en cuenta el contexto que involucran las prácticas pedagógicas de los docentes, en especial para repensar la escuela no solo como el lugar donde se transmite una serie de conocimientos, sino que, además debe generar espacios de reflexión, participación y de inclusión en los procesos que involucran a los estudiantes dentro de la comunidad. De esta manera, la labor educativa se ve inmersa en una dinámica esencial que se da a partir de la relación entre comprensión de la diversidad y atención a la contextualización.

En consecuencia, la presente investigación tiene como centro estos ejes temáticos de atención a la diversidad, en especial por Planes Individuales de Ajustes Razonables y la necesidad de hacer de esas prácticas pedagógicas una gestión de sistematización, que permite compartir aprendizajes alcanzados en estas tareas y motivar a otros a multiplicarlas. Esto teniendo en cuenta que el Decreto 1421 de 2017, determina que el PIAR garantiza la atención educativa de los estudiantes con discapacidad, y asigna una serie de responsabilidades a las instituciones educativas, entre las cuales se encuentra el proveer todas las condiciones que requieren los docentes o directivos para poder elaborar los PIAR, articularlo con la planeación de aula y con el Plan de Mejoramiento Institucional – PMI.

Además, con respecto a la relevancia social, esta investigación se enfoca hacia la diversidad en el campo de la educación, que es una situación constante y en esa misma medida una condición que para el educador representa una responsabilidad permanente que está asociada con el avance en la formación de los niños y las niñas, de esta manera, la importancia radica en suplir una necesidad de llevar a cabo una práctica idónea que sea desarrollada por el docente y que, en gran medida, dependa de las capacidades que alcancen los estudiantes con discapacidad, en este caso, discapacidad intelectual, ya que la atención debe ser integral con un papel destacado para la educación.

Otro punto por considerar en la justificación del presente estudio está dado en relación con la utilidad metodológica, donde se destaca que la educación global y en ella la colombiana han adelantado cambios normativos, de capacitación y formación para direccionar el trabajo de instituciones y educadores, de tal forma que se pueda impactar de una mejor manera y más efectiva el aprendizaje de los niños y niñas en medio de lo que se denomina educación inclusiva, donde se considera la realización de prácticas pedagógicas acordes al servicio educativo para estudiantes diversos o con discapacidad, mediante elementos psicopedagógicos como los llamados PIAR.

La conveniencia del estudio también está sustentada en la sistematización de una práctica pedagógica con inserción reciente en el escenario escolar (Lara, 2019), como lo es la que se apoya en los documentos PIAR, ya que no posee una amplia trayectoria en las salas de clase en función de los niños y niñas con discapacidad, pero, si es una exigencia de la naturaleza humana con este tipo de características mientras se encuentran realizando su proceso formativo que desafía al educador a tener una respuesta educativa pertinente por ofrecer.

En tanto que, el valor teórico de la investigación se encamina de manera particular a la práctica pedagógica llevada a cabo con un estudiante cuya discapacidad es intelectual y está soportada bajo diagnóstico por especialista. El estudiante pertenece a la Institución Educativa Técnico Agrícola de La Plata Huila, por tanto, también es un estudio que involucra el interés institucional local, es decir, para la organización educativa mencionada como para sus homologas en el contexto municipal.

Adicionalmente, es de hacer referencia al significado que tiene como producto investigativo y conocimiento en las áreas disciplinares estrechamente vinculadas con este tipo de procesos, en este caso de valor teórico cabe citar a la pedagogía y a la psicología, esta última específicamente en su rama educativa.

En esta misma línea, se encuentra la educación superior para la formación de profesionales a desempeñarse en el ámbito educativo, bien sea en su fase de pregrado o post grado, ya que es una materialización de disposiciones educativas normativas que rigen el trabajo de los docentes desde el 2017, y cuyos preceptos se han ido dando a conocer paulatinamente, caso que compete a la formulación de los PIAR y sobre todo su puesta en marcha durante la práctica educativa.

Estos escenarios donde la teorización del conocimiento alcanzado se constituye en material de aporte y estudio, denotan la conveniencia de la investigación, a lo cual se añade que el tema elegido es una exigencia reciente y que requiere para su proceso de expansión en aprendizaje e implementación de este tipo de soportes que se trasmiten como experiencias sistematizadas. En síntesis, el diseño e implementación de un PIAR en un caso específico de estudiante con discapacidad intelectual y su sistematización es una contribución objetiva al bienestar del estudiante y su familia, a la experiencia de los educadores y la acumulación de

saber por parte de las instituciones educativas tanto en lo local como en el territorio nacional junto a lo que concierne a la academia entendida en forma de conocimiento en las áreas disciplinares de la pedagogía y la psicología, así como a la educación superior en programas de formación de profesionales en el campo de la educación.

Capítulo 2. Antecedentes

Los antecedentes que se presentan a continuación presentan resultados asociados a las categorías de análisis determinadas para la presente investigación y cuya relación es directa con el objeto de estudio. Los antecedentes se componen de diferentes estudios o investigaciones realizadas en el periodo entre 2017, año en que se expide el Decreto 1421, y 2021, año en el que se empieza a llevar a cabo la investigación y cuya búsqueda se realizó a través de repositorios universitarios y plataformas indexas. En este sentido, se obtuvieron 18 debido a que el foco de análisis tiene una reciente inserción en los escenarios educativos bajo ese nombre, se encuentra literatura tanto en el ámbito internacional (México, El Salvador, Ecuador, Chile y Argentina) como en el nacional y local.

Es de resaltar que este conjunto de estudios, dada la escasa literatura sobre Plan Individual de Ajustes Razonables, evidencian el vacío investigativo en este tema que resulta ser más evidente en el tema de sistematización de experiencias con logros positivos. Además, se desarrolla una estructura basada en categorías las cuales contienen las tendencias que fluyen a propósito del análisis realizado desde los planteamientos de Strauss y Corbin (2013) sobre los procesos para realizar teoría fundamentada.

Ajustes Razonables centrados en lo metodológico.

En este aspecto, se encuentra la revisión realizada por Cruz (2019), una revisión de carácter documental llevada a cabo en Colombia y cuya finalidad es identificar ajustes razonables y Planes Individuales de Ajustes Razonables en el periodo de 2005 a 2017 a partir del desarrollo de las prácticas escolares. Es así como Cruz señala que en cuanto al periodo de 2005 aparece el término de Ajustes, para 2012 se empezó a utilizar el término de Ajustes Razonables y

ya en 2017 se da a conocer el Plan Individual de Ajustes Razonables, quedándose con este último nombre.

En cuanto a los resultados, se determina que las prácticas pedagógicas realizadas para los estudiantes con discapacidad, en aquellas instituciones que son consideradas como regulares en cuanto a los cambios, Cruz (2019) establece que hay una relación en 2005 con medidas pedagógicas especiales para las necesidades educativas de los niños discapacitados. De esta manera, en el 2006 la relación se da con un currículo flexible para considerar las diferencias individuales de los estudiantes; en 2008 a través de la revisión permanente del plan de estudios para todos los estudiantes, donde se incluyen quienes están en situación de vulnerabilidad. En 2009 se da con las diferentes áreas de gestión escolar para la población con discapacidad y también con talentos excepcionales; y en 2017 se lleva a cabo la vinculación con las metas de aprendizaje y con el abordaje pedagógico que se relaciona con la idea de apoyo.

En general, todos estos ajustes, adaptaciones y flexibilizaciones para la ejecución de las prácticas pedagógicas han existido en favor de los estudiantes con limitación o dificultad particular con la finalidad que estos alcancen los suficientes recursos junto a herramientas de una educación inclusiva y de calidad, según su edad, el año escolar en curso, aunado a contexto social y cultural, o sea la constitución de un ambiente donde puedan aprender y desarrollarse de manera integral y efectiva.

Ajustes Razonables centrados en lo didáctico.

Robayo y Rodríguez (2018) investigan en Armenia – Colombia y con base en los resultados obtenidos afirman que se requiere desarrollar entre los docentes una mentalidad más proactiva, para tener la capacidad de reconocer que uno de los aspectos más importantes en su trabajo se trata de generar impactos positivos en el proceso educativo de estudiantes con algún

tipo de discapacidad, para que de esta manera tanto educación como instituciones sean verdaderamente inclusivas.

Además, establece que las actividades lúdicas en la etapa de la niñez son esenciales para el progreso madurativo en los niños y para la construcción de aprendizajes significativos, por tanto, un componente determinante para cualquier ajuste que se lleve a cabo en aras de favorecer el aprendizaje inclusivo.

Aprendizaje docente sobre el PIAR.

Figueroa, Ospina y Tuberquia (2019), son específicos en su estudio en cuanto al diseño de los recursos PIAR, y tiene dos partes: la conceptualización de las implicaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje DUA y los PIAR a través de diferentes experiencias y de la literatura ya incorporada.

Los resultados determinan los conceptos y prácticas propuestas por el DUA y la implementación de los PIAR. También, los datos evidencian que el modelo de inclusión es una experimentación de actividades individualizadas, se tiene poca práctica y conocimiento del DUA, y no se demuestra que se diseñen Planes Individuales de Ajuste Razonables PIAR. Para concluir es posible afirmar que entre la Ley y su aplicación persiste aún una brecha amplia, y que el docente en ejercicio no materializa la norma a pesar del mandato constitucional, es decir que no se le da la importancia necesaria y la capacitación que se requiere para desarrollar estos planes.

Igualmente, está Movilla y Suarez (2019) en una institución de atención a la primera infancia y la necesidad de implementar formulaciones PIAR, en los análisis de sus resultados se demuestra que el jardín Centro para el Desarrollo Huellas, cuenta con un equipo interdisciplinario apropiado, por tal razón, es uno de los aspectos a resaltar siendo que desde

cada uno de sus saberes brindarían estrategias para el desarrollo del potencial de los estudiantes, sin embargo, el jardín no tiene una malla curricular que se haya reformulado mediante ajustes razonables por casos particulares, la cual es fundamental para garantizar una educación de calidad y equidad debido a que con base en esta se acatan los principio de una educación inclusiva. Por último, es imprescindible proseguir con talleres que refuercen el conocimiento de todo el equipo interdisciplinario para fortalecer las estrategias y conseguir un cumplimiento apto al momento del planteamiento y elaboración de la malla curricular flexible, es decir, se requiere más capacitación sobre ajustes razonables, en favorecimiento de la educación de calidad y equidad a la diversidad.

En especial, porque los niños que presentan discapacidad cognitiva con un acompañamiento especial y prioritario por parte de los docentes pueden tener un aprendizaje idóneo y alcanzar conductas de mayor adaptación a su rol como estudiantes, compañeros de clases y futuros ciudadanos de un contexto social, propósitos que se buscan a través de la creación e implementación de herramientas de trabajo pedagógico inclusivo como el PIAR, el cual no ofrece una literatura amplia sobre su puesta en marcha dentro de las organizaciones educativas, consecuentemente, un mínimo material sobre este tipo de tarea educativas desde los docentes prueban vacío investigativo en esta materia.

En esta misma tendencia se incluye a Leitón, Morales y Moreno (2018) con su trabajo en Bogotá sobre la articulación de valoración por fonoaudiología para la realización de los PIAR. Dentro de los resultados los autores refieren como se pudo constatar que en algunos de los colegios no saben de la presencia del fonoaudiólogo en la institución, ni identifican cuál es el papel y la función que este tiene dentro de la misma. Existe preocupación entre los participantes debido a que ya están a punto de pensionarse y que con su salida la fonoaudiología no sería

tomada en cuenta y desaparecería de la institución. Sin embargo, no se están buscando alternativas para que el problema tenga una solución.

El estudio abordado con antelación deja evidencias sobre cómo hay discrepancias entre los lineamientos de la norma y lo que acontece en las organizaciones educativas, instituciones en las cuales no hay certezas informativas sobre su talento humano para acompañar la educación inclusiva, consecuentemente, falta de aprovechamiento de los recursos existentes con una lógica afectación para la población estudiantil y se encuadra en la tendencia más capacitación al respecto. También se resalta que dentro de los resultados del estudio se tuvo en cuenta que, para la participación del PIAR, esta debe tener características directas e importantes porque en dicho formato "se establece la comunicación y el lenguaje" (Leitón, Morales y Moreno, 2018, p. 33). Por eso consideraron tomar decisiones desde la interdisciplinariedad para elaborar el PIAR y así, apoyar procesos comunicativos y académicos, razón por la que se incluye la participación del fonoaudiólogo, con una participación que se encamine en "involucrar a la familia, comunidad y estudiante, con diligenciamiento en la parte comunicativa, interactiva y participativa teniendo en cuenta contextos y brindando asesoría y consejería a los docentes y padres" (Leitón, Morales y Moreno, 2018, p. 34).

Acopio de datos para formulación del PIAR.

De otro lado, Peña (2019) dentro de la asignatura de educación física para estudiantes con síndrome de Down, incluye el "pinfuvote"[1] para desarrollar mayores habilidades coordinativas. Derivado de su proceso investigativo evidencia mejoras en las habilidades motrices con base en el test de inicio que arroja valoraciones de 10 en las siete pruebas y que en el de salida asciende a

[1] Pinfuvote es la fusión de los deportes: Ping-Pong, fútbol, voleibol y tenis. En el pinfuvote se combinan las reglas de cada uno de estos deportes, incorporando otras para que todos los estudiantes hagan partes del juego. https://www.efdeportes.com/efd211/pinfuvote-un-nuevo-deporte-fusion.htm

puntuaciones de 17 y enmarcada en el tercer periodo académico la estudiante mostró en cierta medida mejoras en aspectos como el emocional, el interés por los temas abordados en las clases y concentración para el trabajo en el aula, pero, sin haber sido trabajados procesos académicos diferenciales por los educadores de las otras asignaturas diferentes a la educación física.

El conjunto de datos alcanzados por la investigación son el insumo para la formulación del PIAR en seguimiento de lo estipulado normativamente en este tema, de ahí que se construya para cuatro áreas en especial "matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, y comunidad" (p. 66).

Impacto positivo del PIAR.

El tema de sistematización de implementación de PIAR se tiene con el trabajo de Baquero y Sandoval (2020), en este documento dan cuenta de logros por parte de los estudiantes participantes producto de lo trabajado en cumplimiento de lo formulado en el PIAR, en medio de la inseguridad manifestada por los educadores de no cumplir con lo preestablecido como medición de calidad por el MEN. Pero, indiscutiblemente, es un trabajo que orienta la práctica pedagógica del educador en cuanto a planificación y didáctica.

Es así como persiste la necesidad de fortalecer todos aquellos procesos comunicativos que se dan entre educadores, con el propósito de estar preparados para los cambios que la formación académica del estudiante pueda tener (ya sean cambios de jornada, tránsito a otro grado, siendo estos los más frecuentes), solo de esta manera se pueden garantizar la continuidad de los procesos de formación integral de los estudiantes a quienes se les diseñan los PIAR. Así, se obtiene un modelo de trabajo para el presente ejercicio investigativo dadas su cercana similitud en objetivo general, metodología y contextual. Igualmente, están López y Montes (2018) trabajando con jóvenes entre los 12 y 19 años con discapacidad visual e incorporar las

tecnologías de la informática y la comunicación a modo de puente de sus procesos de aprendizaje como PIA y en intervención para derribar barreras que producen desmotivación, exclusión e incluso deserción; a esta estrategia se llamó MIRADAS, la cual reconoce las particularidades contextuales y subjetivas para nutrir la construcción de la estrategia TIC.

La aplicación de la estrategia fue monitoreada y medida para medir su efectividad, así como su adaptación en clase tanto para los alumnos con limitación visual y los que no, pero, asegurando un efecto de mayor participación de forma homogénea en el desarrollo de las clases, esto último fue finalmente un logro al cual se le adiciona mejor atmosfera de sensibilización y motivación. El éxito obtenido como ejemplo de educación inclusiva, fue la razón para dar lugar a la sistematización de la estrategia en una descripción plena de los recursos didácticos TIC, para trabajar en otras instituciones educativas, al tiempo que, dar continuidad de esta al interior de las instituciones protagónicas del estudio.

Resistencia a la formulación del PIAR.

Hay otro aspecto de análisis, donde están Barragán y Espinosa (2019) con una experiencia en el Colegio José Félix Restrepo jornada nocturna. Derivado del proceso de sistematización se indica la existencia de una lucha por acceder a las oportunidades de una verdadera educación inclusiva, a lo que añaden el aprendizaje de educadores tanto titulares como de apoyo sobre el tema y el caso diferencial específico abordado; no obstante, es preciso dar continuidad a este tipo de gestión para derribar la resistencia a asumir los principios de la educación inclusiva por parte de la comunidad educativa en general.

Sistematización de experiencias para promover la lectura y escritura.

El cierre de este apartado está dado por el documento titulado “Sistematización de experiencias pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura de tres maestras de la

comunidad uno del Instituto Pedagógico Nacional (2015-2016)" de Prieto (2017). Lo arrojado por el proceso de acuerdo con la autora es que involucrar a los docentes en estos procesos de sistematización despierta interés y compromiso, que muestra diferencias entre las metodologías implementadas por las participantes, pero diseñadas para favorecer el aprendizaje lecto escritor en los estudiantes, las experiencias son ricas en aporte en la medida que dan a conocer su valor diferencial para atender necesidades de enseñanza aprendizaje con variantes propias de la diversidad, con extensión de beneficios para estudiantes, padres de familia y las educadores y sus otros colegas.

2.1.Objetivos

2.1.1 Objetivo general.

Sistematizar una experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables en un caso con discapacidad intelectual y sus implicaciones en la reflexión de las prácticas pedagógicas en una Institución Educativa del municipio de La Plata – Huila.

2.1.2 Objetivos específicos.

1. Caracterizar el caso de discapacidad intelectual de un estudiante con el que se realizará el diseño y la implementación del PIAR.
2. Estructurar un plan de sistematización para el diseño e implementación del PIAR en un estudiante con discapacidad intelectual.
3. Reconstruir el devenir histórico de la experiencia de diseño del PIAR para el estudiante con discapacidad intelectual.
4. Interpretar de manera crítica la experiencia y el diseño del PIAR para un estudiante con discapacidad intelectual.
5. Reflexionar acerca de las implicaciones del diseño del PIAR en las prácticas pedagógicas asociadas al caso de discapacidad intelectual.

Capítulo 3. Marco Referencial

3.1 Marco contextual

La República de Colombia está localizada al extremo noroeste de Sur América. Limita al norte con Panamá y el mar Caribe, por el oriente con Venezuela y Brasil, por el sur con Perú y Ecuador y por el occidente con el océano Pacifico. El país se divide en 32 departamentos y un distrito capital (Bogotá), además de contar con seis regiones naturales: Andina, Caribe, Pacífica, Orinoquia, Amazonia e Insular. Colombia es un país diverso en todos los aspectos posibles, tales como la diversidad étnica y racial, cultural y, desde luego, la religiosa. Se sabe que el catolicismo es la religión más popular en el país, sin embargo, las personas pueden profesar la religión que deseen, pues hace parte de la diversidad propia del país.

La población colombiana se caracteriza por ser el resultado de la mezcla de tres grupos principales: europeos, indígenas y africanos. Los cuales a su vez de acuerdo con el censo (2018), el 11.04% de la población se auto identificó en afrocolombianos (raizales y palenqueros), el 4.31% indígenas y el 0,01% ROM (gitanos), es de resaltan que estos grupos aún conservan sus tradiciones y cultura. El 87,58% no pertenecen a ningún grupo étnico. Según los informes estadísticos que reporta el DANE (2018), Colombia tiene una población de 48.258.494 habitantes y desde el año 2002 a través del Registro de Localización y Caracterización de Personas Con Discapacidad (RLCPCD) para junio de 2018, se identificaron y caracterizaron un total de 1.404.108 personas con Discapacidad (Ministerio de Salud y protección, 2022).

El Departamento del Huila está ubicado al suroeste del país, en la región andina, limitando al norte con Tolima y Cundinamarca, al este con Meta, al sur con Caquetá y al oeste

con Cauca, su capital es Neiva; consta de 37 municipios de los cuales los más importantes son: La Plata, Garzón, Pitalito y San Agustín, el gentilicio es Huilense u Opita. De acuerdo con el DANE (2020), el Huila cuenta con una población estimada de 1.122.622 habitantes. En cuanto a los registros que presenta el Sistema Integral de Información de la Protección Social (SISPRO) y el Sistema de Gestión para el Registro de Localización y Caracterización de la Población con Discapacidad (RLCPCD)- para el corte realizado en junio de 2020, el Huila contaba con un total de 72.046 personas con discapacidad (Ministerio de Salud y protección, 2022).

La Plata, es uno de los 37 municipios del Huila, está ubicada al suroccidente del departamento, limita al norte con el departamento del Cauca, al occidente con el departamento del Cauca, Norte con el municipio de Tesalia, oriente con el municipio de Paicol y por el sur con los municipios de Pital y La Argentina; 6 Centros Poblados y 118 veredas. Según cifras del DANE (2018), La Plata cuenta con una población de 67.220 habitantes. De acuerdo con el Sistema Integral de Información de la Protección Social (SISPRO) y el Sistema de Gestión para el Registro de Localización y Caracterización de la Población con Discapacidad (RLCPCD)- en el corte de junio de 2020, La Plata contaba con un total de 3.902 personas con discapacidad; de los cuales son 205 los estudiantes con discapacidad que se encuentran escolarizando y matriculados en el SIMAT, datos hasta diciembre de 2020.

La Institución Educativa en la cual se desarrolla la investigación se encuentra ubicada en el área urbana del municipio de La Plata hacia el Kilómetro 1 en la vía que conduce a la ciudad de Popayán, consta de 7 sedes, 4 de ellas en el sector rural, dos en diferentes barrios y una en la sede central. Respecto a la modalidad que propone la Institución Educativa, es importante resaltar que es en la sede principal donde los estudiantes tienen un acercamiento directo con procesos de aprendizaje alrededor de lo agrícola, sin embargo, las sedes de la institución realizan

salidas pedagógicas a la sede principal, con el fin de que los estudiantes tengan espacios de familiarización con el trabajo a desarrollar en la básica secundaria y que será profundizado en la media técnica respecto al trabajo agrícola, teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza se basa en la propuesta pedagógica desde el Aprendizaje Significativo el cual se encuentra consignado en el PEI- Proyecto Educativo Institucional. La sede a la cual pertenece el sujeto caso de esta investigación fue fundada en el año 1970, atiende a 148 estudiantes desde el grado preescolar a quinto en doble jornada, se cuenta con una planta de seis docentes, tres directivos, dos administrativos, un docente orientador, un tiflólogo y un docente de apoyo de manera itinerante los cuales laboran en la sede principal.

La población que se atiende en esta sede pertenece a una de las comunidades más vulnerables del municipio, ya que el contexto donde se enmarca corresponde a población quienes debido a su situación económica hace muchos años se vieron en la necesidad de invadir este sector que está ubicado a la orilla del rio La plata, sus descendientes se fueron también ubicando en este mismo lugar hasta convertirlo en un barrio más del municipio; las familias son de escasos recursos, dedicadas a oficios informales dado a que carecen de una formación académica.

La institución Educativa Técnico Agrícola atiende a 15 estudiantes distribuidos en Discapacidad fisca, visual e intelectual, según datos del SIMAT a diciembre de 2020, es la cuarta institución que más estudiantes tiene después del San Sebastián, Luis Carlo Trujillo y Misael Pastrana Borrero. La observación se centrará en un caso de discapacidad intelectual del grado primero. En el año 2003 fue nombrado por la Secretaria de Educación Departamental, en calidad de provisionalidad, el primer docente de apoyo al Técnico Agrícola ya que para esa época la atención a estudiantes con Discapacidad se daba de acuerdo a su discapacidad, en dicha institución se atiende a los estudiantes con Discapacidad Visual, se inició un arduo trabajo de

capacitación a docente y padres de familia dirigidas por el docente de apoyo de esa época Jorge Tovar Velazco con personal de la secretaria Departamental del Huila, este trabajo se desarrollaba con las otras instituciones donde se recibían solo estudiantes con Discapacidad Auditiva y en otra la discapacidad cognitiva; hacia el año 2011 la institución Técnico Agrícola inicia la atención a estudiantes con diferentes discapacidades, por lo tanto, siempre se ha focalizado para brindar apoyos profesionales, inclusive del programa (UAI) Unidad de Atención Integral a nivel municipal el cual brindaba tratamiento e intervención de servicios de fisioterapia , fonoaudiología, terapia ocupacional, psicología, entre otros. En la institución educativa se viene trabajando frente a todos aquellos procesos de inclusión a partir de la realización de campañas y talleres de sensibilización con todos los estudiantes de todos los niveles, los padres de familia y cuidadores, donde se trabaja con temas de diversidad cultural a través de los procesos transversales que son guiados por docentes y algunos profesionales que son enviados por parte de la secretaría de educación.

Por otra parte, la Secretaría de Educación Departamental en años anteriores suministró algún material de gran utilidad a personas con baja visión y a la vez, brindó capacitación a docentes para facilitar la atención a estos estudiantes. En el momento se cuenta con profesionales capacitados que conocen y manejan el tema de inclusión como lo son: el docente orientador y un docente del programa Todos a Aprender, quienes constantemente orientan y capacitan al personal docente, con el fin de que en sus prácticas pedagógicas se evidencie el reconocimiento de población heterogénea y variada de niños y niñas así como la diversidad de aprendizajes, que son reforzados en el aula de clases, asignando referentes curriculares precisos que señalen los objetivos de enseñanza, utilizando herramientas adecuadas para la evaluación y esforzarse en la

selección y uso de materiales educativos para los profesores y el estudiantado, que a su vez deben acoplarse a los contextos de aprendizaje.

Es así como para el año 2020 los docentes, en conjunto con la orientadora y la docente de apoyo, deciden iniciar la elaboración de los PIAR para estudiantes con discapacidad, y hasta la fecha han sido comprometidos y empoderados de estos procesos. En esta línea narrativa de acciones institucionales se hacen visible los preceptos que lidera el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, donde pondera el hecho que este tipo de directriz en la educación es el medio de mayor eficacia para ofrecer a la población infantil en general la "opción ecuánime de tener escolaridad junto a mejores aprendizajes y el desarrollo de sus potencialidades para convertirlas en destrezas necesarias hacia un futuro más satisfactorio" (UNICEF, 2020). Además, se agrega que el significado como tal de la educación inclusiva se basa en que todos los niños puedan asistir a los mismos salones y a las mismas escuelas, con oportunidades certeras de aprendizaje sin distingos, albergar aquellos grupos que fueron víctimas de exclusión por motivaciones como discapacidad, lenguas minoritarias o cualquier otra condición.

Este tipo de configuración es propio de sistemas educativos inclusivos donde se ponderan los aportes únicos durante el desarrollo de las clases dados por los educandos provenientes de distintas naturalezas, así como en medio de la convivencia heterogénea en articulación y aceptación de los unos con los otros. A esto se suma que autores como Ocampo (2019) exponen que la educación inclusiva se torna real cuando esta actúa en los movimientos, en las interacciones, en las ideas de las interrelaciones, en el caos como en la inmensidad de posibilidades; además, cuando gestiona un conocimiento estructurado de forma abierta, consolidado mediante "praxis sobre lo teórico y lo metodológico disímil, cuya funcionalidad

reside en el concepto de síntesis disyuntiva" (Ocampo, 2019, p. 68).

3.2 Marco conceptual

Con el fin de dar soporte teórico y conceptual a la investigación que aquí se desarrolla, se conceptualizarán las siguientes categorías: Modelo Social de discapacidad, Educación inclusiva, Ajustes razonables y prácticas pedagógicas.

3.2.1 Conceptuar discapacidad hasta su modelo social.

La Convención Sobre los derechos de las Personas con Discapacidad expresa claramente:

> (…) reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Naciones Unidad – UN, 2006 p. 1).

Así mismo la UNESCO (2019) está comprometida con el fomento de la educativa inclusiva y se ha propuesto hacer realidad el derecho de cada persona a la educación. Por eso, como organización, esta se encarga de monitorear la aplicación de derecho a la educación de las personas con discapacidad, por ende, ofrece su total apoyo a aquellos países que se comprometen en la construcción de sistemas de educación inclusivos y equitativos. De acuerdo con esto, es importante destacar el interés y la preocupación de los diferentes países que se han propuesto a hacer visible los derechos de este colectivo que, durante décadas, fueron totalmente marginados.

Este concepto varía en la medida que los modelos de atención evolucionan, en un primer momento para la Organización Mundial de la Salud (OMS) la definición fue en referencia a una alteración de salud, lo que lleva una carga atributiva negativa. De ahí que para acceder a su comprensión conceptual actual Victoria (2013) desde el modelo social señala la importancia de

considerar en primera medida que se trata de una dificultad o limitación enmarcada en un contexto tanto social como cultural sin dejar de lado lo histórico, así como lo geográfico. Además, es necesario sopesar también que:

> (…) b) la deficiencia o daño de la persona afectada implica sólo una parte de la situación de discapacidad; c) que la resolución del problema implica tanto una adecuada rehabilitación como contar con una sociedad accesible; d) que una sociedad es accesible cuando depone barreras de todo tipo; e) que las barreras culturales constituyen la base donde se formulan las tangibles y las de tipo físico. Una sociedad es accesible cuando practica la tolerancia y el respeto hacia la diferencia, valorándola como algo positivo, única forma de construir una democracia verdadera (Victoria, 2013, p. 1106)

En este orden de ideas, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad expresa claramente que el término discapacidad es poseedor de acepciones cuyos contenidos explicativos evolucionan al ritmo de los cambios sociales y las interacciones entre congéneres, por tanto, los individuos que presentan algún tipo de limitación en sus interrelaciones, experimentan estas barreras debido al factor actitudinal humano, imaginarios del entorno, a barreras físicas y también comunicativas que cohíben la plena y efectiva participación en sus contextos locales de forma igualitaria a las condiciones de los otros ciudadanos.

Así mismo la UNESCO (2019) se ha comprometido con el fomento de la inclusión socio educativa, además de proponerse como organización, hacer realidad en cada persona el goce y acceso a la educación. Por eso, como se mencionó anteriormente, las funciones en materia educativa se basan en el monitoreo de la aplicación de este derecho sobre las personas con

discapacidad, apoyando a los países en la construcción de sistemas de educación inclusivos y equitativos.

De acuerdo con lo anterior es importante resaltar el interés y preocupación de los diferentes países en hacer visible los derechos de este colectivo de población que durante décadas fueron totalmente marginados. Es así como a lo largo del siglo XX, se fueron consolidando los modelos explicativos acerca de la discapacidad. Según Palacios (2008), desde el modelo de prescindencia la discapacidad toma un motivo religioso como castigo de los dioses por los pecados de los padres o una advertencia a una catástrofe, en este modelo la solución es la exclusión y la fe es el único medio de salvación de las personas, predomina el tema de la miseria y la mendicidad a través de las personas con discapacidad aprovechándose de lo que se consideraban “defectos”.

Seguidamente, se habla de un modelo rehabilitador, en el que la discapacidad no se considera ya como asunto religioso, sino más bien, en ser un tema con especificaciones científicas considerando que a las personas hay que curarlas y así poder contribuir en materia de rehabilitación. Es así como surgen instituciones con lugares condicionados para la asistencia de discapacitados, donde posteriormente se corrobora que eran maltratados y explotados privando totalmente sus derechos como personas.

Por último, en el modelo social de discapacidad, se retoma que hacia los años setenta y ochenta del siglo XX especialmente en Estados Unidos, surgen diversos movimientos sociales que reclaman sus derechos, estos son promovidos por las propias personas en condición de discapacidad y sus familias, que rechazan la forma de vida y como eran sometidas, sin tener control de sus vidas. Además, Palacios (2008) considera que respecto a las causas que se

relacionan con el origen de la discapacidad, no son ni religiosas ni científicas, más bien son causas sociales.

Con base en el recorrido histórico a cerca de la atención que se les brindaba a las personas con discapacidad, es la misma autora, Agustina Palacios (2008) quien en su libro[2] aborda aquellas acepciones que son derivadas de modelos que, en los años 70 y 80, fueron conocidos en Estados Unidos y que condujeron a la génesis de aquellos movimientos sociales integrados por las personas en condición de discapacidad respaldadas por sus familiares para reclamar sus derechos, como una acción motivada y soportada en el agotamiento sobre las condiciones de vida a que eran sometidos socialmente y sin poder aspirar a controlar su realidad para transformarla a mejor calidad.

Desde ahí, se ha evidenciado cómo los movimientos sociales que actúan en favor de los derechos de este sector poblacional caracterizado por alguna discapacidad han generado mayor consciencia en cuando a las distintas causas que influyen en el origen de una verdadera discapacidad, comprobando que no son religiosas ni científicas y que estas subyacen de la sociedad misma. Además, el modelo social toma por consideración que las personas con discapacidad tienen demasiados aspectos para aportar a la sociedad, lo cual lo convierte en un modelo que se relaciona estrechamente con la inclusión y con la aceptación de la diferencia. Es así como el cambio significativo presentado en el movimiento se basa en la percepción que tienen sus integrantes desde el modelo social, para lo que se considera que:

> La discapacidad va más allá de la diversidad funcional de las personas, en las limitaciones de la propia sociedad. De este modo, se realiza una distinción entre los que comúnmente se denomina “deficiencia” y lo que se entiende por discapacidad. El

[2] Libro: Orígenes, Caracterización y Plasmación en l Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

> modelo social nació apuntalando la filosofía de vida independiente (Palacios, 2008, p 122).

En este orden de ideas, es como llega a la concepción de la discapacidad como una construcción social y no una deficiencia, pues es la sociedad misma la que limita e impide que este grupo poblacional sean incluidos, participen y tengan autonomía en cuanto al diseño de un proyecto de vida propio basado en la igualdad de oportunidades. Desde el modelo social Palacios (2008), se señala la necesidad de una educación inclusiva, desafiante de la atribución errada de normalidad, la expone como una construcción nominal impositiva a cerca de una realidad marcada por lo disímil.

Según dicha autora sostiene que "las necesidades especiales son una característica de todos los alumnos y no solo de quienes tienen una diversidad funcional" (p. 382). Es evidente según Palacios (2008) que estos requerimientos subjetivos han sido ignorados en los sistemas educativos al indicar los diseños curriculares, ni la profesionalización de educadores, enfatiza que esta omisión se ha generalizado en todos aquellos ámbitos del sistema educativo ordinario.

Es así como este modelo de educativo ha generado controversial entre el sistema educativo inclusivo y las denominadas escuelas y/o instituciones especiales, cuyo referente es el concepto de educación como derecho en el marco de la declaración Universal de los Derechos Humanos. Como derecho, la educación se fundamenta en las estrategias de ser "disponible, accesible, aceptable y adaptable". De igual forma, es menester resaltar que, en la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, se llegó a la conclusión de prohibir en todos los países, que esta población quede excluida del sistema educativo, razón por la cual no se deben tener escuelas separadas, por lo tanto, desde el modelo social se considera que:

> La discapacidad va más allá de la diversidad funcional de las personas, en las limitaciones de la propia sociedad. De este modo, se realiza una distinción entre los que comúnmente se denomina "deficiencia" y lo que se entiende por discapacidad. El modelo social nació apuntalando la filosofía de vida independiente (Palacios, 2008, p 122)

En este orden de ideas la discapacidad es una construcción social, no una deficiencia que crea la misma sociedad que limita e impide que las personas con discapacidad se incluyan, decidan o diseñen con autonomía su propio plan de vida en igualdad de oportunidades. Desde el modelo social, afirma Palacios (2008) se abre el espacio de desafío a lo que era una concepción anacrónica de normalidad que se enfocaba de marcar y censurar la diferencia, remplazable ahora por la educación inclusiva extensible también a la sociedad.

Según esta misma fuente, es necesario ratificar que las particularidades son una característica inherente a cada uno de los estudiantes que asisten al aula de clases, y no es una cuestión relacionada solo con quienes presentan una diversidad funcional. Así mismo, indica como es evidente que estas situaciones subjetivas que diferencian a los unos de los otros se desestiman curricularmente mientras los niños y niñas están inscritos en el Sistema Educativo, falencia a lo que se suman los procesos formativos de educadores y cada uno de los ámbitos propios de este sistema.

Como consecuencia, es por este tipo de sesgo del Sistema Educativo que se propician discrepancias que influyen propiamente en la educación inclusiva dejando atrás los ambientes educativos en los cuales se separaban o apartaban los unos de los otros. Este cambio se debe al argumento principal adoptado a partir de los Derechos Humanos en articulación con el derecho a la educación, retomando lo que se distingue como las "4 A", es decir, iniciales de las estrategias

anteriormente mencionadas: Disponible, Accesible, Aceptable y Adaptable. Es de resaltar que en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad se prohíbe que las personas con discapacidad queden excluidas del sistema educativo, por lo tanto, no se requiere de escuelas separadas.

3.2.2 Discapacidad intelectual.

Para este concepto, se tiene en cuenta lo planteado por Verdugo (2003) quien basado en parámetros de la "Asociación Americana para el Retraso Mental" (con siglas en inglés AARM), para poder definir la discapacidad intelectual como: "una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años" (Luckasson y cols., 2002, p. 8).

El concepto históricamente tiene sus raíces en la clasificación antiguamente llamada retraso mental que con base en los planteamientos de la Asociación Americana de Retraso Mental AARM de 1992, se define la denominada Discapacidad Intelectual como "una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años" (Peredo, 2016, p. 8).

Según Verdugo (1994) la novena edición de la definición propuesta por la AARM de 1992 propone un cambio radical del paradigma tradicional, alejándose de una concepción del retraso mental como rasgo del individuo para plantear una concepción basada en la interacción de la persona y el contexto. Más adelante en la 1.ª edición de la AARM 1992, hubo una mejora en los planteamientos allí formulados, en la medida en que se introdujo la dimensión de participación. Así mismo, se profundizó en el modelo multidimensional y el proceso de

evaluación, buscando obtener información sobre las necesidades individuales en diferentes dimensiones que luego debían relacionarse con los niveles de apoyo.

Mientras que Palacios (2008) plantea que en la relación sujeto- contexto, las causas que pueden contribuir al origen de una discapacidad no son "religiosas ni científicas, sino que son preponderantemente sociales, con la premisa de que la discapacidad es una construcción y modo de opresión social, resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad" (p. 471). Esto lleva a considerar que entonces las raíces de esta problemática no son tanto las limitaciones individuales, sino, las limitaciones que la misma sociedad interpone para dar un aseguramiento adecuado en las necesidades de las personas tengan o no discapacidad. Ante esto, Palacios (2008) propone que "niños y niñas con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que los niños sin discapacidad, y la educación debe tender a ser inclusiva" (p. 472). Además, para los medios de subsistencia, estos deben ser idóneos en concordancia con temas de seguridad social y trabajo, sobre todo para adultos con discapacidad; y en lo concerniente a respuestas sociales, estas deben ser

Verdugo (2003) dice que la propuesta principal fue hecha en 2002 y tiene como meta proponer un nuevo modelo teórico en el cual se amplía una dimensión más: "Participación, Integraciones y Roles Sociales"; así como la ampliación en la dimensión de salud, lo cual otorga un cambio importante con relación al "contexto" donde juegan un papel importante la cultura y los aspectos ambientales. De esta manera, las dimensiones en 1992 seguían siendo 4 y se propusieron así:

- Dimensión I: Funcionamiento intelectual y habilidades Adaptativas
- Dimensión II: Consideraciones Psicológicas /Emocionales
- Dimensión III: Consideraciones Físicas/ Salud / Etiológicas

- Dimensión IV: Consideraciones Ambientales.

En cuanto a la definición del año 2002, esta propone un nuevo sistema con las siguientes dimensiones:

- Dimensión I: Habilidades Intelectuales
- Dimensión II: Conductas adaptativas (conceptual, social y practica)
- Dimensión III: Participación, Interacción y Roles Sociales
- Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología)
- Dimensión V: Contexto (ambientales y culturales).

3.2.3 Educación inclusiva.

La Educación Inclusiva ha sido un tema de gran preocupación e interés a nivel mundial, nacional y regional en los últimos años, es así como el término ha cambiado con el trascurrir de los tiempos, por lo tanto, la definición depende del momento histórico y situaciones sociales por las cuales ha atravesado la educación.

Hacia 1990 en la convención de Tailandia "Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos" Art. 1. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Art. 3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad. En este apartado es importante resaltar el compromiso de los participantes a la convención, el cual es de alcanzar una Educación Para Todos.

Según Echeita y Ainscow (2011) los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan a un gran reto y es el de ofrecer a niños y jóvenes una educación de calidad, principalmente en el caso de países que económicamente están dentro de los más pobres y suman por lo menos 72

millones de niños sin acceso a la escuela. La situación de buena parte de Iberoamérica no es ajena a estas lacerantes desigualdades (UNESCO /OREALC, 2007).

Ante esta situación crece el interés en todo el mundo como se mencionaba anteriormente por trabajar de manera comprometida en una "educación inclusiva", fue así como quedo enmarcado en la 48ª Conferencia Internacional sobre esta misma auspiciada por la UNESCO (2008). Sin embargo, el significado del término "educación inclusiva "o "inclusión educativa ", continúa siendo confuso. En algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un margo general de educción.

A escala internacional, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2005), expuesta en forma procesal en el abordaje y respuesta a la diversidad, una atención a las variadas gamas de necesidades en la totalidad de los estudiantes mediante una participación más amplía en el aprendizaje, así como en las actividades culturales junto a cambios de "contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas" (UNESCO, 2005, p. 14).

La nueva óptica ante el tema se traza por finalidad ofrecer respuestas pertinentes ante el heterogéneo y numeroso campo de necesidades existentes en materia de aprendizaje, ya sea en ambientes formales o no de la educación. Así, la llamada educación convencional hace apertura a la totalidad de seres humanos en formación para dar cumplimiento sin restricción alguna el derecho a la educación. Por lo tanto, invita a que sea una dinamización de cambios en los sistemas educativos y en cualquier otro escenario en funciones educativas.

Desde tal perspectiva[3] se asume que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por lo tanto, como define Blanco (2010) se parte de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa. Así mismo:

> (…) el término Inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado; las barreras al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema educativo, esto según Ainscow y Booth (2002, citados por Celis y Zea, 2017, p. 32).

De igual forma, para Ainscow y Booth (2002, citados por Celis y Zea, 2017) el término Inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado; las barreras al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema educativo.

Siguiendo esta misma línea, se encuentra una relatora perteneciente a Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, Tomasevky (2002) quien señala que regularmente los países pasan por tres etapas que son fundamentales en el avance hacia el ejercicio pleno del derecho a la educación. Se establecen estas etapas así: la primera etapa tiene una característica particular ya que es garantizar en todos los seres en condición de exclusión por múltiples razones, el derecho a la educación, a aquellos conjuntos poblacionales conocidos como pueblos aborígenes, personas

[3] "La noción de perspectiva es muy importante en la comprensión del mundo social. Nos referimos a este concepto como el constructo que nos ayuda a explicar un hecho, como podría ser, por ejemplo, las dificultades que experimentan algunos alumnos para aprender, resaltando del mismo qué vemos (y por lo tanto, qué dejamos de ver o considerar), cómo lo interpretamos y en consecuencia cómo actuamos al respecto" (Echeita y Ainscow, 2011, p. 29).

con discapacidad y comunidades en condición de nómadas -siendo estos un ejemplo de los más notorios-; no obstante, este propósito se lleva a cabo en espacios de segregación, toda vez que median programas diferenciados para ellos con la finalidad de incorporarles a la educación.

Luego, está la segunda etapa, caracterizada por su foco en la integración, un trabajo con trazos de segregación donde los estudiantes son sometidos a cambiar en aras de adaptarse a las organizaciones educativas y sus estatus Quo, antes que un proceso inverso que es como corresponde desde el rol de la formación profesional y la oferta del servicio -y a la vez un derecho- de la educación.

Finalmente, está la tercera etapa que impulsa la adaptación desde los escenarios de la enseñanza para estar a la altura de las necesidades propias de la diversidad que representa el alumnado, sustentado en causa como las características de la naturaleza social y cultural, aunado a las condiciones motivacionales, capacidades, así como intereses. En consecuencia, se erige un norte donde a la escolarización le urge adaptarse a sus admitidos para propiciar el éxito de la enseñanza, además, de favorecer una participación plena en las jornadas formativas, en cumplimiento de lo que en realidad es la inclusión.

Lo anterior significa que, el sistema educativo debe tener en cuenta las particularidades de cada estudiante, pues en la mayoría de las instituciones no se observa la inclusión, allí se limitan a ver los grupos homogéneos y a una sola forma de aprender y de enseñar, para mejorar esta situación, es necesario aplicar estrategias pedagógicas, con el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y garantizar la permanencia y participación de todos en la institución educativa y la sociedad.

3.2.4 Ajustes curriculares.

Las instituciones educativas en su afán de responder de una forma positiva a la diversidad no solo en lo que corresponde a los derechos humanos, sino también adquirir el compromiso de velar por unas condiciones físicas, sociales y culturales que garanticen los procesos de inclusión, teniendo en cuenta las características de cada estudiante.

Por consiguiente, es importante tener presente el principio de equidad el cual debe ser entendido por toda la comunidad educativa como una forma de comprender la cotidianidad escolar, de trabajar por una buena convivencia y la práctica de valores, ya que estos elementos hacen parte de una organización curricular (Peña Figueroa, Sánchez Prada, Ramírez Sánchez, & Menjura Escobar, 2017).

Al respecto Arnaiz (2009) expone que es por la decisión de ese cambio hacia la inclusión que se hace posible dar una mejor atención a las necesidades educativas de los educandos sin pensar en las deficiencias, sino centrarse en las posibilidades que son producto de la actual gama de recursos para acompañar los procesos de enseñanza aprendizaje al ritmo de una cobertura temporal o permanente, en todo caso según lo que se muestre como forma subjetiva de ser y desarrollo.

Un único sistema educativo que contempla ahora las necesidades educativas de los sujetos escolarizados en él tenga o no necesidades especiales. Atención que no está centrada como antes en las deficiencias de los sujetos, sino en el conjunto de recursos educativos que la escuela debe prever para dar una respuesta social y educativa a aquellos sujetos que temporal o permanentemente necesiten atenciones especificas acordes a su forma peculiar de ser y desarrollarse (Arnaiz, 2009, p. 1).

En este orden de ideas, el currículo no solo abarca contenidos y evaluaciones de estos entre otros, sino que además se convierte en una herramienta indispensable, dado a que viene a ser la carta de presentación de las instituciones educativas, en la cual se plantea el ideal de educación que se quiere propiciar y las implicaciones sociales y culturales que ésta tendrá en la población y por ende en el contexto.

Siguiendo esta misma línea para corroborar lo anteriormente mencionado según Echeita (2014), el currículo escolar tiene que propiciar oportunidades a los estudiantes para que todos logren los aprendizajes necesarios y desarrollen al máximo sus capacidades. Lo que se enseña y aprende en la clase dependerá de las características personales de cada alumno, de sus experiencias previas, valores y bagaje escolar.

De acuerdo con lo trazado por Echeita, es importante replantear que, si bien el proceso educativo basado en la enseñanza y el aprendizaje depende en gran medida de las estrategias y las metodologías que son implementadas por los docentes, es también indispensable tener presente el diseño de un currículo que sea flexible con el fin de dar respuesta a las diferencias de todos los alumnos del sistema educativo.

Así lo expresa el Ministerio de Educación Nacional MEN (2017) el currículo flexible cuya particularidad es guiarse por diferentes objetivos que se orientan para responder la diversidad inmanente a la naturaleza humana en lo social, que se extiende con lo cultural o bien puede ser estilos como ritmos de aprendizaje. Lo que está claro es materializar oportunidades para ser un participante activo de su aprendizaje.

En este orden de ideas lo que se pretende es tener un currículo donde estén presentes metodologías, temáticas y estrategias que tomen en cuenta las necesidades subjetivas de los

educandos, respetando la diversidad e involucrando herramientas pedagógicas que cumplan con la función de facilitar y garantizar el aprendizaje.

3.2.5 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Para hablar del origen del DUA, se tiene en cuenta lo que afirmó Pastor (2014), que este no es una herramienta propia del sistema educativo, sino que se considera como una idea que se da en el área de la arquitectura, más o menos en el año 1970 en Estados Unidos. Fue usado por primera vez en el Centro para el Diseño Universal- CUD- cuyo fundador fue Ron Mace y lo definió como un: "diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, sin necesidad de tener que hacer adaptaciones posteriormente a un público específicamente" (Innovación y Desarrollo Docente, 2020)

En esa época, el DU que se usaba en Estados Unidos reunía un conjunto de ideas esenciales acerca del movimiento arquitectónico el cual estaba en pleno auge. La relación que guarda con el tema de esta investigación es que ese auge del movimiento arquitectónico tenía como objetivo el diseño y construcción de estructuras, edificaciones y espacios públicos que eran pensados en la atención a la variedad de necesidades para acceder y comunicarse de los usuarios. Es decir, que fue un gran paso que contribuyó a la mejora de condiciones estructurales para que las personas con discapacidad pudieran tener un fácil acceso a edificios y demás entornos que requerían. En Europa, se encuentra el ejemplo de un país como España en el que el DUA se había establecido mediante Ley 51/2003 con ideas fundamentales para la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad de personas con alguna discapacidad. Precisamente, el artículo 2 de esta ley española, define principios de: "accesibilidad universal y diseño para todos" (BOE, 2003).

Luego se encuentra el Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST, que surge en el año de 1984, cuyo propósito era apoyar el proceso de aprendizaje en aquellos estudiantes que presentaran algún tipo de discapacidad así pudieran tener acceso al mismo currículo que el resto de estudiante.

Por otra parte, se tiene que el DUA guarda origen a partir de las investigaciones realizadas por los propios fundadores, David H. Rose, cuyo desempeño era como neuropsicólogo del desarrollo, y Anne Meyer, como experta en educación, psicología clínica y también en diseño gráfico. Estos fundadores exponen el DUA como un enfoque investigativo con el cual se llega a la formulación del currículo, pues de este se inicia el planteamiento de objetivos educativos, los métodos que se requieren, los materiales necesarios, los modelos de evaluación a implementar.

De la misma manera Pastor (2014) afirma que el DUA hace dos grandes y principales aportaciones:

> Primero, valúa la separación entre educandos con discapacidad y sin esta. La diversidad es un concepto que se aplica a todos los estudiantes, que tienen diferentes capacidades que se desarrollan en mayor o menor grado, por lo que cada cual aprende mejor de una forma única y diferente al resto. Por tanto, ofrecer distintas alternativas para acceder al aprendizaje no solo beneficia al estudiante con discapacidad, sino que también permite que cada alumno escoja aquella opción con la que va a aprender mejor. Segundo, nuevamente se tiene que el foco de la discapacidad se desplaza del alumno a los materiales y a los medios en particular, y al diseño curricular en general. El currículo será discapacitante en la medida en que no permita que todo el alumnado pueda acceder a él. Es decir que se debe usar recursos en la cual todos los estudiantes con y sin discapacidad tengan acceso a la

> información brindada por los docentes ejemplo el uso de videos subtitulados, imágenes entre otros (Pastor, 2014).

Corroborando lo anterior el CAST (2008) indica que "los principios del DUA van más allá que centrarse en el acceso a la clase y se centran en el acceso al aprendizaje también" (CAST, 2008, p. 5). En este orden de ideas se denota la importancia que tiene el Diseño Universal para el Aprendizaje DUA, para promover cambios en las prácticas educativas con el fin de facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes atendiendo a la diversidad en el aula escolar.

De esta manera, los principios del DUA dados por aportes de la neurociencia, responden a tres redes cerebrales que están implicadas en el proceso de aprendizaje. Es así como el primer principio que es "proporcionar múltiples formas de representación", se refiere a información y contenidos acordes a las distintas formas que tienen los estudiantes para percibir y comprender dichos aspectos, es decir, se traduce como el qué del aprendizaje. El segundo principio, es "proporcionar múltiples formas de expresión", o considerado como el cómo del aprendizaje, refiere a las habilidades estratégicas que tiene cada estudiante para poder expresar lo que sabe y lo que aprende. Y el tercer principio, "proporcionar múltiples formas de implicación", es el porqué del aprendizaje para que los estudiantes se sientan comprometidos con el aprendizaje y también sientan motivación respecto a este (Pastor, 2014).

3.2.6 Ajustes razonables.

El tema de los ajustes razonables se toma desde AAMR (2002) en cuanto a que:

> Los apoyos son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación interés y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual. La evaluación de las necesidades de apoyo puede tener

> distinta relevancia, dependiendo de si se hace con propósito de clasificación o de planificación de apoyos (AAMR, 2002, citados por Verdugo, 2003, p. 145).

Es necesario reconocer que la propuesta de la AAMR (2002, citados por Verdugo, 2003) plantea que: "los apoyos son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación interés y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual" (AAMR, 2002, citados por Verdugo, 2003, p. 145). Lo cual concuerda con lo establecido por Luckansson (2002) respecto a "la evaluación de las necesidades de apoyo puede tener distinta relevancia, dependiendo de si se hace con propósito de clasificación o de planificación de apoyos" (Luckasson y cols, 2002, p. 145).

De acuerdo con lo anterior, se tiene que el resultado que se obtenga de un avance o progreso de las personas que presentan una discapacidad, dependen en gran parte de esos apoyos que se implementen. Por ello, es importante realizar con anterioridad una clasificación y planificación de dichos apoyos, ya que van acorde con las necesidades individuales y dependiendo del ámbito en el que sean utilizados. En esta misma línea, el Ministerio de Educación determina que:

> los ajustes son todas aquellas modificaciones y adecuaciones que buscan la equiparación de oportunidades y la garantía de los derechos fundamentales de los estudiantes. Implican la flexibilidad de tiempos, currículo, practica pedagógica, y las adecuaciones de los espacios, materiales e inversiones iniciales o permanentes en las formas de comunicación que exige cada discapacidad (Ministerio de Educación, MEN, 2016, p. 14)

Dentro de las aulas de clase existen alumnos con diferentes necesidades a quienes se les deben brindar mayores apoyos educativos, así como estrategias que favorezcan el aprendizaje de

estos, por lo tanto, allí se ve la necesidad de realizar unos ajustes, de tipo curricular teniendo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje.

Para corroborar lo anteriormente mencionado el Decreto 1421(2017) define este tema como actuaciones representadas en adaptaciones, que formulan estrategias, así como apoyos y recursos, acciones que se ocupan de modificaciones en la medida de las necesidades, apegadas al sistema educativo y la gestión en las organizaciones escolares. El punto base para estas construcciones es la especificidad que yace en cada educando, las cuales son persistentes pese a que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, para ser ejecutadas posterior a una rigurosa valoración del estudiante y sus diversidades funcionales.

Los ajustes pueden ser materiales e inmateriales, su realización no depende de un diagnóstico médico y son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación generan satisfacción y eliminan la exclusión.

En este orden de ideas se encuentra que los ajustes razonables es un término con el que apenas se está conociendo en las instituciones educativas, por lo tanto, es necesario profundizar, ya que se instrumentaliza a través del PIAR y la implementación de este, a su vez es la base de esta investigación.

En el Decreto 1421 de 2017 los Ajustes Razonables son constituidos como la herramienta idónea para poder garantizar en materia de pertinencia al proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje de los estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad dentro del aula, y para ello es necesario que se respeten los estilos de cada uno, así como sus propios ritmos de aprendizaje. El PIAR es sólo una herramienta con la que se ajusta el currículo para estos estudiantes conservando el principio de respeto y considerando más bien el PIAR como complemento que apoya y orienta el proyecto para que durante el año académico, el estudiante pueda llevar a cabo

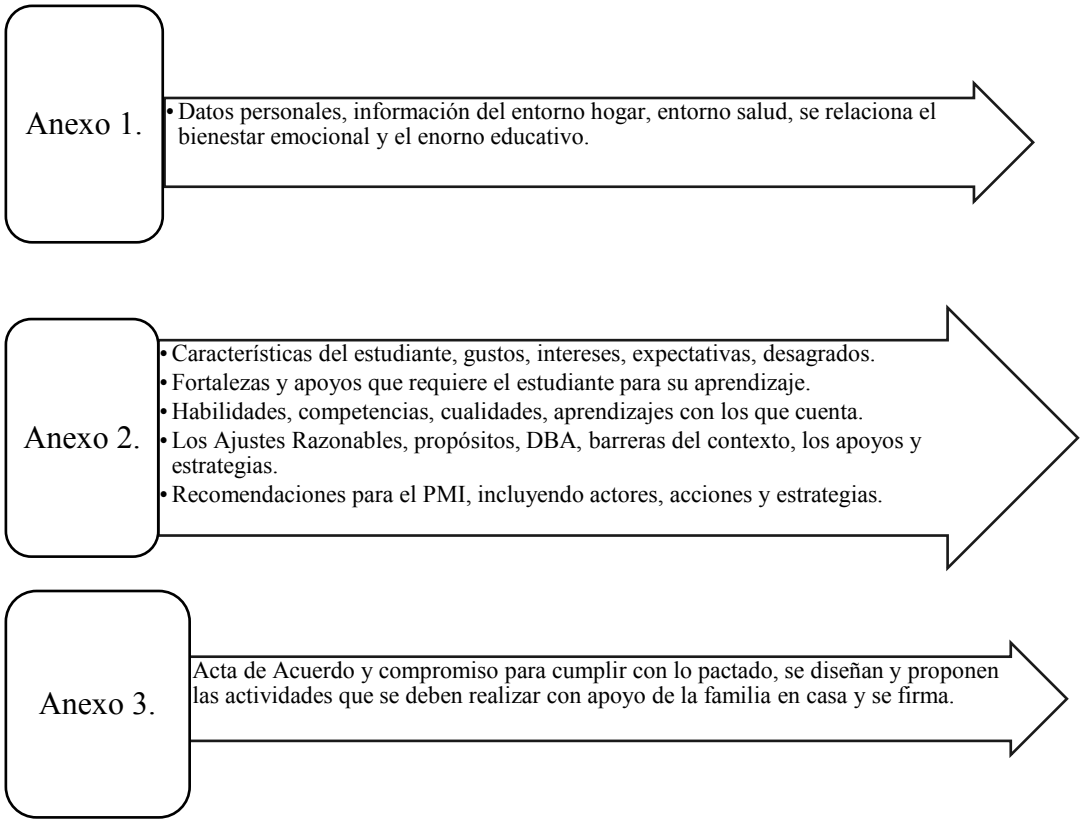
su desarrollo académico dentro de la institución y por ende, en el aula junto con los demás compañeros bajo aspectos que contengan el contexto del estudiante con discapacidad dentro y fuera de la institución, la valoración pedagógica, los informes de los profesionales que han significado su discapacidad, los objetivos y las metas del aprendizaje que se va a reforzar, los ajustes necesarios ya sean de currículo, didácticos, de evaluación; y algo muy esencial, las actividades que se deben llevar a cabo en la casa, porque son la continuidad del proceso.

3.2.7 Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR

A través del Decreto 1421 de 2017, el Ministerio de Educación ha establecido que un PIAR es la herramienta por la cual se va a garantizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje "basados en valoración pedagógica y social, incluyendo apoyos y ajustes razonables requeridos, incluyendo los curriculares, de infraestructura y demás necesarios" (Ministerio de Educación, 2017, p. 5) por esta razón, el PIAR es un complemento del DUA. El PIAR se estructura como un proyecto que debe desarrollarse durante el año académico en un trabajo mancomunado entre la institución educativa, los demás estudiantes en el aula y la familia. En el Decreto 1421 de 2017 se determina que el proyecto del PIAR debe contener por lo menos: información general en la que se registre la relación con el entorno respecto al hogar, la salud, la trayectoria educativa que ha tenido; hacer un proceso de caracterización respecto a la relación que tiene con los demás, con sus pares, los gustos que tenga, preferencias, la relación con su familia, las fortalezas que lo destacan y las metas del aprendizaje; los Ajustes Razonables que estén en relación y concordancia con las áreas de aprendizaje, los objetivos, las barreras que se presenten en el contexto, así como los apoyos y las respectivas estrategias con las que se cuenta; también se debe incluir una serie de recomendaciones para el Plan de

Mejoramiento Institucional (PMI); y por último, dar a conocer las actas de acuerdo con los principales involucrados en el proceso. El formato diseñado por parte del Ministerio de Educación, para aplicar el PIAR, se compone de 3 anexos:

Figura 1. *Anexos y contenidos en la estructura del PIAR*



Nota: elaboración propia.

Es importante hacer un reconocimiento en el aula acerca de las características que tengan sus estudiantes ya que es información pertinente para registrarla en el PIAR, de esta manera se va a contribuir a que haya una transición favorable de un grado escolar a otro, o en caso tal, de una institución a otra. No obstante, el PIAR es una herramienta de continuidad, es decir, que tan pronto finalice el año escolar, el siguiente año se diseña el PIAR como continuidad del anterior.

3.2.8 Prácticas pedagógicas.

Los cambios sociales inciden en cada una de sus esferas, lo que incluye el campo educativo y en este a cada una de las acciones que tienen lugar durante el proceso formativo. Una de ellas son las prácticas pedagógicas, de ahí que el presente texto fija su acepción situada en el presente momento histórico de la contemporaneidad marcada por la inserción de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación TIC con un ritmo de desarrollo y mejorar constantes y acelerados.

Las prácticas educativas y pedagógicas diarias en la escuela necesariamente implican oportunidades y limitaciones importantes para el aprendizaje de los docentes, pero, un concepto más claro se toma con perspectiva crítico-social, de acuerdo con José Gimeno-Sacristán.

Así, para Basto (2011) se tiene que una práctica pedagógica requiere de un educador dispuesto a mostrar una visión reflexiva sumada a la autocrítica, situado en el contexto determinado de su labor y con un hábito investigativo propiciador de la mediación. Pero, en definitiva, en discrepancia con los procesos tradicionales y anacrónicos, cuyo norte es la creatividad para extraer de las experiencias un enriquecimiento teórico desde el cual repensar su quehacer y crear una acción con base en esa realidad y como respuesta pertinente a esta.

Lo anterior es centrarse en los análisis crítico-sociales aunado a aspecto cognitivo-constructivistas. De hecho, Gimeno y Pérez (1992) indican que este preciso momento socio histórico se direcciona por el cognitivismo en suma con los enfoques alternativos, combinación definitiva para estimular el trabajo comprometido y participativo del educador como una vía hacia la ampliación de los sentidos situados socio históricamente para la realización de sus prácticas pedagógicas.

Igualmente, es de señalar que cuando se hace alusión a la conexidad entre las prácticas pedagógicas y la investigación, es porque según Corvalán (2013) el primero provee el conocimiento que surge desde la experiencia como aporte propio de la realidad y sus características identitarias disímiles de otros contextos, esta vía otorga un cúmulo informativo que puede orientar de una mejor manera lo que se requiere para la actuación del educador frente a un escenario particular que se modifica con el paso del tiempo y con el arribo de otro tipo de población diversa estudiantil.

Así, la escuela y sus prácticas pedagógicas para Gimeno (2010), son en verdad formadoras de seres humanos con un significado propio, que engrosan su función cognitiva como futuros ciudadanos pertenecientes a una localidad disponiendo su mente y su sensibilidad en ese contexto hacia donde vierten un conocimiento proclive a la transformación social en busca de la equidad para sus habitantes en todos los escenarios que una estructura social posee.

Este acopio de datos permite ver una linealidad entre la comprensión de la realidad como insumo de la práctica pedagógica, donde se aborda el soporte en conocimientos necesarios para aportar a la transformación social en busca de mejoras donde los ciudadanos en sus procesos educativos y al finalizarlos son inquietos y críticos interesados en construir más ventajas para sus congéneres en la vida social. Igualmente, al respecto Gimeno (1998) aporta la siguiente figura 1, donde se diferencian tres componentes en específico para la comprensión de las prácticas pedagógicas.

Figura 2. *Dimensiones de las acciones*

Nota: Gimeno (1998)

La figura 2, deja ver tres componentes en medio de lo que representa el sujeto, la situación y el contexto, allí se encuentran los componentes dinámicos, cognitivos y prácticos los cuales poseen entre sí relaciones mutualistas mediadas por la deliberación, la elección y la decisión.

Entonces, en esta estructura de Gimeno (1998) aborda la acción educativa del profesor como agente quien educa y posee una acumulación informativa cuya función es facilitar y economizar las acciones humanas en el transcurso de la existencia y la experiencia que ella implica, consecuentemente, cada experiencia no es un partir de cero, por el contrario, es piagetianamente expresando un asimilar "lo nuevo a los esquemas previos y ello nos obliga a acomodar esos esquemas y a flexibilizarlos haciéndolos más adaptables, moldeables y valiosos" (p. 85). Lo que también hace parte de la realidad bajo los principios de la inconclusión, ya que de los haberes en conocimientos previos se despunta la creatividad hacia la innovación.

En ampliación comprensiva de esta estructura se desglosan sus componentes, con base en Gimeno (1998) así: componente cognitivo, el acumulado sobre lo aprendido donde se aúna el saber académico y disciplinar con el saber subjetivo derivado del contacto con la realidad;

componente práctico, a entender como el conocimiento de un saber cómo actuar y que se transforma de manera constante entre las interacciones con los estudiantes, las situaciones y los contextos; componente dinámico, motivos e intenciones que yacen en el ser en el proceso de sus funciones ejecutivas para analizar, conceptuar y decidir, que corresponde a la estabilidad transitoria en medio del proceso de asimilación y adaptación.

Así, lo que se gesta para definir como prácticas pedagógicas, según Gimeno Sacristán (1998), son estilos de labor educativa que llevan la marca personal de cada individuo, único en su identidad y en el recorrido de vida que ha sido su travesía con las otras personas, el afrontamiento de situaciones y la ubicación contextual sumado a la inmersión con una visión propia ante lo institucional. Un conjunto que se enriquece y acrecienta de forma directamente proporcional a la experiencia de cada ser y la complejidad de sus obstáculos junto a las soluciones ideadas.

3.3 Marco legal

La población con discapacidad a nivel nacional e internacional, tiene derecho a acceder a la educación inclusiva, pues todos los seres humanos son parte del ejercicio de este derecho el cual se encuentra amparado en la constitución política de Colombia, además de esto difundida a nivel regional, ya que se debe prestar atención a la diversidad y necesidades de las personas, buscar estrategias para suplirlas y no ignorarlas, para que de esta manera haya un enriquecimiento de la sociedad y un ambiente propicio para todos.

3.3.1. Panorama internacional.

Después de hacer un recorrido por la normatividad a nivel internacional en relación con atención a la población con discapacidad y los procesos de inclusión se abre el panorama a nivel internacional así:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos, que fue proclamada en Paris, el 10 de diciembre de 1948 a partir de Resolución 217 A (III) de las Naciones Unidas, la cual establece los derechos humanos fundamentales que deben protegerse en el mundo entero. En el artículo 26 se habla del derecho a la educación como gratuito y obligatorio.
- La Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la cual se da en el marco de "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" en la Convención de Tailandia (1990), aquí se le dio prioridad a la educación como tema preocupante para los países, por ende, se inicia un trabajo arduo con esfuerzos en la erradicación del problema que es la falta de alfabetización.
- La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, que es presentada por la UNESCO (1994), donde representa un compromiso importante para diversos países con la firme intención de dar una educación para todos a aquellos estudiantes que históricamente se encontraban, ya sea en una situación de exclusión del sistema educativo regular o común, o en un espacio segregado, aunque dentro del mismo.

En dicho documento se proclama que:

> Todos los niños de ambos sexos tienen derecho fundamental a la educación (…) 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 (UNESCO, 1994, p. 8)

- Para el año 2000 se presentó el Foro Mundial sobre la Educación, llevado a cabo en Dakar, donde se hizo un llamado a que los gobiernos nacionales asuman de manera plena las responsabilidades y velen por la "Educación para Todos", y para unir fuerzas que les permita organizarse para cumplir objetivos y estrategias propuestas en dicho Foro.
- Declaración de Beijing sobre los Derechos de las Personas Con Discapacidad, que fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 en la ciudad de Nueva York, allí se da un paso fundamental en la historia de la discapacidad en el mundo, ya que por primera vez se hace una regulación en materia explicita de los derechos de las personas con discapacidad. En este contexto se eliminan denominaciones peyorativas y excluyentes para las personas con discapacidad, es decir, ya no hacer referencia a términos como "sordos, ciegos, invidentes, autistas" y demás.
- "Educación para Todos" es la 48ª *Conferencia Internacional de Educación. "La educación inclusiva: El camino hacia el futuro"* UNESCO (2008), en la cual se hace recomendación de la relevancia de la educación inclusiva de calidad como un proceso constante que debe favorecer a todos los estudiantes, para lo cual, debe hacerse de manera transversal a todos los establecimientos educativos.
- El Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación UNESCO (2019) "Todas y todos los estudiantes cuentan", que fue realizado en la ciudad de Cali – Colombia- del 11 al 13 de septiembre de 2019, donde se exploraron desafíos y estrategias para superar las barreras que persisten en relación con los grupos vulnerables y

marginados, por lo tanto, se hace la invitación a los sistemas educativos a dar continuidad con los procesos de inclusión sin dejar a un lado la diversidad.

- La Declaración de Incheon en 2015, aprobada para la Educación 2030, cuyo documento es un compromiso histórico entre países para apostar por la transformación de vidas a través de una nueva visión de la educación. Tiene una estrecha relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible – ODS-. Ya que le asigna a la UNESCO la coordinación de la agenda Educación 2030 (UNESCO, 2015)

3.3.2. Panorama nacional.

En Colombia, con el propósito de velar y garantizar el cumplimiento del derecho a la educación en la población infantil, se tiene como primicia la Constitución Política de Colombia de 1991, en la cual se reconoce la necesidad de que sea el Estado quien debe promover y garantizar condiciones basadas en la igualdad, protección y atención educativa a las personas con discapacidad. Las disposiciones específicas de este asunto se estipulan en los artículos 13, 44, 47, 67 y 68, además de dar disposiciones en lo relacionado con "Dignificación" de las personas con limitaciones severas.

Unos años después, como pate de las distintas reformas constitucionales, surge la Ley General de Educación 115 de febrero 8 de 1994, cuyos artículos 46 y 49, establecen que la educación para personas con limitaciones será parte del servicio público educativo. Es importante mencionar que en el artículo 46 de la Ley, se hace en si una solicitud para que los establecimientos educativos coordinen las estrategias o acciones pedagógicas y terapéuticas que beneficien a la población con discapacidad (Congreso de la República de Colombia, 1994), por ende, se crearon las aulas especiales y las Unidad de Atención Integral (UAI).

Posteriormente se da a conocer el Decreto 2082 de 1996, en materia de reglamentación de la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades y talentos excepcionales (Ministerio de Educación, 1996). Dicho decreto establece que el servicio educativo para personas con discapacidad se puede dar en distintos ámbitos, es decir, desde lo formal, no formal e informal. Luego se encuentra la Ley 361 de 1997 (Congreso de Colombia, 1997), la cual se presenta como el establecimiento de mecanismos de integración social, dirigido a las personas con discapacidad. Esta ley presenta en sus artículos 10, 11, 12, 13 y 14 la forma en cómo se debe garantizar el derecho a la educación para este grupo poblacional.

En el año 2006 se vuelve a mencionar el beneficio de derecho a la educación, pero esta vez dirigida con énfasis en la población infantil con discapacidad, a través de la Ley 1089 de 2006 o Código de Infancia y Adolescencia. Después, en el año 2009 la Ley 1346 se contempla como la ratificación de los derechos de las personas con discapacidad, específicamente el artículo 24 que hace mención del derecho a la educación (Congreso de Colombia, 2009). De esta Ley surge el decreto 366 de 2009 donde establece la normatividad en cuanto al servicio del docente de apoyo.

Posteriormente, se aprueba la Ley Estatutaria 1618 en 2013, donde se establecen disposiciones relacionadas con las personas con discapacidad. En el año 2015 se reglamente el decreto 1075 para cumplir con la normatividad respecto a la educación para personas con discapacidad, y se especifica lo establecido en los decretos 2082 de 1996 y 366 de 2009. Finalmente, se encuentra el decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad (Ministerio de Educación, 2017).

3.3.3. Panorama regional.

En el municipio de La Plata, se resolvió adoptar la Política Pública a través del acuerdo No 1-101.5-1-009 de febrero 19 de 2010 en la cual expone institucionalización del "Programa Unidad de Atención Integral (UAI) para niños (as), adolescentes y adultos en condición de Discapacidad y Necesidades Educativas especiales" (Alcaldía Municipal de La Plata Huila, 2010). El artículo quinto: "la Administración Municipal dispondrá de los recursos del plan de desarrollo para el funcionamiento del programa" (Alcaldía Municipal de La Plata, 2010, p. 2). Artículo sexto: "La secretaria de Educación, Cultura, recreación, deporte y Secretaría de Desarrollo Social podrá celebrar convenios, contratos, que permitan el ingreso de recursos para el programa de UAI para la población con discapacidad, de tal forma que se logren aportes significativos para su auto sostenimiento" (Alcaldía Municipal de La Plata, 2010, p. 5).

Capítulo 4. Diseño Metodológico

4.1 Enfoque de la investigación

La investigación titulada "Sistematización de una Experiencia de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para un caso de Discapacidad Intelectual en el Municipio de la Plata, Huila" se enmarcó dentro del enfoque mixto, dado que compartió lo planteado por Ruiz (s. f.) cuando precisa que la investigación mixta busca el conocimiento amplio y profundo acerca del objeto de estudio y comprenderlo integralmente; así mismo, Tashakkori y Teddlie (2003) denominaron los diseños mixtos como el tercer movimiento metodológico, y Mertens (2007) plantea que el enfoque mixto está basado en el paradigma pragmático, es decir, el significado de una expresión se determina por las experiencias o consecuencias prácticas.

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

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

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

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

4.2 Diseño de investigación en dos fases

4.2.1 Fase I: Enfoque Cuantitativo, Método Descriptivo

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

De igual forma, esta fase da la priorización del acercamiento institucional con la estructuración del plan de sistematización de la experiencia, aportando a la revisión documental y en la identificación de elementos de educación inclusiva, de igual forma, se da un acercamiento a los procesos relacionados con la atención educativa del caso de discapacidad y se llega a la recopilación de la perspectiva institucional, la cual va desde la planeación hacia el enfoque de inclusión. Con estos parámetros, se permitió dar inicio con el Plan de Sistematización de la experiencia, a partir de un caso con discapacidad de la gestión escolar en riesgo de desarrollar acciones de exclusión o discriminación.

4.2.2 Fase II: Enfoque Cualitativo, Método Sistematización de Experiencias

El planteamiento principal de esta investigación se basa en un diseño de sistematización de experiencias, cuya conceptualización se basa en lo establecido por Oscar Jara como: "procesos históricos y sociales dinámicos que están en permanente cambio y movimiento" (Jara, 2013, p. 3-4). En el año 2018, Jara se encargó de manifestar que la sistematización permite llevar a cabo una interpretación crítica de las experiencias que se viven y que esta depende de la forma en cómo se realiza el proceso en cuanto a orden y reconstrucción.

4.3 Sistematización en 5 tiempos como lo propone Óscar Jara

Siguiendo con lo establecido por Jara (2018), acerca de la sistematización de experiencias, se da paso a los cinco tiempos que se precisan así:

4.3.1 Punto de Partida.

Indica partir de la propia práctica que enmarca la experiencia, es decir, ser un participante y actor de esta, teniendo información clara y de primera mano, la cual se va consignando en varios registros. En este momento, se inició la sistematización de la experiencia, en el momento mismo de la implementación del PIAR para un caso particular de discapacidad intelectual en la I.E. Técnico Agrícola, ubicado en el municipio de La Plata.

4.3.2 Formular un Plan de Sistematización.

Para ello, se estructuraron los siguientes cuestionamientos como parte de la formulación: "¿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?" (Jara, 2018, p. 5).

A estas preguntas orientadoras de la estructura, se suma la importancia del plan de sistematización, considerando el manejo de tiempo y disponibilidad, donde compaginan requerimientos del proceso y de la experiencia.

4.3.3 La Recuperación del Proceso Vivido.

En este punto, se realizó la descripción y narración de los elementos de la experiencia, en la cual se va detallando cada momento vivido. Aquí es importante tener en cuenta a) la

reconstrucción de la historia de la experiencia y b) ordenar y clasificar la información. Para este ejercicio se tiene la siguiente secuencia:

a) Reconstruir la historia de la experiencia

Se tuvo como clave no suponer adelantos en el análisis crítico de los elementos reconstruidos, ya que al ser una experiencia narrada y contada desde sus propios actores protagonistas, resulta complejo el alejar lo interpretativo que se va desprendiendo en el proceso. Oscar Jara invita que se ejecute una recolección de manera individualizada de tipo observacional que sean llevadas a cabo en el proceso de reconstrucción de la historia inherente a la experiencia. Se corría un riesgo en cuanto a no tener la mayor claridad en los objetivos y objetos en sí 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 obtenido aquí, se basó en la forma en la que se acordó el eje de sistematización, es decir, partiendo de este, se pudieron determinar componentes relevantes para la clasificación. Fue necesaria la creación de categorías que facilitaran un orden de la información y reconstruir aspectos. Se tuvieron en cuenta las intenciones que se expresaron y las acciones realizadas, así como los resultados depositados y las opiniones expuestas, al igual que las emociones o sensaciones que se vivieron.

4.3.4 Reflexión de Fondo.

Como consecuencia de la reflexión de los procesos, componentes y aspectos reconstruidos previamente, se llegó al momento del análisis, las síntesis e interpretaciones críticas de la experiencia como tal; con esto, se vio favorecida la generación de aprendizajes. Por

esta razón, se tuvo cautela en el manejo y desarrollo de los tiempos que le preceden; ya que estos eran la fuente de la reflexión (Jara, 2018).

4.3.5 Puntos de llegada.

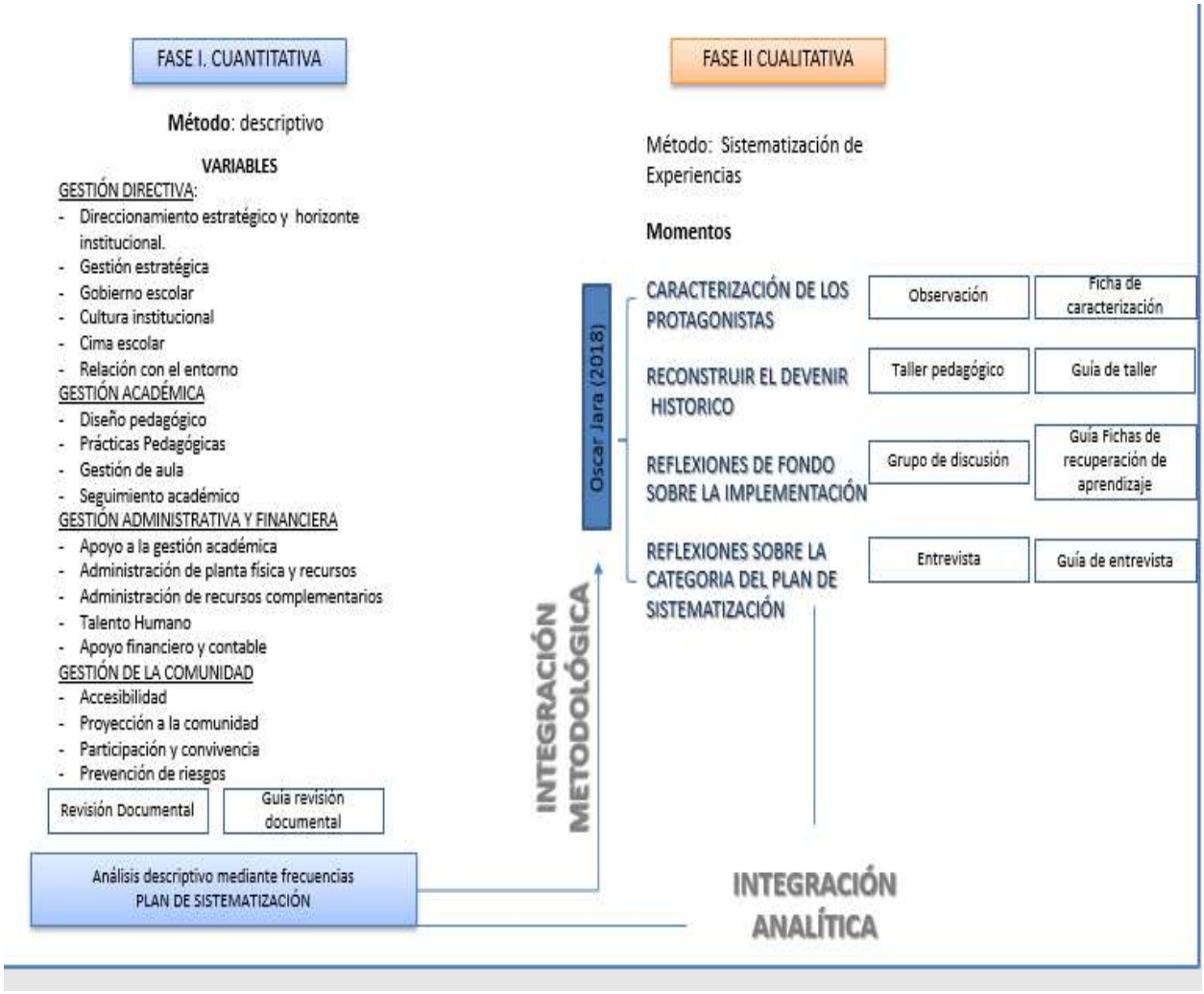
Este se constituye como el último tiempo en el que se formularon las conclusiones y se comunicaron los aprendizajes, que estaban orientados a la transformación de las prácticas. Para llevar a cabo la comunicación de los aprendizajes, se elaboró una síntesis que contiene su respectivo informe en relación con el proceso que aquí se presenta; además, de tener en cuenta el público al cual se dirigió.

4.4 Plan de Sistematización

La seriación de acciones se distribuye así:

- Descripción de las condiciones previas (antes de la aplicación del PIAR)
- Proceso de formulación del PIAR
- Intervención: Actividades y sus momentos respectivos (tiempo, recursos -económicos /materiales /humanos-y valoraciones), metodología aplicada, así como factores favorable y obstáculos.
- Logros alcanzados: En desempeño académico de los estudiantes posterior a la intervención.

Figura 3. *Fases I y II. Integración cualitativo - cuantitativo con predominancia en lo cualitativo.*



Nota: explicación del enfoque mixto diseñado para la sistematización, a partir de lo establecido por Jara, 2018.

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

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) así:

4.4.1.1 Revisión Documental desde un Enfoque Cuantitativo.

El análisis documental a partir de Araújo Ruiz, Juan A, y Arencibia Jorge, Ricardo. (2002) comprende el ejercicio cuantitativo mediante los indicadores bibliométricos descritos por tres características principales: la distribución de la información, la frecuencia o aparición en los documentos y la producción de aportes teóricos. La investigación, permitió identificar la frecuencia o aparición de referentes conceptuales que precisan la planeación institucional desde los siguientes elementos constructos: Educación inclusiva- inclusión educativa- inclusión; Integración educativa – integración – necesidades educativas especiales; Discapacidad – problemas de aprendizaje- población vulnerable; Enfoque diferencial – capacidades diferenciadas; Flexibilización- Diseño Universal- Plan Individual de Ajustes Razonables.

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

Tabla 2. *Escala de medición Fase I- Cuantitativa*

Puntaje	**Descripción**
0-10	No existe indicadores conceptuales hacia los procesos de atención a estudiantes con discapacidad
11-29	Precisan indicadores conceptuales para la atención de estudiantes con discapacidad sin la precisión normativa actualizada

30-50	Precisa indicadores conceptuales en aparta especial para discapacidad
51- 79	Precisa indicadores conceptuales en apartados generales, sin la especificación o descripción para la atención de estudiantes con discapacidad.
80- 100	Precisa los indicadores conceptuales en los apartados generales y describe el proceso de atención a estudiantes con discapacidad.

Nota: fuente propia a partir del trabajo realizado en el macroproyecto sistematización de experiencias de diseño e implementación del PIAR en el huila.

4.4.1.2 Observación participante – cualitativa.

Desde Taylor y Bogdan (1987), conlleva a un trabajo de campo, el cual consiste en establecer una comunicación en donde los informantes se sientan confortables, los observadores participantes deben instaurar una relación en la que los informantes se sientan cómodos, deben permanecer neutrales y optar por una actitud confidencial. Un punto primordial de la observación participante se fundamenta en la manera en las que las personas emplean el lenguaje, interpretando los símbolos verbales y no verbales de los informantes y los contextos en los que son implementados, ya que pueden variar de una persona a otra, haciendo que de esta manera se lleva a cabo la recolección de datos por medio de preguntas en donde se pueda obtener la información requerida y en donde se tenga en cuenta lo expuesto anteriormente.

En este mismo sentido, Taylor y Bogdan (1987) consideran que la cantidad de información que se recoge al integrarse al campo resulta ser muy amplia haciéndolos sentir constantemente agobiados; por eso se trató de llevar un límite respecto al tiempo que los observadores estuvieron en el escenario; considerando así que una hora por observación era suficiente. A medida que el observador se va habituando con el medio y desarrolla destreza en la observación se puede llegar a hacer posible una prolongación del periodo.

4.4.1.3 Entrevista Semiestructurada – Cualitativa.

Para Taylor y Bogdan (1987), el entrevistador debe hacer que el informante se sienta familiarizado con el tema a investigar y sienta seguridad y confianza en el ambiente en que está, el uso de dispositivos electrónicos genera ambientes en los que los observadores pueden adquirir resultados propicios en la investigación ya que todo queda registrado para llevarse a cabo de esta manera un análisis más profundo.

En efecto, esta fue una de las técnicas en las que se empleó una serie de encuentros flexibles y dinámicos para la interacción dada entre investigador y entrevistados. En este momento el papel del entrevistador, más que indagar y recoger información, fue un papel trascendental porque esa información era de fuentes primarias y una base fundamental en este proceso, por eso se buscó obtener respuestas de la manera más natural posible. En decir que, las entrevistas diseñadas bajo un enfoque cualitativo 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).

4.5 Plan de análisis

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

El plan de análisis de los datos cualitativos se realizó en clave analítica categorial desde los planteamientos de Strauss y Corbin (2002) para los procesos de codificación usados en la Teoría Fundamentada (TF).

4.5.2 Plan de análisis de los datos cuantitativos.

Con el fin de sintetizar la información obtenida y poder realizar el análisis de manera que se pudiera organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo la línea

investigativa establecida, se presentaron la siguiente operacionalización de variables, las cuales facilitaron la clasificación de los datos registrados, por consiguiente, propiciaron una importante simplificación de los mismos, además de facilitar su análisis y poder responder a la identificación del Plan de Sistematización de la experiencia.

Tabla 3. *Operacionalización de las Variables - datos cuantitativo*

Variable	Subvariable	Instrumento Ítems
Gestión Directiva	Direccionamiento estratégico y horizonte institucional	1-5
	Gestión estratégica	6-10
	Gobierno escolar	11-15
	Cultura institucional	16-20
	Clima escolar	21-25
	Relación con el entorno	26-30
Gestión Académica	Diseño pedagógico (curricular)	31-35
	Prácticas pedagógicas	36-40
	Gestión de aula	41-45
	Seguimiento académico	46-50
Gestión Administrativa y Financiera	Administración de planta física y recursos	51-55
	Apoyo a la gestión académica	56-60
	Talento humano	61-65
Gestión de la comunidad	Accesibilidad	67-70
	Proyección a la comunidad	71-75
	Prevención de riesgos	76-80
	Participación y convivencia	81-85

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

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

Tabla 4. *Validez del instrumento*

Validez de Constructo	
Juicio de expertos en el tema Educación Inclusiva	Claridad de redacción Contenido Congruencia Coherencia Relevancia Lenguaje adecuado, pertinencia de los indicadores, dimensiones y variables de estudio. Observaciones
Prueba piloto	Aplicación del instrumento, posterior a ello, la comparación de las respuestas obtenidas.
Ajuste final del instrumento	Una vez analizado los puntos anteriores juicio de expertos- prueba piloto se realiza ajuste en número de preguntas, términos y relevancia en puntos.

Nota: elaboración propia.

4.6 Protagonistas de la experiencia

Estudiante con discapacidad intelectual, padres de familia, docente de apoyo, administrativo, docente orientador e investigadores. En el proceso de análisis de las entrevistas se utiliza la siguiente codificación:

Tabla 5. *Codificación de los protagonistas*

D1: Docente 1 D2: Docente 2 D3: Docente 3 D4: Docente 4 D5: Docente 5	P1: Pregunta 1 P2: Pregunta 2 P3: Pregunta 3 P4: Pregunta 4 P5: Pregunta 5	DO: Docente Orientador DG: Docente de Grado DPTA: Docente PTA (Programa Todos a Aprender)

Nota: elaboración propia

Con esta codificación se facilita el proceso de interpretación y análisis de resultados en los que se aplicó la entrevista.

4.7 Aspectos éticos

En el territorio colombiano la Resolución 8430 de 1993 es la norma cuyos contenidos definen las directrices éticas durante las investigaciones académicas, según Lopera (2017), que a su vez acogen los parámetros internacionales en este campo.

Entonces, según esta Resolución el punto uno para el trabajo investigativo es tener la autorización del representante legal del espacio donde se focaliza el proyecto, en este caso la I.E. Luego, hacia los participantes es darles una información clara de lo que representa el estudio en su proceso y posibles efectos que sobrevienen producto del trabajo investigativo (Lopera, 2017).

Anexo a lo previo en Colombia están la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013, sobre la confidencialidad de datos personales, por tanto, se reitera que para la presente investigación los principios de confidencialidad son respetados y acatados conforme lo dicta la normatividad.

Capítulo 5. Resultados

El apartado ofrece el producto del proceso requerido en la realización del documento PIAR por parte de un grupo de educadores en el nivel primaria, para su aplicación en beneficio de la Institución Educativa a partir de un caso de discapacidad intelectual, situación con la que se promueven las prácticas inclusivas.

5.1 Primer momento: caracterización del caso de discapacidad intelectual como punto de partida

El momento de partida hace parte del objetivo uno, el cual es caracterizar el caso de discapacidad intelectual con el que se realizará el diseño y la implementación del PIAR. Además, este primer constructo narrativo contiene la caracterización del participante, una profundización en cuanto a sus características biopsicosociales y pedagógicas (presentación del caso), proceso que se realizó mediante la observación y la ficha de caracterización. Esta última se somete a prueba piloto, derivado de ese ejercicio se define la estructura definitiva de la ficha de caracterización, misma que subsecuentemente se diligencia y expone en este texto sus resultados. Posteriormente, se puede observar el perfil de las investigadoras, y finalmente los datos en relación con el contexto escolar en análisis. Entonces, se abre el espacio para plasmar la presentación de la persona participante de esta investigación, así:

Contexto y vida familiar

Estudiante de 9 años en grado 3° de escolaridad, con discapacidad intelectual, cuya historia de vida toma por inicio asistencia de partera para la madre en función de la llegada del neonato, no tuvo lactancia, hay registro de negligencia y desprotección junto a baja alimentación que ocasionó desnutrición y posterior abandonó a los 30 días de nacimiento. La custodia la asume la abuela paterna y reside en casa con familia extensa (sobrepoblación) y recibe

afectividad del círculo familiar. El desarrollo motriz refiere gateo a los seis meses, caminata al año. En el ámbito social es un niño sociable, reconoce sus figuras de autoridad y es afectivo.

Dimensión cognitiva

Procesos psicológicos básicos:

- Motivación: Extrínseca el niño es bastante sociable y le gusta dialogar con todo el mundo a pesar de tener una dificultad en el lenguaje.
- Atención: selectiva, el estudiante presenta dificultades para hacer una selección de información relevante, para las actividades que debe desarrollar. Se mantiene concentrado en actividades por ciclos cortos, como en clases y talleres, o actividades a realizar.
- Percepción: el estudiante reconoce formas como; circulo, triangulo y cuadrado desde las figuras geométricas, discrimina muy bien los colores, no se evidencia dificultades visuales.
- Memoria: Es a corto y mediano plazo, presenta dificultades frente a conceptos y temas específicos de algunas áreas, se evidencia un vocabulario poco enriquecido, con dificultad para pronunciar algunas palabras.

Procesos psicológicos secundarios:

- Interpretar: Observa objetos y acciones donde las interpreta por medio del dibujo donde las describe y las ilustra.
- Argumentar: No logra analizar, no da respuesta coherente en algunas ocasiones, no da respuesta a resolución de problemas simples de la cotidianidad de forma oral.
- Proponer: Presenta dificultad en referencia de procesos, como relacionar entre elementos de dos o más textos, por su misma debilidad en su lecto - escritura.
- Competencias de lectura y escritura: presenta un léxico poco enriquecido para su edad, no lee, dificultades fonológicas y trastorno de lenguaje, que le implican la articulación de las

palabras. En el desarrollo del lenguaje se detectan dificultad verbal debido a frenillo lingual, este es sometido a cirugía para su retiro, no obstante, hay continuidad de la problemática con registro de pocos avances.

- Transcribe muy bien, tiene buena letra, no toma dictado, reconoce y escribe las vocales y los fonemas M y P.
- Lenguaje y comunicación: No mantiene un contacto ocular realiza intentos, pero se le dificulta a gran escala, reconoce la importancia de utilizar ciertas palabras, aunque no las articule de forma correcta. Pese a su limitación oral, busca las formas de hacerse entender y participar activamente en las conversaciones con sus pares.
- Funciones ejecutivas: El estudiante no es organizado en la entrega de las actividades a realizar en casa, no planifica ni busca los medios para lograrlo, ya que no hay acompañamiento de su familia. Las actividades o talleres que se trabajan en el aula de clase siempre son supervisadas y con el apoyo de la docente.
- Estilo y Ritmo de Aprendizaje:

- Estilo: Visual, Auditivo y Kinestésico
- Ritmo: Lento

Recomendaciones: terapias de lenguaje, acompañamiento continuo al niño para poder controlar sus sentimientos de negación y frustración ante las perdidas, los castigos entre otras actividades cotidianas que presenten dificultad para él.

- Crear rutinas diarias.
- Demostraciones de afecto de forma más recurrente por parte de sus familiares.
- Poco uso de medios electrónicos.

Dimensión socioafectiva

Presenta una relación cercana con la abuela y su familia, lo cual son muy permisivos, en ocasiones se torna agresivo en el aula de clase con sus pares académicos, no acata órdenes del docente, le cuesta socializar y seguir las normas. Este comportamiento tiende a empeorar cuando se frustra por no poder realizar las actividades escolares y notar que el resto de sus pares sí.

El neurólogo recomendó terapias afectivas por parte de sus familiares para canalizar emociones negativas, sienta compañía, que no está solo, y que cualquiera que sea la limitación juntos la van a superar. El niño comunica sentirse muy bien en compañía de su abuela, que sus padres no pasan mucho tiempo con el debido a que pasa trabajando.

Dimensión corporal

El estudiante se encuentra en terapia física debido a que presenta problemas en su motricidad fina, mal dominio de pinza, torpeza a la hora de correr saltar, falta de equilibrio, poca coordinación viso – motora.

También hace referencia a:

- Motricidad Gruesa: regular, requiere por momentos apoyo para ejercicios en los cuales se comprometen los músculos para fuerza o movimientos estructurados, como rutinas.
- Motricidad fina: no goza de dominio de pinza, su rasgado es regular.
- Lateralidad: no identifica su derecha o izquierda.
- Ubicación espacial: cuando se le pide al niño que busque un objeto que se encuentra a la derecha a unos 5 metros, se confunde por su lateralidad y no ubica el espacio que se le indica con claridad, requiere de apoyo.
- Coordinación simultánea: cuando realiza ejercicios como arriba, abajo 4 veces cada ejercicio se confunde es arrítmico, no se graba la rutina.

En los espacios de clases se evidencia inquieto, le da ansiedad debido a que se le dificulta estar tanto tiempo sentado o realizando la misma actividad, su memoria es a corto plazo y débil capacidad de atención.

Dimensión comunicativa

Por su limitación verbal se evidencian altas dislalias, sustituciones fonológicas, confusión en el reconocimiento de grafemas y dificultades en la gramática. Se le dificulta expresar su sentir si está molesto o triste, prefiere aislarse del aula o estar solo, cuando se siente más calmado accede hablar de lo que le ocurre. Por momento no modera su tono de voz.

Se encuentra en terapia de lenguaje con el fin de mejorar poco a poco sus limitaciones, realiza ejercicios de respiración. El niño presenta problemas en el área de matemáticas, no son de su agrado por ello no realiza las actividades, a la hora de utilizar el dinero si identifica las monedas, billetes, pero no logra sacar resolver sumas o restas sencillas de un dígito; no cuenta con ningún apoyo para su desenvolvimiento o movilidad. Le gusta el futbol siempre que puede participar. No sigue instrucciones de mando si estas no son de su agrado o parecer, hace caso omiso a las mismas, si no está de buen estado de ánimo no respeta las reglas o normas del plantel educativo.

Participación e inclusión social

Cuando se lo propone es muy sociable con sus pares, juegan y comparten sin dificultad. Referente a su núcleo familiar sus abuelos, primos y padres son muy permisivos y le permiten cualquier acción sea positiva o berrinches justificando que él es un niño con necesidades que hay que entenderlo.

Perfil de fortalezas, limitaciones y necesidades

- Fortalezas: le gusta hablar con todo el mundo, aunque no se le entienda casi, se divierte siendo sociable, de esa forma se afianza más su seguridad y su limitación verbal mejora poco a poco.
- Limitaciones: poca aceptación ante sentimientos de negación, frustración o desánimos no respeta normas si no las comparte, déficit de atención, memoria corto plazo.
- Necesidades: debido a la situación actual por COVID presenta falta de terapias psicológicas, conductuales y terapia de lenguaje dado a que la intensidad de estas ha disminuido a gran escala. Falta de apoyo en casa, poco acompañamiento de la realización de las actividades.

Análisis de barreras

- Barreras actitudinales: Falta de acompañamiento y seguimiento en las actividades de enseñanza y aprendizaje por parte de la familia. Poco manejo de impulsos y emociones.
- Barreras Acceso a la información: Realizar actividades que tengan que ver como lecturas de icónica y de razonamiento de lo simple a lo concreto.
- Barreras Curriculares – Didácticas: Realizar ajustes razonables, didácticos y apoyos pedagógicos articulados en el DUA (Diseño Universal del Aprendizaje).

Tipo de oferta educativa

Oferta general

Proyección de apoyo pedagógico

Múltiples formas de presentar la información, Múltiples formas de representar la información y Múltiples formas de motivación

Ajustes razonables didácticos

Materiales, Espacios, Tiempos, Comunicación y Metodología

Con este proceso se pudo dar inicio a la realización del Anexo 1 del PIAR (Ver anexo 6 de este documento).

Observaciones: necesita un nivel de requerimiento limitado y generalizado con lo cual se hace ajuste razonable didáctico (material, espacio, tiempo, comunicación y metodología), lo cual debe ir sumando estrategias de integración del DUA.

El siguiente paso fue el diseño de una ficha de recolección de datos para ahondar en la caracterización en cada área definida hacia la obtención de un diagnóstico amplio y clarificador de la subjetividad del estudiante, esta estructura de ficha se somete a proceso piloto para su validación como instrumento. Establecida la ficha se extrae la información, que se relaciona de la siguiente manera:

Contexto de la situación:

Se realizaron tres encuentros los cuales tuvieron lugar en la casa de la docente del estudiante quien vive en el sector urbano del municipio de La Plata, y a la vez, es investigadora en el presente proceso. La actividad se desarrolló en este lugar debido a las restricciones de confinamiento por emergencia de salud global.

El estudiante del grado segundo, procedente del Barrio García Herreros con su tío como acompañante para dejarlo y recogerlo, arribaba al punto de llegada los martes, miércoles y jueves del 27 al 29 de abril de 2021, desde las 2 pm hasta las 5 pm. Lo anterior, con el propósito de realizar la aplicación de la ficha de caracterización del estudiante, propuesta por las docentes de la Universidad Surcolombiana que están a cargo del macroproyecto del cual se desprende el presente proyecto de estudio.

Relato de lo ocurrido. El estudiante se encontró en un lugar acondicionado para ser llamativo y agradable, allí se la facilitó una secuencia didáctica, donde se integraban las

dimensiones del desarrollo que se debían observar en la ficha. La actividad se inició presentando un video de un cuento a modo de motivación, en el área de lenguaje, a la vez de recurso para realizar las actividades programadas, las cuales se le entregaban en material físico y se distribuyeron durante las tres secciones. Así mismo, se le proporcionó material manipulable para que el niño utilizara en el desarrollo de las actividades sugeridas.

Las primeras dos secciones se desarrollaron sin ninguna dificultad, debido a que el niño ya se conocía con una de las docentes y con la otra fue se generó una fácil interacción en tanto que, en la última sección hubo un poco de dificultad ocasionado por el encuentro virtual con la docente residente en otra municipalidad. Las tres jornadas propuestas se desarrollaron de manera consecutiva y la secuencia didáctica fue seguida paso a paso, con las interferencias para observar algunos ítems de relaciones interpersonales. Igualmente, para las actividades las investigadoras se alternaron, mientras una de las docentes dirigía la otra observaba y registraba lo que ocurría en el transcurso de la sección.

Esta mecánica de acompañamiento de las docentes generó al estudiante tranquilidad, confianza, colaboración y se logró mantenerlo motivado, esto último, fuente de atención a cada una de las actividades realizadas. Pero, también se evidenció que el trabajar sin sus compañeros le ocasiona inseguridad porque siempre busca seguir o guiarse de alguien; pese a esto, el niño trató de hacer las cosas, aunque necesitaba que le estuviesen mirando siempre. El desarrollo de esta actividad en general fue muy productivo, ya que se pudo evidenciar que es necesario realizar ajustes tanto en la secuencia didáctica, como en el tiempo y facilitarle otro tipo de material didáctico.

Así mismo, este ejercicio de caracterización del estudiante dio una amplia información especialmente en la descripción de lo que hace, puede hacer o requiere apoyo el estudiante con el fin de facilitar su proceso educativo. Consecuentemente, los aprendizajes a destacar se listas así:

- El desarrollo de esta experiencia facilita la información requerida para desarrollar el anexo 2 del PIAR. (Ver anexo 7 de este documento).
- Es indispensable proporcionarle al niño diferente material para que él pueda utilizar al querer expresar lo que ha aprendido.
- Aunque, tenga a su docente haciendo la orientación es importante la interacción con otros niños de su misma edad, ya que esto facilita observar habilidades sociales y afectivas como modelos de seguimiento.
- Que los niños pese a su discapacidad demuestran interés por aprender y sienten alegría porque son atendidos y se les presta atención de ahí la importancia de felicitarlos por sus logros y hacerlo visibles ante los demás.

Palabras clave: Docente, observación, ficha de caracterización, actividades, sección, PIAR y secuencia didáctica.

Caracterización del rol docente

Las educadoras familiarizadas y con pericia en cuanto a las ayudas metodológicas predispuestas para el presente estudio, dan curso a la praxis pedagógica aquí abordada, durante el desarrollo hacen acopio informativo procesal y destacan los datos de mayor notoriedad teórica acontecidos, como corresponde a un proceso de sistematización según lo expone Jara (1998).

En otro ángulo, pero de necesaria aclaración es de anexar que ambas educadoras son nombradas acorde a los dispuestos por el Decreto 1278, y una de ellas es la docente en contacto cotidiano con el estudiante, la otra docente se incorpora al proceso con la presentación de la

primera educadora y mediante dialogo informal más actividades lúdicas, así esta otra persona forja vínculo con el educando y a medida que transcurre el tiempo de contacto la interacción fluye y se fortalece.

De ahí que, la acción sistematizadora implementada se convierte en fuente de conocimiento disciplinar derivados de la praxis, así como razón y sustento para mejorar acepciones, juicios de valor y prejuicios sobre lo que representa en el campo educativo este tipo de población educativa en su proceso formativo. Así se marca, por un lado, la preponderancia de la reflexión que identifica realidad contra mitos. En tanto que, por otro lado, está lo concerniente al análisis crítico donde surge la oportunidad de contrastar ideas preconcebidas frente a certezas experienciales desde la óptica del profesional, ejemplo de ello la realización y aplicación del PIAR entre aciertos y errores.

Ahora bien, dadas las condiciones de la práctica pedagógica, se distribuyen las dos investigadoras roles diferentes como son la de contacto directo con el participante y la de quien convierte la información de lo sucedido en descripciones minuciosas, mismos que a criterio de las dos investigadoras se hace en alternancia para un aprendizaje más uniforme de lo vivenciado. Al tiempo, es de subrayar que cada encuentro sirve de motivación para ahondar en la búsqueda de conocimiento pertinente al trabajo en curso, como ejercicio de aprendizaje autónomo, enriquecido por el papel de las docentes guías del proceso investigativo para dilucidar dudas (Torres y Cendales, 2017). Esto mismo fue requerido en la construcción textual del documento de sistematización, para asegurar un estilo literario grato y una lectura clara.

Aprendizajes extraídos

Secuencia didáctica. El conjunto de actividades planteadas para beneficiar conocimientos específicos, mediante formulaciones que posibiliten su desarrollo, conocidas como secuencias didácticas (Pitluk, 2016, p. 80) son herramientas indispensables para favorecer a los niños con discapacidad intelectual en sus procesos de aprendizaje, en la medida en la que ordenan las preparaciones educativas que forjan los docentes, teniendo en cuenta que los niños con discapacidad intelectual derivan determinadas necesidades educativas especiales y requieren de mayor tiempo y de optar por distintas formas en las que se puedan adquirir los saberes, lo cual se evidencia en las reuniones programadas y desarrolladas con el estudiante, las cuales sirvieron a su vez, como proceso de caracterización. De igual forma, se estructuran en los Ajustes Razonables plasmados en el PIAR.

Planeación de clase. Uno de los elementos precisos en el sistema de aprendizaje para niños con discapacidad intelectual en su aprendizaje, es el proceso mediante el cual "la enseñanza se concentra de forma sistémica a partir de la síntesis de diferentes pasos" (Reyes, 2017, p. 88) que se concentran en la planeación de clase, el docente velando por dar cumplimiento, recurre al uso de la guía del proceso educativo, en este caso desde el punto de vista didáctico, mediante el cual se han logrado los objetivos de la labor educativa en tiempos estipulados específicamente en aras de fijar y cumplir proyecciones delimitadas a través de métodos de trabajo.

Reunión con la familia. Se evidencia la necesidad de la existencia del compromiso familiar respecto al ámbito escolar, además del acertado comportamiento de los familiares que se encuentran orientando los procesos educativos de los niños. Por lo anterior como dicen Ávila y Giannetti (2021) debe haber participación en la posible y mayor medida de los padres y madres de familia en las dinámicas de mejoramiento educativas, además de incentivar su relación y

articulación con los profesores, conociendo las agendas que se manejen (p. 7), esto se puede garantizar mediante el apoyo de los progenitores en reuniones entre familia o en las reuniones que se convocan en las instituciones escolares, así mismo por medio del acompañamiento a la hora de realizar tareas y deberes educativos.

Reunión con la Docente de Apoyo. Se visualiza la necesidad de la existencia de espacios adicionales instaurados en la normalidad académica de los procesos educativos, además de la importancia de la voluntad docente durante el desarrollo de saberes de los niños con discapacidad intelectual en sus procesos de aprendizaje. Por lo anterior como dicen Reeve y Cheon "se evidencia que los escenarios para impulsar motivación presentan satisfacción de las necesidades básicas de enseñanza y bienestar general" (Reeve y Cheon, 2016, p. 36), planteando apoyo a la inclusión y colaborando en el desarrollo de actividades generales que pretenden que los niños desarrollen su potencial y pueden adquirir saberes propios de acuerdo con sus necesidades especiales.

Reunión con el docente del Programa Todos a Aprender (PTA). La existencia de espacios adicionales como reuniones con el docente del PTA en los procesos educativos inmersos en el espectro escolar denota importancia sobre la inclusión durante el desarrollo de saberes de los niños con discapacidad intelectual en sus etapas de adquisición de conocimiento. Por lo anterior, las reuniones de capacitación con los docentes PTA dentro de los cronogramas, generan prácticas rutinarias que se relacionan positivamente en la pedagogía, realizando acompañamiento para que se mejoren las prácticas docentes (Ruiz, 2018, p. 9) de esta manera se permite la promoción de una buena convivencia escolar.

Reunión con la psico-orientadora. La función que cumplen los psico-orientadores frente al desarrollo de espacios de mejora en la escuela como las reuniones fundamentadas en la

prevención del fracaso escolar, en donde se descubren problemas de aprendizaje y se ayuda a avanzar psicológica y afectivo-socialmente a los niños con discapacidad intelectual en sus procesos de aprendizaje (Delgado, 2019, p. 37) es preponderante a medida que permite que las familias orienten de mejor manera la formación de los niños con problemáticas de aprendizaje y que así mismo se adopten en ella de manera inclusiva principios que atiendan sus necesidades y potencialidades que a su vez permitan mejorar los componentes pedagógicos.

De esta manera, llevar a cabo una secuencia didáctica, planeación de clases y las respectivas reuniones con docentes y psico-orientadora, generaron un aprendizaje en la experiencia de las investigadoras, lo cual se fundamenta en lo que Peña Figueroa et al (2017) refieren en cuanto al principio de equidad, el cual debe ser entendido por parte de la comunidad educativa, porque fortalece e influye en la comprensión de la cotidianidad escolar, teniendo en cuenta que dicha comunidad está integrada por estudiantes, docentes, directivos, familias y el contexto. De esta manera, para poder hacer una transición a mejorar la atención a necesidades educativas, se debe tener especial énfasis en las posibilidades y recursos que acompañan el proceso, pues así lo plantea Araniz (2009) desde su perspectiva hacia la inclusión.

Estas visitas no sólo se ajustan para poder dar paso a la caracterización del estudiante, sino que retroalimenta la experiencia y se forjan como un criterio para los ajustes curriculares necesarios, siendo esta una herramienta indispensable para la inclusión, pues Echeita (2014) reconoce que el currículo propicia las oportunidades para el logro necesario de aprendizajes y el desarrollo de las capacidades. Son actividades y acciones que se asumen entonces como un conjunto de valoraciones que fundamentan los ajustes razonables para el PIAR en relación con las prácticas pedagógicas, ya que para Gimeno (2010), estas son formadoras de seres humanos y engrosan la función cognitiva para su involucramiento en la sociedad y contexto.

Descripción del contexto

El grado segundo de la Institución Educativa Técnico Agrícola Sede San Antonio está conformado por 27 estudiantes, de los cuales 9 son niñas y 18 niños, los cuales tienen una edad promedio de 7 años, encontrando la excepción de un estudiante que tiene 10 años. Los estudiantes de segundo provienen de familias de estrato 2 y viven en zona urbana del municipio de La Plata, exceptuando 2 estudiantes que viven fuera del municipio.

Respecto a los grupos familiares a los que pertenecen los niños, a nivel general están conformados por papá y mamá, otros viven solo con la mamá, sus abuelos o tíos y una minoría vive bajo la protección del bienestar familiar. Las familias son de escasos recursos económicos y se dedican a oficios informales, la mayoría de las madres son cabeza de hogar, dedicándose a trabajos independientes, cabe resaltar que muy pocas son amas de casa.

Con relación a la ocupación de los padres, en su gran mayoría se dedican a oficios varios, otros al servicio de moto taxi y uno es empleado. En cuanto a su aspecto académico, 9 culminaron la secundaria, 5 cursaron secundaria pero no la culminaron, 3 culminaron primaria, 3 cursaron primaria, pero no la culminaron y 3 cuentan con un técnico. Una madre está realizando estudios de nivel superior.

La mayoría de los estudiantes del grado segundo provienen de núcleos familiares que comparten la vivienda con otros integrantes de la familia como abuelos, tíos, primos y hermanos a excepción de una niña que es hija única. Se puede catalogar que el contexto escolar de los niños y niñas es bueno. El acompañamiento de las actividades escolares es realizado por las madres o abuelas, a excepción de dos casos de niños que se encuentran en hogar sustituto y por tanto no tienen ese acompañamiento. Se presentan los casos de una niña cuyo cuidado es realizado por un tío y dos niños que son cuidados por personas de confianza que las madres han

buscado para que hagan el debido acompañamiento en casa por motivo de que se encuentran en cuarentena por el COVID -19.

En cuanto a nivel de convivencia familiar algunas madres expresan que sufren de estrés por diferentes razones entre las que se encuentran, falta de paciencia para orientar las tareas de sus hijos estudiantes, no contar con las herramientas tecnológicas adecuadas para la educación de sus hijos y problemas de convivencia por discusiones entre hermanos o primos, este último factor afectando la concentración para el desarrollo de actividades escolares.

De la misma manera los niños manifiestan que están aburridos por el aislamiento ya que les hace falta la escuela, sus compañeros y la profesora, pues la mayoría permanece todo el tiempo en casa haciendo tareas, viendo televisión, jugando y colaborando en los oficios del hogar. Los niños se caracterizan por ser respetuosos, solidarios, responsables y colaboradores; siendo estos valores inculcados desde sus casas y fortalecidos en la escuela, la relación con la docente es excelente ya que manifiestan gran agrado y gusto por su trabajo.

5.2 Segundo momento: formulación del plan de sistematización sobre el diseño e implementación del PIAR

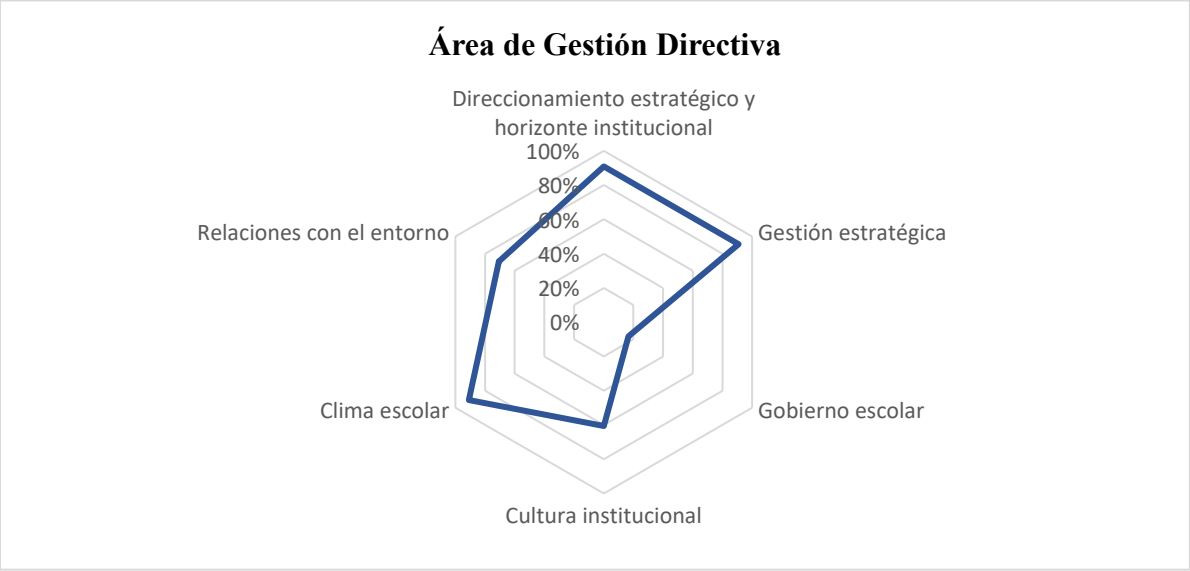
El presente apartado tiene como finalidad hacer referencia a la estructuración del plan de sistematización a partir de la técnica revisión documental utilizada para la recolección de la información, se presenta el análisis con base en las puntuaciones identificadas durante la extracción de datos de las fuentes documentales, en este caso el PEI y sus áreas de gestión institucional, fuente para enriquecer el reconocimiento de la realidad en análisis desde las raíces institucionales, como lo expone Jara (2018).

Así, y en seguimiento a los parámetros de Jara (2018) sobre la sistematización de experiencias el soporte de estos resultados aclara los límites para el abordaje de la experiencia en cuestión, de tal forma que se pueda obtener una línea lógica de acciones conducentes al logro del estudio previsto. Subsecuentemente, prosigue a la construcción de metas en cuanto a la materialización de la experiencia sobre la cual se desprende la sistematización, junto a los elementos y características que la constituyen de tal manera que la visión sea no solo una buena panorámica sino completa, específicamente en relación con los procesos de inclusión y la construcción de planes ajustados racionalmente a las necesidades educativas del educando.

De ahí que Jara (2018), explica que los resultados que aquí se exponen orientan al investigador en la búsqueda de fuentes de información pertinentes, la esquematización de los pasos necesarios en función de lo propuesto y el cálculo del tiempo que ello implica. Lo indicado por el autor lleva a la observancia de cada uno de los componentes del PEI con motivo de reflexión sobre sus contenidos y alineaciones en contribución hacia la comprensión y realización de las prácticas pedagógicas inclusivas y la elaboración del PIAR.

En este sentido, se presenta lo hallado para cada una de las áreas del PEI y se marcan los pendientes por alcanzar como norte del presente trabajo. Así, en lo que corresponde al área de gestión directiva se tiene:

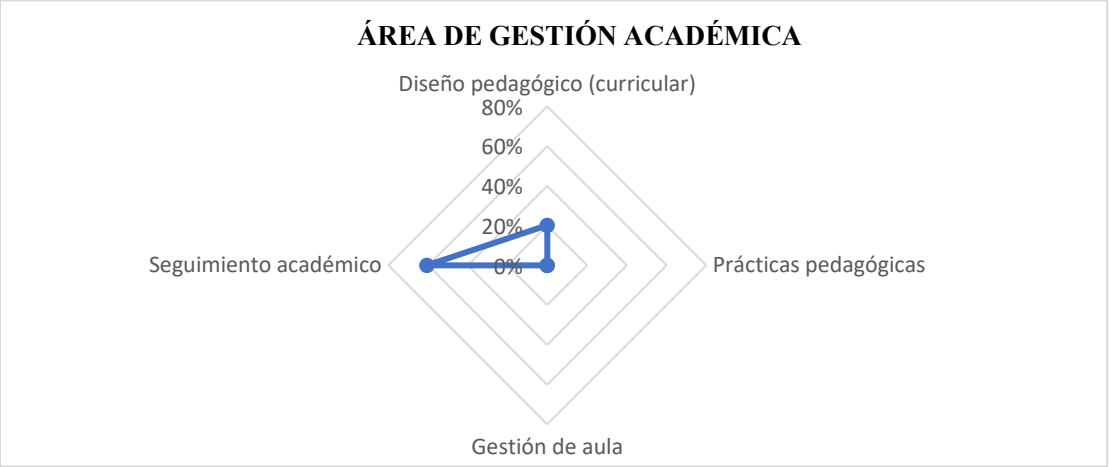
Figura 4. *Gestión Directiva*



Nota: elaboración propia.

La figura 3 expone una puntuación máxima del 70%. Las debilidades ostensibles halladas obedecen a: los principios de la institución no están articulados al proceso de educación inclusiva, que los planes y/o proyectos institucionales no están articulados a la política de inclusión, en el cado de la Comisión de evaluación y promoción no cumple con la actividad evaluar la pertinencia, calidad y efectividad de los ajustes definidos para los estudiantes con discapacidad, además el Manual de convivencia en sus contenidos aun no incorpora acciones concretas para el fortalecimiento de la cultura inclusiva, finalmente la institución tiene pendiente el establecer relaciones con el sector productivo para vincular proyectos institucionales en el marco de la educación inclusiva. De ahí que, para las subdivisiones de esta área se puedan establecer valores críticos en gobierno escolar por un 17%, cultura institucional con un 61% y las relaciones con el entorno en un 71%.

Figura 5. *Gestión Académica*



Nota: elaboración propia.

El tema de la gestión académica se presenta en la figura 4 donde se observa una puntuación que solo alcanza el 20%, este valor deviene con motivo de los siguientes aspectos a subsanar: La práctica pedagógica de los docentes es débil a la hora de desarrollar metodologías que incorporen la implementación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables, así como tampoco el proceso de evaluación responde al Plan Individual de ajustes razonables de cada estudiante con discapacidad. Seguidamente están como tareas para la institución atender la inexistencia de planeación curricular donde se detalle el ajuste que requieren los estudiantes con discapacidad, igualmente es de señalar que la planeación de aula no es coordinada con el Plan Individual de ajustes razonables.

Adicionalmente, se halló que la estrategia pedagógica llevada a cabo en la institución deja de lado la incorporación de variadas formas lo cual imposibilita el privilegio de atención educativa a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, a la vez, se agrega que la evaluación en el aula no se realiza a partir de lo planeado en el Plan Individual de Ajustes Razonables. Así mismo, se encuentra con que la institución a la fecha no usa evaluaciones externas como una total fuente de mejoramiento en la planeación y ajustes razonables, ni

tampoco vincula estrategias para el seguimiento a la permanencia de los estudiantes con discapacidad en los Planes Individuales de Ajustes Razonables. En sí, la institución tiene actividades de recuperación, pero estas no son planeadas con base en el PIAR, por último, es inexistente el seguimiento a egresados con discapacidad desde el Plan de Mejoramiento Institucional.

Entonces, con base en lo descrito las divisiones de esta área muestran como aspecto más favorable entre los hallazgos a mejorar el seguimiento académico con un 61%, seguidos del diseño pedagógico curricular en un 20%, para llegar a los trabajos más fuertes por hacer que se ubican en lo concerniente a las prácticas pedagógicas y gestión de aula en ceros ambas.

Figura 6. *Gestión Administrativa y Financiera*

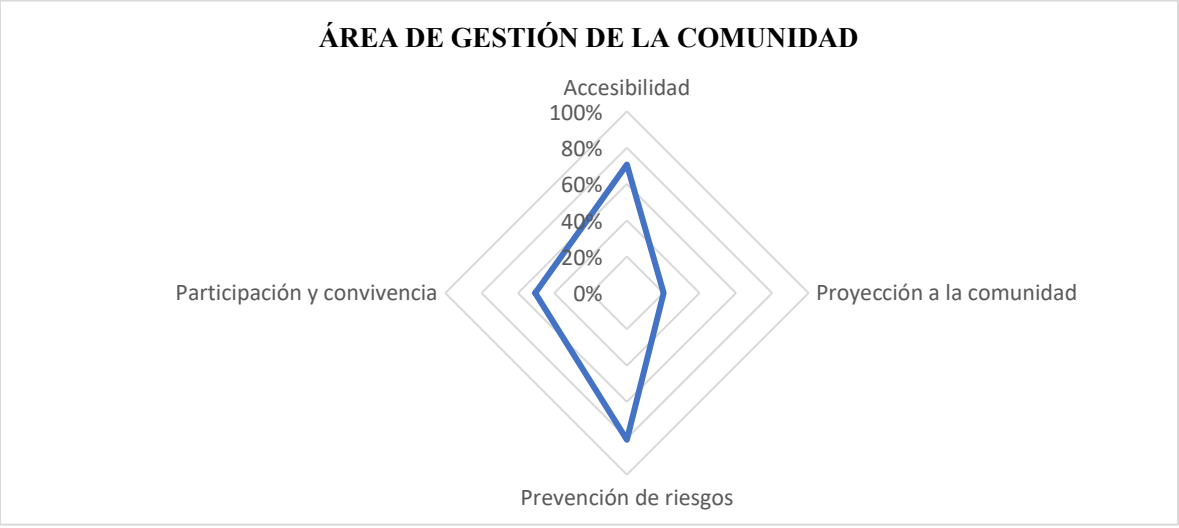
Nota: elaboración propia.

El resultado para el área de gestión administrativa y financiera según la figura 5 se cuantifica en un 47%, toda vez que hay necesidades por cubrir como: El mantenimiento de la planta física ya que esta vincula las barreras identificadas en los Planes Individuales de Ajustes Razonables para los educando que así lo requieren, seguidamente se tiene que la institución revisa y evalúa periódicamente el plan de uso de cada uno de sus espacios físicos y recursos pero

no se traduce en diseños y recursos para acciones de optimización, otro punto incompleto es posterior a la evaluación periódica sobre la disponibilidad y calidad de los recursos para el aprendizaje ya que no se realizan ajustes a su plan de adquisiciones conforme se registran los pendientes.

Anexo a lo previo, está la falta de un proceso de matrícula que proporcione los datos básicos totales y correspondientes al Anexo 1 del PIAR para los estudiantes con discapacidad, para cerrar este listado se tiene dos puntos, uno que tampoco el archivo académico vincula los Planes Individuales de Ajustes Razonables de los estudiantes con discapacidad, y dos, la no tenencia de un programa de formación en inclusión a docentes. Precisamente estos desagregados de la gestión administrativa y financiera permiten establecer para apoyo a la gestión académica un 61%, adicional a un 51% para administración de la planta física y recursos, más un débil 30% para talento humano.

Figura 7. *Gestión de la Comunidad*

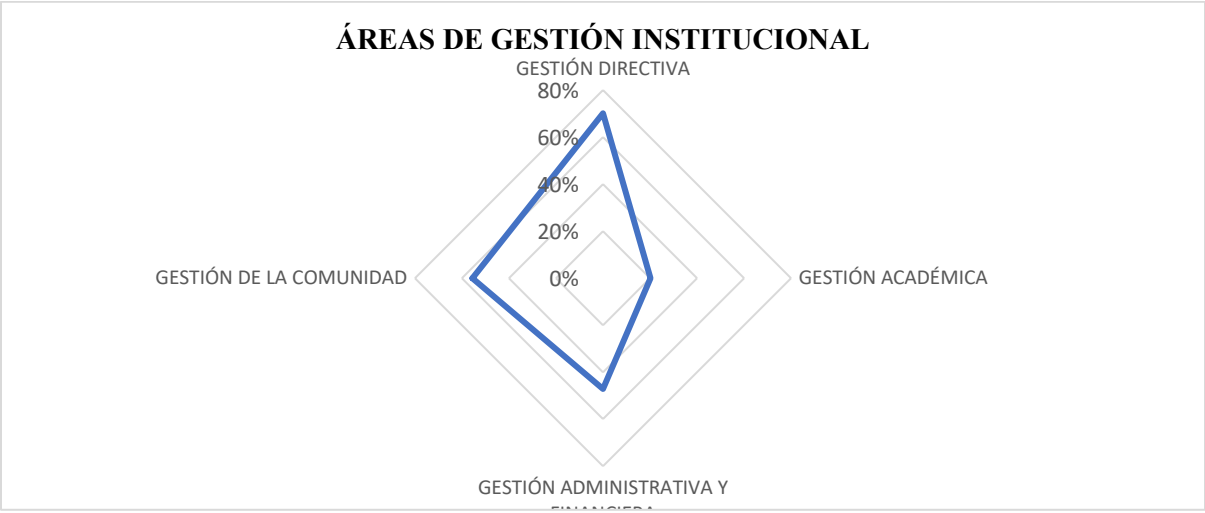


Nota: elaboración propia.

Conforme se ve en la figura 6 esta área puntúa total con un 56% y en ella se presentan los siguientes requisitos por cumplir: contar con políticas/programas claros que aglutinen las expectativas de las familias de estudiantes con discapacidad y evaluar su grado de satisfacción, vincular temáticas para fortalecer las familias de los estudiantes con discapacidad, articularse con otros entidades en busca de estrategias para el uso adecuado del tiempo libre de estudiantes con discapacidad, realizar actividades de sensibilización para el proceso de Educación Inclusiva, esquematizar el panorama completo de los riesgos físicos para la atención de los estudiantes con discapacidad y por último crear alternativas para estimular la participación de las familias como mecanismo de apoyo a acciones afirmativas para la inclusión.

Así, los indicadores para gestión de la comunidad se corresponden con el ejecutado de un 81% para prevención de riesgos, en tanto que un 71% en lo que toca a accesibilidad, posteriormente sobre la participación y convivencia un 51% y como punto de mayor precariedad la proyección a la comunidad con un 20%. Consecuentemente, la evaluación institucional se puede sintetizar de la siguiente manera:

Figura 8. *Consolidado de la Gestión Institucional*



Nota: elaboración propia.

La figura 6 define para cada área lo siguiente: gestión directiva un 70%, en lo académico un dificultoso 20%, mientras que la gestión administrativa y financiera alcanzó un mediano 47%, y para terminar la gestión a la comunidad con un 56%.

La información cuantitativa estadística dicta una actuación como lo expone Jara (2018), donde la experiencia de sistematización ha de centrarse con ahínco en el componente académico y contribuir al mejoramiento con ideas alternativas para los otros tres componentes.

5.3 Momento 3: recuperación del proceso vivido, el devenir histórico de la experiencia

La presente información está asociada a las descripciones del taller pedagógico, siendo este, parte de la recuperación del proceso vivido de toda la experiencia sobre el diseño y la implementación del PIAR en un caso de discapacidad. El análisis de contenido correspondiente a la información suministrada se presenta así:

Tabla 6. *Diseño del PIAR compuesto por elementos secuenciales*

Descripción	Categoría axial	Categoría Selectiva
El mundo está lleno de barreras, barreras que impiden o imposibilitan las cosas, o el aprender, o el desenvolverse en la cotidianidad, pero en este video el que tenía los impedimentos era el que estaba en la "normalidad" porque no sabía cómo interactuar. Se evidencia como de verdad se debe manejar la inclusión y la empatía que se debe tener con las personas con discapacidad.	Una otredad como barrera de la discapacidad	
Las personas que no tienen hijos con discapacidad se creen en un mundo aparte y nunca piensan en que en algún momento se van a ver inmiscuidos en ese mundo y tal vez no van a saber cómo responder, porque se ha perdido la oportunidad de aprender.	Indiferencia ciudadana y docente ante la discapacidad	Percepciones reflexivas sobre discapacidad
Aún más siendo docentes en algún momento nos vamos a ver inmersos totalmente en cualquier tipo de discapacidad de un estudiante y allí es donde nos involucra totalmente en el tema de la discapacidad.		

Continuidad Tabla 6

Diseño del PIAR compuesto por elementos secuenciales

Descripción	Categoría axial	Categoría Selectiva
Es interesante conocer porque no se sabe cuándo nos encontremos personas en la calle o en cualquier contexto y que bueno saber cómo la podemos ayudar o también como esa persona nos puede ayudar a nosotros.	La inclusión como acto de empatía para reconocer la discapacidad	Percepciones reflexivas sobre discapacidad
Se comentaban entre ellos lo que parecían los mapeos; algunos decían que eran mapas mentales, otros, líneas de tiempo y otros que eran mapeos.		
Rastrear, organizar ideas, estructurar un tema o para clasificar; también me permite ver un progreso o me sirve como evidencia de algo.	Pre-conceptualización Funciones Elementos que estructuran y componen el PIAR	Reconocimiento construcción PIAR
Punto de partida, formular un plan de sistematización, recuperación del proceso vivido, reflexión de fondo y puntos de llegada.		
La preocupación de algunos asistentes era porque no sabían que era o como se empleaba, un participante del taller se inquieta sobre la reconstrucción histórica, desde allí se parte para comentar la experiencia del caso de discapacidad que actualmente se sistematiza en la Institución y que en ella se involucran todos los actores de una comunidad educativa y que por ello es importante este proyecto.	Preocupaciones aplicativas ante el diseño, gestión y sistematización del PIAR	Observaciones conceptuales sobre proceso del PIAR
Es necesario reconstruir todo el proceso vivido de la experiencia y se hace a partir de lo que ha vivido cada actor que hace parte de este caso de discapacidad desde el rector hasta llegar a los estudiantes quienes son los directamente privilegiados o desfavorecidos en un proceso de inclusión.	Necesidades procedimentales para construir la experiencia vivida desde un caso de discapacidad	

Nota: elaboración propia

La tabla 6 sobre el PIAR un diseño compuesto por elementos secuenciales, muestra tres categorías selectivas Percepciones reflexivas sobre discapacidad, Reconocimiento construcción PIAR y Observaciones conceptuales sobre proceso del PIAR. Esta en relación con sus respectivas categorías axiales representan el interés por aprender el manejo pedagógico de estudiantes con discapacidad y lo que ello implica en la construcción del PIAR, sobre el cual también requieren de más información para obtener seguridad en la elaboración de este.

Tabla 7. *Implementación del PIAR, analizada como proceso de trabajo*

Descripción	Categoría axial	Categoría selectiva
El grupo uno se encarga de organizar el mapeo del punto de partida. El grupo dos del plan de sistematización. El tercer grupo la recuperación del proceso vivido.	Grupos de estudio para implementar y analizar el PIAR	
Cada uno de ellos organiza su mapeo teniendo en cuenta su nivel de participación, involucramiento o conocimiento de la experiencia. Cada grupo socializa el mapeo de cada momento y el resto de los participantes opinan sobre la organización de las actividades.	Organización de elementos que componen el PIAR como proceso de trabajo	Sistematización proceso PIAR
Sistematizar estrategias didácticas sugeridas para darle continuidad al proceso. Dar capacitación a los padres de familia de los niños con discapacidad. Socializar el proyecto a toda la Institución.	Insumos metodológicos para el proceso de trabajo con la comunidad educativa	Observaciones procedimentales
Al proceso de inclusión del derecho a la educación con la participación efectiva de todos los actores involucrados.	Cumplimiento constitucional con la legislación de inclusión educativa	
Es un punto de partida para implementar PIAR a otros estudiantes en el futuro.	Proyecciones incluyentes a partir del PIAR	Aportes en inclusión
La institución se preocupa por estos procesos ya que permanentemente se interactúa con niños que presentan diferentes dificultades, y el mapeo brinda herramientas que se pueden implementar para trabajar la inclusión en nuestra Institución.	Contribución inclusiva institucional con herramientas acordes a la realidad del contexto escolar	

Nota: elaboración propia

Continuidad Tabla 7

Implementación del PIAR, analizada como proceso de trabajo

Descripción	Categoría axial	Categoría selectiva
El taller fue muy coherente de acuerdo con lo proyectado en el objetivo general del mapeo como estrategia de investigación.	Evaluación del taller con resultados en beneficio de la institución	Análisis evaluativo

Excelente y muy oportuno debido a que en cualquier momento nos llega un estudiante con discapacidad, fue muy importante. Fue muy dinámico, participativo notándose la organización, planeación y preparación de la temática. Socializar la estrategia para que se pueda proyectar a otros contextos a nivel local y regional. Sistematizar totalmente la experiencia y dejarlo en la Institución para consulta y aplicación en casos futuros. Seguir adelante con el proceso, socializar o dar a conocer la experiencia a toda la comunidad educativa y seguir trabajando este bonito e importante proyecto de la mano de la Institución Educativa y los padres de familia. Es propicia como herramienta de consolidación y que a la vez permite la inclusión de todos los elementos configurativos.	Recomendaciones metodológicas para la puesta en marcha de prácticas incluyentes en la comunidad educativa
Está muy bien enfocada y la puesta en práctica va bien encaminada, es muy importante porque toma en cuenta los niños. Se evidencia un buen trabajo que cumple con las expectativas investigativas y trabajar la inclusión de un caso de discapacidad intelectual teniendo en cuenta todo lo necesario para lograr un desempeño integral del estudiante.	Observaciones estructurales de la necesidad de la inclusión educativa

Nota: elaboración propia

La tabla 5 aborda la implementación del PIAR, analizada como proceso de trabajo, derivado de ello emergen cuatro categorías selectivas listadas a continuación: Sistematización proceso PIAR, Observaciones procedimentales, Aportes en inclusión y Análisis evaluativo. Lo que se trasmite en general a través de los hallazgos es una comprensión certera de lo que representa la implementación del documento PIAR en las praxis de los educadores, sin que ello equivalga a exponer dominio para su multiplicación entre los participantes, quienes deben ahondar su saber frente a la construcción y posterior implementación de este tipo de herramienta

educativa para con la población en condición de discapacidad, acción que es la verdadera tarea y cumplimiento de la educación inclusiva.

Al respecto, Casarini (1999), conceptúa que este tipo de estudios permiten analizar la construcción de herramientas para aplicar en ambientes reales de aprendizaje en el cual se pueden ver involucrados las actitudes y motivaciones tanto de docentes como estudiantes y padres de familia. De igual forma manifiesta que el docente se debe concentrar en gran medida en el proceso que se lleva para alcanzar las metas deseadas de su ejercicio en el campo educativo, lo cual resulta pertinente para el presente trabajo al ser este un punto central de su propósito.

Precisamente, por lo anterior es que se puede afirmar que las prácticas de inclusión sin la configuración de este tipo de documento bitácora para el trabajo del maestro, no son respuestas frente a las necesidades que presenta un estudiante, por tanto, Avilés (2011) asocia el cumplimiento de la inclusión con trabajos como el PIAR donde se aprovechan recursos existentes, pero sobre todo la pericia del educador para planear en función de condiciones específicas procesos de enseñanza aprendizaje, de tal manera que se consolide un aporte al desarrollo cognitivo de los educandos en sus condiciones de discapacidad.

En tanto que, Jiménez ofrece un planeamiento crítico y reflexivo para no incurrir en sobredimensionar el papel del PIAR, “al referir la importancia de evitar la edificación de un sesgo al creer estar frente a una solución plena a la no inclusión, en cambio, si asumirlo como un camino para erradicar las prácticas excluyentes” (2018, p. 711). Lo apropiado es ver el proceso que requiere la elaboración de un PIAR como una línea de aprendizaje que aporta en doble vía, por un lado, al estudiante en su acceso a la educación y el cumplimiento de esto hecho como un derecho, y por el otro, como enriquecimiento cognitivo para el educador en su crecimiento

profesional, posibilitado tanto por el diseño como por la implantación de lo creado en función de un estudiante con discapacidad.

En definitiva, se está frente a una adaptación, que para Reales y Berrocal (2019), está comprometida con posibilitar el cambio en la educación, pero sobre todo en dar curso a la eliminación de barreras para aprender en los educandos y hacer el trabajo realmente funcional en el educador. Alcanzar este propósito, invita primero a identificar los obstáculos y en función de ello articular el saber y las experiencias, así como la búsqueda de nueva información en la producción textual y pedagógica que dictamine un proceso beneficioso para el ser humano en su subjetividad, para la calidad educativa y en la construcción de seres mejor adaptados a la sociedad para extraer de ella la opción de una mayor calidad de vida.

El aprendizaje que se desprende de la realización de este taller con educadores básicamente es estar seguro de que se clarificaron dudas y se puntualizó en cuanto a la secuencialidad de conlleva el desarrollo de un PIAR. Pero, el restante esfuerzo que conduce al dominio de los elementos constitutivos y la creación singular de este documento es un compromiso que debe ser asumido por cada uno de los profesores para alcanzar la destreza requerida dentro de los actuales lineamientos de orientan el quehacer profesional y en razón a la misión misma de la educación para con todos los estudiantes, convertir el trabajo educativo en aprendizajes tanto académicos como con un sentido para la vida.

5.4 Cuarto momento: Reflexión de fondo, interpretación de la experiencia del diseño e implementación del PIAR en un caso de discapacidad intelectual

El apartado entrega los aportes que dejaron los educadores durante el grupo de discusión, en función de generar una reflexión colectiva frente al diseño e implementación del Plan

Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en la Institución Educativa Técnico Agrícola del municipio de La Plata – Huila.

Tabla 8. *Procesos de elaboración del PIAR*

Testimonio	Categoría axial	Categoría selectiva
"Una de las estrategias que he aplicado es la motivación permanente al padre de familia en hacerle entender que el niño tiene una limitación la cual se puede superar a través de diferentes estrategias para que el niño logre el desarrollo de los desempeños de las diferentes áreas del conocimiento". "Lo primero que hago es pedirle al padre de familia el diagnóstico médico emitido por un especialista y es allí donde se mira el tipo de discapacidad que tiene el niño (…) luego se envía al padre de familia a la docente orientadora para hacerle la caracterización al niño pues esto es importante vincular a este profesional en este proceso"	Acompañamiento familiar y de orientadora para el proceso de elaboración del PIAR	
"no están establecidas ciertas estrategias para enseñarle a los niños con discapacidad, simplemente se desarrollan actividades para la formación de estos estudiantes (…) nos limitamos es colocarle actividades básicas como colorear, jugar o recortar, porque tampoco se ha determinado la discapacidad" "en la escuela Pastrana los profes tenían una estrategia llamada YEMPA con la cual los niños aprendían haciendo fue todo un éxito durante tres años, pero de un momento a otro dejaron de utilizarla porque se dieron cuenta que todos los niños no aprenden al mismo tiempo, ni tienen las mismas capacidades"	Estrategia de efectividad media ante la ausencia de un diagnóstico médico	Manejo medio Estrategias educativas
"se debe utilizar son los medios tecnológicos ya sean de tipo visual, o auditivos y por último estarlo evaluando permanentemente y motivándolo con aplausos, felicitarlo con el fin de subirle la autoestima, es decir educarlo con amor." "A un niño con discapacidad cognitiva hay que colocarle más actividades ludo pedagógicas para que el niño aprenda haciendo, aprenda jugando, aprenda viendo y aprenda innovando. También utilizar mucho material del contexto, material didáctico; de igual forma hay que hacerle seguimiento al niño"	Acierto estratégico en materia de inclusión y prácticas pedagógicas	Buen dominio estratégico

Nota: elaboración propia

Tabla 9. *Elementos constitutivos de la implementación del PIAR*

Testimonio	Categoría axial	Categoría selectiva
"hay una dificultad latente y es la vinculación de la comunidad educativa y especialmente la del padre de familia porque ellos son muy reacios (…), es por ello por lo que muchas veces no los envían al colegio porque es muy dispendioso el cumplimiento de requisitos y porque piensan que el niño no va a aprender "otro limitante es a veces el apoyo del padre da familia ellos no sacan el tiempo debido para colaborar en este proceso, muchas veces dicen que no saben cómo enseñarle, el a mí no me entiende, es que no tengo paciencia. Entonces le dejan la responsabilidad al docente."	Falencias familiares en el compromiso con el desarrollo e inclusión	Limitantes familiares
"las limitantes más grandes que nosotros hemos tenido en este proceso en la institución es la llegada de los profesionales de apoyo, en nuestro caso estos profesionales siempre llegan es cuando vamos a salir a vacaciones. Entonces la verdad que proceso nos pueden dar cuando ya se está finalizando actividades" "los colegios en si no están preparados para la inclusión, si nosotros vemos el caso de un niño de baja visión en nuestra institución el niño se puede accidentar porque la planta física no está adecuada para atender a esta población y el PIAR se trata de implementar por cumplir sin tener en cuenta todas estas características"	Instituciones educativas no preparadas y docentes no capacitados para la implementación del PIAR	Limitantes institucionales
"tenemos miedo o temor de hacerlo o implementarlo porque desconocemos pues personalmente no he tenido una capacitación como debe ser de cómo hacer un PIAR, entonces si a mí me llega un niño con cierta discapacidad no sabría cómo hacerlo porque no tengo las herramientas."	Desconocimiento normativo Decreto 1421 que reglamenta la educación inclusiva y la atención a la población con discapacidad	Limitantes docentes
"Otra limitante de nosotros como docentes sabemos que el otro año que llega me va a tocar el niño con discapacidad y empezamos *¡Ay que pereza!, mejor cambio de grado,* entonces nosotros mismos ponemos esas limitantes porque nos mostramos ese interés por saber que es el PIAR"	Desinterés pedagógico a nivel personal para enfrentar la discapacidad en el aula	

Nota: elaboración propia

En este momento, se aprecia a partir de las categorías axiales y selectivas, la situación en la que se encuentra tanto la institución educativa como los docentes en la práctica que se debe

orientar a la población con discapacidad. Los distintos testimonios corroboran el desinterés y las barreras que los mismos docentes se crean ante la negativa de diligenciar el PIAR, viendo este como un motivo para evadir su función.

La experiencia del diseño e implementación del PIAR se torna tediosa y esquiva en la institución cayendo en la concepción anacrónica que menciona Palacios (2008) ante el modelo social de la discapacidad, enfocándose en la demarcación de lo normal y no normal. Es decir, que el hecho de predisponerse con negativas a hacer parte de un proceso de implementación del PIAR da paso a la dinámica errónea de la construcción social que por discapacidad se ha asumido, además de traducirse en un ejercicio excluyente. A esto se suma el hecho de desconocer la normatividad asociada a estas situaciones y es que, en este aspecto influye tanto el interés que tenga la institución educativa por capacitar a su personal docente, así como el interés personal que tenga cada docente para ser un agente trasformador y desmitificador de dicha concepción anacrónica.

Tabla 10. *Aplicabilidad y viabilidad educativa del PIAR*

Testimonio	Categoría axial	Categoría selectiva
"Es impuesto por el estado y la coordinadora y los administrativos nos exigen el diligenciamiento, entonces se termina haciendo e implementándolo no por gusto porque muchas veces nos tenemos la capacidad de desarrollar un PIAR como debe ser"	Obligatoriedad institucional más que una necesidad de desarrollar e implementar el PIAR	PIAR como obligación
"Partiendo de mi experiencia no puedo decir que el PIAR haya tenido buena acogida por la comunidad educativa, pero a mí siempre me ha tocado hacerlo."		
"la implementación del PIAR surgió fue porque se vio la necesidad porque nosotros veníamos trabajando actividades sueltas, porque uno pensaba, veía y buscaba que le pudiera servir a este niño"	Necesidad de prácticas pedagógicas para la inclusión	
"El PIAR ya es una práctica de inclusión y es ahí aplicando esa práctica que la institución educativa debe brindar la flexibilización educativa o curricular al estudiante."	Flexibilización educativa a través de la implementación del PIAR	Prácticas de inclusión
"la flexibilización en mi caso yo le entregaba la guía al estudiante y la madre me decía mire profe el niño no	Según disposición del estudiante para el	

quiere hacer esto, entonces yo le respondía déjelo que cuando él quiera trabajar lo hace porque se supone que con los niños con discapacidad se trabaja cuando ellos estén dispuestos”	desarrollo de las actividades	
“En el caso de un sobrino que tiene discapacidad visual y estudia aquí, le reviso las tareas y en las áreas de la técnica le ajustan las actividades y así es con todas las otras áreas. Así mismo, ha tenido la acogida por parte de los compañeros en todos los procesos de formación.”	Ejemplo de inclusión educativa ajustando actividades para caso discapacidad visual	
“Tengo una niña que toma medicamento y le produce sueño entonces ella no puede trabajar cuando toma la pasta, pienso que frente a esta situación se debe ser muy flexible pues ese estudiante no va a poder cumplir con las actividades al mismo tiempo que los otros.”	Práctica rígida ante efectos de factores médicos en relación con el aprendizaje	Negativa a inclusión

Fuente: Elaboración propia

Los contenidos categoriales de las tablas 8, 9 y 10 se discuten y reflexionan a continuación:

En la primera categoría manejo medio estrategias educativas, emerge la participación de padres de familia y la institución educativa, como punto de partida para la identificación de las necesidades que presente el estudiante. Al respecto, es de señalar que lo ideal sería que la institución promoviera una visión del modelo social, el cual persigue la potencialización de la autonomía de los estudiantes con discapacidad y la no discriminación de estos (Palacios, 2008, p.251). Para ello es necesario tener presente un referente académico o un diagnóstico especializado que oriente desde el actuar psicopedagógico al docente frente a las estrategias idóneas según cada caso particular, sin ello, no sería posible la elaboración de un plan de trabajo acertado para los estudiantes.

Mientras que las estrategias necesarias para el aprendizaje de estudiantes en situación o condición de discapacidad se ven limitadas a las herramientas con las que cuenta la institución educativa como los propios docentes. Las estrategias, una vez definidas se socializan con los docentes miembros de la comunidad educativa, quienes deben identificar la importancia de

reconocer las dimensiones del estudiante es a partir de este reconocimiento que se logra visibilizar las diferentes barreras visibles e invisibles con las cuales se transforman las Políticas, las Prácticas y la Cultura (Booth & Ainscow, 2000, p. 15).

Sin embargo, es de subrayar que según Booth & Ainscow (2000, p. 15), la limitación más sentida se da frente al acceso o la construcción de las herramientas que permitan el trabajo con los estudiantes, como se refiere entre los educadores participantes; esto significa que no es solo de alcanzar el conocimiento pleno del tema en los profesionales educadores, si al interior institucionalmente no se tiene el material necesario para el trabajo educativo con las diferentes posibilidades de condiciones limitantes para el aprendizaje de los educandos.

Además, con base en León (2012), el diagnóstico como una impresión inicial es fundamental para conocer las características de los estudiantes y formular por medio de ella metodologías de trabajo para alcanzar las metas de aprendizaje deseadas, de igual forma permiten establecer el punto de partida de los estudiantes y así determinar los avances a prospectar y planificar de los mismos.

Es importante tener en cuenta el diagnóstico médico o de entidades especializadas para así complementar la información pertinente en cuanto a las características del estudiante. Sin embargo, en la práctica este proceso no se está desarrollando conforme la información necesaria, por tanto, esta herramienta no es utilizada de forma eficaz dentro de la institución lo cual lleva a que no se tengan en cuenta las características de los estudiantes con discapacidad en las clases contradiciendo así las afirmaciones.

> *"Lo primero que hago es pedirle al padre de familia el diagnóstico médico emitido por un especialista y es allí donde se mira el tipo de discapacidad que tiene el niño (...) luego*

se envía al padre de familia a la docente orientadora para hacerle la caracterización al niño pues esto es importante vincular a este profesional en este proceso" (D5).

Además, el buen dominio estratégico es muy importante para poder alcanzar los objetivos de aprendizaje que se han de estipular para los estudiantes con discapacidad teniendo en cuenta sus características, lo que trae a colación nuevamente la información diagnóstica que oriente al educador en cuanto a la formulación de una línea pedagógica de acción en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para Sánchez (2003) a las estrategias de aprendizaje se le deben prestar mayor atención a fin de organizar la forma con la que se desarrollara el proceso de enseñanza y aprendizaje con miras al cumplimiento de los objetivos de formación educativa. Este proceso cuenta con limitantes como la pericia o el manejo amplío en cuanto a las herramientas en las que se puede soportar el trabajo docente, aspecto que se articula con la figura del docente de apoyo, sin este rol, no se puede brindar una atención integral al estudiante, lo cual estaría lejos de ser un proceso de inclusión.

"se debe utilizar son los medios tecnológicos ya sean de tipo visual, o auditivos y por último estarlo evaluando permanentemente y motivándolo con aplausos, felicitarlo con el fin de subirle la autoestima, es decir educarlo con amor" (P1D1).

Los padres de familia son un apoyo fundamental para la construcción del PIAR, ya que es en el hogar en donde se deben reforzar los procesos que llevan a un adecuado e integral aprendizaje, al igual son una fuente de información importante ya que conocen como tal la historia de vida de los estudiantes, saben de sus habilidades, así como de los avances o dificultades que han tenido en su proceso de aprendizaje. El Ministerio de educación Nacional

(MEN, 2017) manifiesta la importancia del papel de la familia, hace claridad de sus responsabilidades en cuanto a los procesos de matrícula en las instituciones educativas, de dar información la cual permita que sus hijos avancen en el proceso de aprendizaje ya que son ellos quienes permanecen más tiempo con los estudiantes, cumplir con los acuerdos a los cuales se lleguen en el desarrollo del PIAR.

Al no existir un compromiso serio por parte de los acudientes, los procesos de aprendizajes no tendrán los resultados esperados, los deberes escolares en el hogar, son una fuente de información para que la caracterización de los estudiantes sea eficiente y con ello los docentes de aula logren conocer las habilidades o destrezas que quizá pasan desapercibidas pero que ellos al estar presentes en su cotidianidad desde el inicio de su vida conocen y pueden ser una herramienta eficaz para lograr su desarrollo. Además, los padres de familia deben asistir a los diferentes espacios que la institución educativa brinda para participar e integrarse, estar atentos a los procesos de los estudiantes y prestar a la escuela el apoyo que ésta requiera (León 2012, p. 419).

> *"otro limitante es a veces el apoyo del padre da familia ellos no sacan el tiempo debido para colaborar en este proceso, muchas veces dicen que no saben cómo enseñarle, el a mí no me entiende, es que no tengo paciencia. Entonces le dejan la responsabilidad al docente" (D1).*

Las limitaciones institucionales se orientan en la no preparación de los centros educativos, tanto de personal especializado como de infraestructura. Se evidencia que la adaptación física de las instalaciones es muy importante para poder garantizar el acceso al aprendizaje que se han de estipular para los estudiantes con discapacidad teniendo en cuenta sus características partiendo así de las garantías necesarias. Para Bolívar (2005, p. 4) la igualdad en

la enseñanza garantiza que todos los estudiantes puedan aprender de una forma equitativa, por tanto, las adaptaciones físicas dentro y fuera del aula deben ser equivalentes a las necesidades de cada uno de ellos. Sin embargo, no todos los centros educativos cuentan con accesibilidad en la planta física de la institución, siendo un problema más de inversión o visión por parte del ministerio de educación nacional.

> *"los colegios en si no están preparados para la inclusión, si nosotros vemos el caso de un niño de baja visión en nuestra institución el niño se puede accidentar porque la planta física no está adecuada para atender a esta población y el PIAR se trata de implementar por cumplir sin tener en cuenta todas estas características" (D2).*

Los docentes de apoyo deben ser una guía y acompañamiento constante tanto para los docentes de aula como para las familias de los estudiantes, son quienes tienen en conocimiento específico sobre cada una de las discapacidades que presentan los diferentes estudiantes y quienes deben liderar cada uno de los procesos que se desarrollan en pro del éxito de su aprendizaje. Para Sánchez (2003, p. 5) el papel del docente de apoyo es guiar y acompañar todo el proceso de aprendizaje de una manera integral. El Ministerio de educación Nacional (MEN, 2017) afirma que los docentes de apoyo son quienes cumplen con la función de apoyar pedagógicamente a los docentes de aula siendo los encargados de fortalecer cada uno de los procesos educativos utilizando el PIAR y garantizando que estos sean desarrollados de forma efectiva por los docentes de aula. La ausencia de esta figura en el aula limita la atención integral al estudiante con discapacidad, siendo el docente de aula quien asume ese rol sin información y experiencia en el área.

> *"las limitantes más grandes que nosotros hemos tenido en este proceso en la institución es la llegada de los profesionales de apoyo, en nuestro caso estos profesionales siempre*

llegan es cuando vamos a salir a vacaciones. Entonces la verdad que proceso nos pueden dar cuando ya se está finalizando actividades" (P2D5).

Los docentes deben tener amor y vocación por su profesión para así lograr incluir a los estudiantes que requieren una atención más especial y cumplir con cada uno de los objetivos o metas que se proponen alcanzar junto con ellos. De acuerdo con León (2012), en el docente deben tener una actitud positiva frente a la inclusión y buscar desarrollar todos los procesos de enseñanza aprendizaje que garantizan el éxito de esta. Es muy posible que si no existe compromiso por parte de los docentes con el aprendizaje de todos sus estudiantes incluyendo aquellos con discapacidad no se verán resultados positivos en su aprendizaje.

"Otra limitante de nosotros como docentes sabemos que el otro año que llega me va a tocar el niño con discapacidad y empezamos ¡Ay que pereza!, mejor cambio de grado, entonces nosotros mismos ponemos esas limitantes porque nos mostramos ese interés por saber que es el PIAR" (D3).

Según el MEN (2017) el 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). Cobos (2000) mención que la práctica pedagógica se entiende como el espacio de interacción y reflexión en torno a problemas, saberes, vivencias y aprendizaje de los sujetos en formación, son todos aquellos elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario del docente. Sin embargo, el PIAR no tiene ese simbolismo como herramienta pedagógica, si no como un elemento que incrementa la labor del docente, lo cual construye una imagen desfavorable entre la comunidad educativa.

"Partiendo de mi experiencia no puedo decir que el PIAR haya tenido buena acogida por la comunidad educativa, pero a mí siempre me ha tocado hacerlo" (D5).

Una de las mayores preocupaciones del docente, es que sus estudiantes alcancen un buen desempeño académico, las prácticas de inclusión es una respuesta al docente para facilite el proceso de aprendizaje del estudiante, Avilés (2011, p. 139), es una modelo que busca aprendizajes significativos en el desarrollo cognitivo del estudiantado. Estas prácticas de enseñanza exigen al docente mucha creatividad y dedicación, pues debe planear diferentes actividades, como experiencias vivenciales, entrevistas, salidas pedagógicas, entre otras, que permitan la construcción significativa del conocimiento.

"En el caso de un sobrino que tiene discapacidad visual y estudia aquí, le reviso las tareas y en las áreas de la técnica le ajustan las actividades y así es con todas las otras áreas. Así mismo, ha tenido la acogida por parte de los compañeros en todos los procesos de formación" (D1).

La negativa que existe hacia la inclusión es el miedo de asumir la diversidad en el aula como una riqueza más no como un problema, ya que de la forma como el docente afronte esas diferencias depende en gran parte el éxito o fracaso de sus estudiantes. Sea cual sea el discurso de la normalidad que revisemos, subyace a todos esos discursos la consideración de un ideal homogéneo que considera a todo lo que se escapa del parámetro utilizado, como anormal, deficiente o en mal estado. La normalidad se convierte así en un concepto alienador, que niega identidades, que penaliza determinados desarrollos. (Parrilla, 2006 p. 122). Esta visión quizás las realiza los docentes para dar un trato especial a cada grupo de niños según sus necesidades, no obstante, puede ser causa de exclusión dentro del aula escolar.

"Tengo una niña que toma medicamento y le produce sueño entonces ella no puede trabajar cuando toma la pasta, pienso que frente a esta situación se debe ser muy flexible pues ese estudiante no va a poder cumplir con las actividades al mismo tiempo que los otros" (D5).

La aplicación del PIAR exige al docente conocer a sus estudiantes y planear sus actividades, apoyos y ajustes razonables hechos a la medida. Según Jiménez (2018) para garantizar una adecuada, completa e integral participación de los estudiantes en condición de discapacidad, se debe considerar fundamental incluir el PIAR como herramientas transversales para potencializar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y fuera de ella mediante los diseños universales y los ajustes razonables. Los objetivos latentes en la utilización del PIAR son buscar el desarrollo personal desde estrategias donde el estudiante reconstruya su autoestima, para que sea capaz de desempeñarse con eficiencia en muchas tareas que le exige la construcción de conocimiento.

"Con todo este proceso el grado de aplicabilidad tiene en una escala de 1 a 5 un 4 es decir, se puede aplicar porque tenemos la información del contexto del niño y al tener este grado de aplicabilidad pienso que es viable" (D5).

Así, lo que se hace evidente es que la aplicación del PIAR está asociada a exigencias sociales y en materia de derechos humanos para el mejoramiento de la educación de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, el no reconocer que el estudiante cuenta con una historia singular y una realidad específica, no permite que su aprendizaje sea una respuesta a las problemáticas que presenta a diario.

Al respecto, Quintar (2002), hace énfasis en la necesidad de forjar personas que sean partícipes de las transformaciones cognitivas propias por el deseo de saber y de comunicar sus

conocimientos, que a la par sean ideas insertas en una realidad para contribuir a su mejoramiento (p. 18). Es decir, la forma de enseñar debe desligarse de lo tradicional con sujetos pasivos, debido a que ello no refleja el saber del estudiante frente a su realidad sino el saber estático frente a parámetros estandarizados que se alejan de lo vivencial en específicos de cada ser.

> *"El PIAR como propuesta es interesante, el problema es el grado de aplicabilidad y viabilidad dentro de la institución educativa" (D5).*

Es de señalar que la implementación de un PIAR no acaba con las practicas excluyentes distantes de la diversidad de los estudiantes, sus contextos socioculturales, oportunidades, condiciones personales y comunitarias, entre otros aspectos que afectan de una u otra forma el desempeño del estudiante; esta formulación es de asumirse como una base sobre la cual se erige un trabajo pedagógico para allanar el camino de los aprendizajes, de lo contrario, el proceso se convierte en inadecuado.

Por tanto, es de asumir que el estudiante sin mejora en su rendimiento académico a pesar de tener un plan individual de ajustes razonables deja en claro la omisión de otro tipo de problemáticas, las cuales deben ser manejadas y acompañadas por orientación escolar. Ideas que se corresponden con lo explicado por Cingolani (2004, p. 10), en cuanto a que los disimiles desempeños académicos de los educandos no se deben conceptuar como un déficit o "problemas personales" de cada sujeto. Es preciso, llevar a la escuela a cuestionar su accionar y de ahí a la construcción de una solución. De hecho, rótulos de fracaso o de bajos desempeños provocan condiciones de selección, así como de exclusión.

> *"Mi expectativa fue que esto me iba a dar la guía para poder trabajar con un niño que tuviese discapacidad, que no estuviera tan desorientada en el manejo, en la orientación y también en la parte de cómo es la comunidad con ellos porque muchas los docentes,*

padres de familia, compañeros o personas con la que él se relaciona en el ambiente escolar hay veces son excluyentes" (P6D4).

Igualmente, es de subrayar que el rendimiento escolar es solo uno de los indicadores de éxito en la aplicación del PIAR, ya que el aprendizaje no siempre se refleja en las evaluaciones, talleres y trabajos que el estudiante presenta a su profesor, también se visualiza en todos los aspectos de su vida, a nivel personal y social, se educa para la vida.

De ahí que, Kaczynka (1986) exponga como en el desempeño convergen muchos factores, consecuentemente, es de tomar en consideración la influencia de todos los factores a saber: alumno, profesor, objetivos, contenidos, metodología, recursos didácticos, sistema de evaluación, infraestructura, mobiliario, hogar, sociedad, etc., que de una u otra manera influyen para lograr o no los objetivos programados.

Sin embargo, entre los factores existentes la importancia más sentida se atribuye desde lo teórico al binomio humano: alumno - maestro. Para Kaczynka (1986), la función del maestro es estimular, planificar, dirigir y evaluar a los alumnos para que logren los objetivos programados, es decir, para formarlos o educarlos. No se debe olvidar que, transformar la cognición y la vida de los educandos hacia mejoras es la victoria del maestro y que ello indica el compromiso y responsabilidad del educador.

Entonces, se debe tener presente que el rendimiento académico representa en todo momento el esfuerzo personal del alumno, sobre todo orientado por el profesor, pero a su vez, influenciado por otras variables, como son, las condiciones individuales, las condiciones pedagógicas, las condiciones ambientales. Condiciones que cuando son conocidas e interpretadas por el profesor se abre la posibilidad de actuar e incidir sobre estas, en aras de elevar las probabilidades del éxito educativo.

"Cuando yo trabaje con el niño de discapacidad visual había muchas expectativas por parte de la comunidad porque se preguntaban bueno y como hace ese niño para aprender, él en mi escuela aprendió a leer en Braille" (D1).

Con base en lo previamente descrito, es de reflexionar que los docentes han sido convocados a tener otra visión de su gestión del conocimiento donde el PIAR es una herramienta integral de educación inclusiva, que tienen un sentido de humanidad e imparcialidad con gran alcance pedagógico y científico. Derivado de este tipo de experiencias y prácticas pedagógicas se debe extraer el soporte argumentativo para ajustar algunos procedimientos normativos sobre inclusión en las instituciones, con el objetivo de cerrar espacios de exclusión social y de mejorar la atención a las personas con discapacidad en la educación en cada uno de los niveles formativos.

Para Reales y Berrocal (2019) valorar y humanizar la enseñanza en el aula sin diferencias, hace parte fundamental en la generación de un clima inclusivo, cuyas estrategias pedagógicas y didácticas apuntan a enfrentar y disminuir la exclusión en todos los niveles del sistema educativo, aunado a prospectar realmente a los estudiantes con diferencias funcionales hacia una inserción más adecuada a la sociedad en aras de alcanzar mejores condiciones de vida para sí mismos.

No obstante, este propósito se entorpece con las barreras provenientes de las exigencias del Ministerio de Educación Nacional, como de las directivas, padres de familia y comunidad en general, en cuanto a estándares y la métrica de los resultados de aprendizaje, los cuales ejercen mucha presión en la labor docente, e influyen en las prácticas pedagógicas, producto de estas presiones el profesorado se ve forzado a desplazar el PIAR, para dedicarse a entrenar a los estudiantes en las pruebas externas.

Derivada de lo previo, en la praxis se priorizan contenidos estandarizados según el grado escolar, los cuales como su nombre lo indica, son parámetros igualados para la población académica, y no siempre corresponden a los requerimientos e intereses de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo los que tiene algún tipo de limitación.

Más aún, el Ministerio de educación evalúa la calidad educativa y clasifica a las Instituciones según los resultados de las pruebas Saber, lo que genera gran tensión en los docentes, debido a que éstas no tienen en cuenta la particularidad en la enseñanza, sino que evalúan de una forma homogenizante y según medidas generales.

Por lo cual es necesario e indispensable no solo capacitar a los docentes en inclusión, sino dar un ajuste a las políticas educativas, como una forma de brindar herramientas conceptuales y prácticas para la atención de la diversidad de los estudiantes; igualmente brindar formación en evaluación y flexibilización del currículo, ya que son conocimientos imprescindibles para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y por ende de la calidad educativa.

5.5 Quinto Momento: Contribuciones de la experiencia de diseño e implementación del PIAR a las prácticas pedagógicas asociadas al caso de discapacidad intelectual como punto de llegada.

En este apartado se da cumplimiento al quinto objetivo del proyecto, es decir, se indagan transformaciones derivadas de la experiencia en las prácticas pedagógicas, a partir de la articulación de aspectos hallados dentro de los relatos de la entrevista realizada a la población de referencia. Dichos aspectos se encuentran clasificados en componentes, el primero de estos es el componente dinámico, el segundo, es el componente cognitivo y como tercero, está el componente práctico. Se realizaron las preguntas estructuradas previamente, sin embargo, hay una serie de preguntas que se hicieron en el desarrollo de la entrevista y que cumplen con una

función complementaria. A continuación, se presentan los temas tendencia dentro de los relatos y que facilitan el proceso descriptivo de la sistematización de la experiencia.

Barreras que impiden procesos de inclusión

Uno de los hallazgos más destacados tiene que ver con factores considerados como barreras que impiden que se lleven a cabo procesos de inclusión. Dichas barreras pueden ser de carácter actitudinal y curricular, así como aquellas que provienen propiamente del diagnóstico médico, el compromiso y responsabilidad por parte de la familia, y lo más preocupante, el temor que generan algunos docentes en el diseño e implementación del PIAR.

Los aspectos anteriormente mencionados guardan una relación de cierta manera, es decir, al momento de que no haya un diagnóstico médico a tiempo se considera de allí en adelante todo un proceso blindado por las barreras que permiten hacer una correcta gestión del PIAR. Además, denota una problemática de índole estructural porque muchas familias por más que acudan a su EPS para adelantar dicho proceso, es el mismo sistema de salud el que lo ralentiza y es tiempo que el docente requiere para diligenciar el PIAR. En el relato se expresa: "*lo primero que nos ha generado barreras es el diagnóstico médico, pues este se demora bastante por el sistema de salud, por el contexto familiar ya que pertenecemos a un municipio en donde la máxima atención de salud es de nivel 2 y muchas veces estos exámenes son de nivel 3 entonces, el padre de familia debe desplazarse hasta la ciudad de Neiva para obtener estos certificados (…) es como la mayor dificultad que tenemos al respecto, pues porque para la elaboración del PIAR se necesita el diagnóstico médico y los exámenes para poder determinar cuál es realmente la discapacidad del niño*" (P5DO).

De esta manera, la principal barrera proviene de toda la estructura del sistema educativo y de salud afectando la inclusión de los estudiantes en el aula y la correcta gestión del PIAR. Sin embargo, los docentes que han vivido la experiencia con estudiantes que posean algún tipo de discapacidad, cuentan con herramientas de diagnóstico básico que les facilita por lo menos hacer una caracterización, pues es distinta la discapacidad física de la intelectual ya que generalmente aquella discapacidad física es más notoria (ceguera, sordera, etc.) siendo clave para establecer un diagnóstico previo mientras se cuenta como tal con el certificado médico, por ejemplo, "*una discapacidad visual en donde hay una ceguera total pero no se encuentra con una certificación médica, pero ya sabemos que el niño tiene una discapacidad ya la podemos certificar en el SIMAT y por lo tanto se debe hacer el PIAR* (P4DG).

Pero la discapacidad intelectual resulta ser más compleja en cuanto a su diagnóstico, se requiere de un juicio profesional, de lo contrario se estaría incurriendo en juicios no sustentados que entorpecen el aprendizaje del estudiante en cuanto a los ajustes razonables que este requiere, en este caso se encuentra que " *difícil y un poco complejo con los niños que tienen una discapacidad intelectual porque necesitamos un diagnóstico de un especialista donde nos manifieste exactamente cuál es la discapacidad del niño*". (P4DG).

Ahora bien, dentro de este proceso la familia también desempeña un rol fundamental, pues no toda la responsabilidad recae sobre el docente, ni la institución educativa ni en el propio sistema de salud, es la familia el eje de este proceso y así lo expresa parte de los relatos: *"muchas veces el docente se compromete en la elaboración del PIAR, pero se necesita de la familia para poder potenciar estos aprendizajes y que estos niños alcancen los desempeños escolares y muchas veces la familia no colabora como debe ser"* (P5DO). Incluso, algunas familias han llegado a manifestar que no saben cómo orientar a los hijos con discapacidad, por

ende, no lo vinculan al sistema educativo considerándose esta una excusa para la falta de compromiso y responsabilidad.

Otro aspecto, que con anterioridad se dijo que es quizás el más inquietante, es el que tiene que ver con el manejo como tal que el docente debe darle al PIAR generando así situaciones evasivas porque se considera como un reto, en pocas palabras se identifica así: "*diría el miedo que tienen algunos docentes en el manejo de estos casos con discapacidad le huyen un poco porque piensan que son un reto bastante complejo entonces pienso que es el miedo porque no es la falta de pedagogía, ni la experiencia porque tenemos maestros muy capacitados tenemos maestros que son excelentes en su profesión, en su calidad humana es el miedo que tiene con el manejo de esta situación*" (P5DO). Sin embargo, esta emoción que se manifiesta como miedo, se contradice con otro relato que considera la situación más como una falta de preparación en el cuerpo docente para el manejo, gestión y aplicación del PIAR: *"una de las dificultades latentes que se presentan es que a la fecha muchos docentes aún desconocen la forma de cómo realizar un PIAR porque es muy poca la capacitación que se ha recibido (…) los docentes se muestran desinteresados en aprender porque no les ha tocado atender un niño con discapacidad*" (P5DG). Se tienen aquí dos relatos situacionales que, aunque contradictorios, se constituyen como barrera que transforma la práctica pedagógica.

La discapacidad vista desde el modelo médico

Este tema se relaciona propiamente con la necesidad que los docentes tienen respecto al hecho de poder contar con un diagnóstico médico, sobre todo para la discapacidad vista desde el área cognitiva, ya que se ha llegado a considerar que "*más que tener un maestro de apoyo que capacite y que oriente es tener realmente un diagnóstico que nos diga sobre donde vamos a trabajar con este niño y cuál es la verdadera dificultad que tiene a nivel de salud*" (P3DO), es

decir que la visión que se tenga desde el modelo médica a cerca de la discapacidad, es fundamental para que los maestros cumplan con su función en relación con el PIAR.

En consecuencia, cada uno de los participantes tienen su propia concepción de lo que es la discapacidad en relación con el modelo médico, en este caso, "*la discapacidad como un concepto que evoluciona constantemente y que nace de la interacción entre las personas con dificultades ya sea a nivel físico o cognitivo y esas barreras"* (P1DO). Sin embargo, la ciencia misma, el desarrollo de políticas públicas y educativas, así como los procesos sociales que se han llevado a cabo en el país, han servido para tener una perspectiva distinta a la tradicional sobre el concepto de la discapacidad, haciendo que los docentes también capten una parte de dicha concepción y la plasmen en su ejercicio dentro del aula: "*son personas que tienen cierta limitación o que de pronto es diferente a otras personas, pero no quiere decir que no exista un aprendizaje son personas que tienen habilidades y potencialidades que son un poco diferente a las de los demás (...) si algo nos ha dejado la ciencia y el proceso educativo en todos estos años de manejo con niños con discapacidades es que ellos tienen sus formas de aprender y su forma de desarrollarse en la sociedad a pesar de que de pronto tienen una limitación con respecto a los demás"* (P1DO). Esta es una forma clara de articular lo empírico, lo vivido desde el entorno y el contexto real, con aquello que desde la ciencia y la medicina se considera como discapacidad.

Apoyo en casa en articulación con maestros, crucial para el proceso de inclusión

En algunos casos se ha evidenciado que la discapacidad limita el buen proceso del aprendizaje, debido a las barreras mismas que se describieron inicialmente, pero cuando se cuenta con el compromiso de la familia, de los docentes y de la comunidad educativa los avances del estudiante se hacen notorios y facilita el proceso de inclusión, aprendizaje y formación

integral: "*aquí juega un papel importante los apoyos que se le brindan a estos niños tanto en la escuela como en la familia para que sea efectivo su proceso de aprendizaje*" (P2DG).

Además, la realización del PIAR tiene un componente esencial que es la participación de la familia porque son la fuente de información principal para el diagnóstico, la caracterización y para el cumplimiento de los ajustes razonables: "*es importantísimo que cuando se haga el PIAR se tenga en cuenta la familia pues este es un instrumento fundamental y un apoyo para el maestro porque muchas veces tenemos unas discapacidades que requieren un apoyo extra de la familia porque el maestro no lo puede hacer (…) la familia debe de involucrase en el proceso de aprendizaje del niño*" (P7DO). Con esta participación se afianza la práctica pedagógica y se contribuye a la integración de la comunidad educativa en procesos de inclusión.

De la población de referencia, quienes han tenido la oportunidad de trabajar dentro del aula con estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad, reconocen lo indispensable que es mantener un trabajo mancomunado entre familia y docente: "*he tratado en involucrar a la familia del niño con discapacidad en su proceso educativo (…) se realizó un encuentro con la docente de apoyo, el niño y su familia para que tomaran conciencia de la discapacidad del niño*" (P2DG).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se establece a continuación una relación con el hecho de que las prácticas pedagógicas que se llevan a diario implican tanto oportunidades como limitaciones para el proceso de aprendizaje, pues estas deben estar respaldadas por la visión reflexiva y autocrítica. Está claro que la comprensión de la realidad se convierte aquí en un insumo para las prácticas pedagógicas y que para ello se requiere de una serie de conocimientos que aporten a la transformación social.

Con la sistematización de esta experiencia se corrobora la interacción de las dimensiones que se dan en el marco de las prácticas pedagógicas, es decir, la interacción a partir de los sujetos y la situación y/o contexto de los cuales subyacen los componentes dinámicos, cognitivos y prácticos que se distribuyen en la descripción ya hecha. Es decir, los componentes recogen un eje vinculante con la experiencia contribuyendo a las prácticas pedagógicas como objeto de estudio en esta investigación.

Es así como se encuentra que el componente cognitivo se refiere al acumulado sobre lo que se ha aprendido en torno al saber académico, disciplinar e incluso, los constructos y concepciones sociales en relación directa con el contacto que se ha dado en determinada realidad. Aquí se encuentran todas aquellas definiciones que se han ido construyendo y asumiendo con el quehacer y las prácticas diarias, es decir, aquello que contribuye a la estructuración de la experiencia propia desde lo cognitivo definiendo la discapacidad, conociendo la evolución de dicha definición, el ser conscientes de la necesidad de generar estrategias de aprendizaje en estudiantes con discapacidad y la claridad con las prácticas pedagógicas como parte del reconocimiento de la diversidad. Claro está, que este componente cognitivo se configura con el conocimiento entorno a las barreras que se han establecido para tener prácticas pedagógicas enfocadas en la inclusión educativa y en la implementación del PIAR, así como el desconocimiento legislativo fundamental como lo es el Decreto 1421, la falta de capacitación en torno al tema y la motivación que proviene desde la parte individual.

En cuanto al componente práctico, este se asocia con el saber actuar en las interacciones con los estudiantes, las situaciones diarias y los contextos, lo cual se identifica en la forma en cómo los docentes van manejando y asociando las normativas mismas que desde el Ministerio de Educación se vienen promoviendo, el involucrar a la familia del niño con discapacidad en todo

su proceso educativo, es también una forma de hacer efectivo el componente dinámico asociando la situación con el contexto y la realidad inmediata. Esto, en conjunto con la función del diagnóstico médico o de otros profesionales que intervengan en el proceso, ya que son elementos que permiten tener conocimiento fundamental como punto de partida de un buen ejercicio enfocado en las prácticas pedagógicas con el material adecuado y ambientes de aprendizaje pertinentes. Por último, el componente dinámico hace alusión con las intenciones y la motivación que hay en el ejecutar las prácticas pedagógicas. Por eso se encuentran situaciones en las que las prácticas pedagógicas dentro del aula están solamente regidas por lo que se ha descrito en el PIAR previamente, más no porque haya un verdadero interés directo en el aprendizaje enfocado en la discapacidad. Además de la importancia de la participación familiar, el sistema de salud y el compromiso de la comunidad educativa con la formación integral, así como las barreras a nivel individual que los mismos docentes se anteponen ante la implementación del PIAR, donde se ha evidenciado que en ocasiones se hace por obligación.

Conclusiones

El punto de partida es la caracterización del caso de discapacidad que ocupa la elaboración de un PIAR, en este caso es un estudiante con discapacidad intelectual. Así, se indaga por cada aspecto (psicológico, social, fisiológico, pedagógico, estructural escolar, por citar los más notorios). A través de este proceso se logra reconocer varios aspectos sobre las condiciones en las que se encuentra el participante quien cursa 2 grado de escolaridad y en una dimensión cognitiva, el estudiante presenta habilidades sociales y de transcripción, además logra reconocer diversos fonemas y figuras geométricas; sin embargo, presenta dificultades en la constancia de análisis y observación de objetos, lo cual conlleva a diferentes afectaciones en la atención, memoria, argumentación, y funciones ejecutivas. De igual manera, en la dimensión corporal el estudiante presenta problemas en su motricidad fina, motricidad gruesa, en la ubicación espacial, en su percepción de lateralidad y coordinación simultánea. Estas valoraciones, y otras halladas son parte del trabajo del profesor, que es un eje fundamental tanto en el diseño como en la aplicación del PIAR.

El análisis del PEI para la construcción del PIAR en armonización con los lineamientos que dotan de identidad a la institución educativa. Sobre este particular es de referir que solo la gestión directiva alcanzo un indicador positivo con un 70%, en tanto que los otros tres componentes del PEI evidenciaron déficit frente a su aporte para este documento en beneficio del estudiante participante, entre estos tres componentes el académico surge como el más crítico con un 20%, mientras que la gestión administrativa y financiera alcanzó un mediano 47%, y para terminar la gestión a la comunidad con un 56%.

Seguidamente está la ruta procedimental de la sistematización, al respecto se tiene que los educadores han logrado avanzar en su apropiación de las rutas a seguir en aras de concretar este

tipo de documento, destinado a ser una respuesta ajustada a las necesidades del estudiante en su condición particular, el ejercicio logra clarificar las dudas de los educadores que persistían previo a la actividad, lo que equivale a decir que el diseño y la implementación del PIAR puede ser emulado y extrapolado a otros casos, lo cual es en suma una contribución a la educación inclusiva.

La profundización para auscultar las cogniciones referentes al PIAR desde la óptica de los educadores es de señalar que hay un cúmulo de ideas generalizadas en cuanto a las barreras que hasta ahora se han interpuesto, no solo para que se puedan superar las praxis excluyentes, sino para dotar de posibilidades concretas las transformaciones exigidas por los principios de una educación inclusiva. De ahí que, sea reiterativo el concepto sobre la insuficiencia de capacitar a los docentes en habilidades para comprender y atender la heterogeneidad, si este logro no se acompaña de acciones favorables en este sentido por las familias, la comunidad, las instituciones educativas y las políticas del Estado que sobrepasen lo escrito y se transfieran a la vida real.

Con respecto a la práctica pedagógica a partir de los elementos cognitivos, prácticos y dinámicos, se concluye que actualmente estas tienen que verse desde una dimensión más amplia ante la discapacidad, pero al mismo tiempo, deben ser parte de una formación integral para poder pertenecer a un sistema en el que debe primar la educación inclusiva e intercultural. Sin embargo, las contribuciones que esta experiencia hace en las prácticas pedagógicas asociadas al caso de discapacidad intelectual, se basan en poner en evidencia la necesidad de fortalecer las habilidades, actitudes y capacidades del cuerpo docente de la institución educativa en materia de legislación y obligatoriedad, así como la motivación en conjunto para poder hacer cumplir con lo que en el PIAR se establece, además de adaptarse como una herramienta necesaria para que el aprendizaje se dé en las condiciones que satisfacen la necesidad del estudiante y ser una

experiencia que forja a la institución en el devenir de la inclusión, como ejemplo de diseño e implementación del PIAR a nivel nacional.

Recomendaciones

La metodología de la investigación fue una sistematización de experiencia con un estudiante que presenta Discapacidad Intelectual, con quien se hizo el respectivo proceso de diseño e implementación del PIAR, teniendo como base teórica el modelo social de la discapacidad que propone Agustina Palacios. De esta manera, la principal recomendación que se hace es empezar acciones encaminadas a la eliminación de barreras y limitantes que, como docentes, caemos en el error de establecerlas.

De igual forma, iniciar procesos de orientación a la familia, ya que tanto contextos y entornos escolares y familiares son la principal fuente de limitantes para el aprendizaje y desarrollo del estudiante.

Así mismo, es importante ofrecer respuestas pertinentes a las necesidades de aprendizaje, desde el ámbito curricular.

Es importante seguir destacando y reforzando las potencialidades del estudiante con discapacidad intelectual, ya que son una herramienta para los ajustes razonables.

Referencias

Ainscow, M., Booth, T. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas. Centro de Estudios en Educación Inclusiva. Bristol UK.

Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de educación, 349, p. 203-223.* [http://hdl.handle.net/11162/74522]

Araújo Ruiz, Juan A, & Arencibia Jorge, Ricardo. (2002). Informetría, bibliometría y cienciometría: aspectos teórico-prácticos. *ACIMED*, *10*(4), 5-6. Recuperado en 01 de febrero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352002000400004&lng=es&tlng=pt

Baquero, Z. Y., y Sandoval, S. (2020). Sistematización de una experiencia de implementación del Plan Individual de Ajustes Rozables PIAR en el Huila. Trabajo de grado para el título de Maestría en Educación para la Inclusión, Universidad Surcolombiana.

Barragán, M. y Espinosa, L. (2019). El Proceso De La Educación Inclusiva: Sistematización De Experiencia Colegio José Félix Restrepo Jornada Nocturna. Trabajo de grado para el título de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Fundación Universitaria Los Libertadores. [https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2613].

Basto, S. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (6), p. 393-412.* [http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/2646].

Benítez, L., Bohórquez, S. y Plazas, Y. (2018). Decreto 1421 de 2017: Derecho a la educación de las personas con discapacidad, entre la norma legal y la voluntad política, Perspectiva administrativa y financiera para Bogotá D.C. Trabajo para el título de Maestría En Desarrollo Educativo Y Social, Universidad Pedagógica Nacional.

Belalcázar, C. Y Opertti, R. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Perspectivas,* 38(1), 149-180.

Betancur, J.E. (2016). Una inclusión excluyente: reconfigurando la inclusión en la escuela. *Revista de Investigaciones UCM, 16 (27), p. 178-188.* [http://dx.doi.org/10.22383/ri.v16i1.69]

Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4(2), p. 25-153.*

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1]

Castellanos, K. y Vega, L. (2018). Prácticas pedagógicas en procesos de inclusión en dos Instituciones Educativas del Departamento del Huila. Trabajo de grado para el título de Maestría en educación para la inclusión. Universidad Sur colombiana.

Coloma, E. y Granda, K. (2018). Estrategias metodológicas en el ajuste curricular en el área de Lengua y Literatura. Trabajo de investigación de carrera de mercadotecnia y publicidad. Universidad de Guayaquil. [http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/30331]

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 6. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Corvalán, F. (2013). Repensando las prácticas de salud y educación en las complejidades sociales. Descripción y análisis de una metodología de investigación acción participativa. *Psicogente, 16(29), 197-208.* [https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552362016]

Cruz, D. C. (2019). Parámetros útiles para la clasificación de instituciones educativas según sus condiciones de inclusión. Estudio de cinco casos en el Huila. *Revista PACA 9, p. 111-127.* [https://journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/2477/3703]

Cruz, J. (2019). Prácticas escolares a partir de ajustes, ajustes razonables y plan individual de ajustes razonables. 2005 a 2017. V Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. [http://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/5_cong_pedag/5_ped_cong/paper/viewFile/3366/3546]

DANE (2018). Censo Nacional de población y vivienda. [https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/cuantos-somos]

Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Mayo 26 de 2015, Diario Oficial No. 49523. [http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930].

Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Agosto 29 de 2017, Diario Oficial No. 50340.

[http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428]

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, No. 12, p. 26-46.* [https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956]

Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), p. 1-8.* [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?se]

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

Figueroa, L. A., Ospina, M. S., y Tuberquia, J. (2019). Prácticas Pedagógicas Inclusivas desde el Diseño Universal de Aprendizaje y Plan Individual de Ajuste Razonable. *Inclusión y Desarrollo, 6 (1), 4-14.* [https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14]

Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación.* Ediciones Morata.

Gimeno, J. (2010). *Poderes inestables en educación.* (2da ed.). Ediciones Morata.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Revista Investigación en la Escuela, No. 17, p. 51-73.* [http://hdl.handle.net/11441/59498]

Hernández, R. y Mendoza, C. (2008).

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

Hurtado, L. y Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud 2 (1), p. 45-55.* [http://hdl.handle.net/11181/4889]

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Edit. CINDE. [http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/EGR06-05-Recensi%C3%B3n-Jara-English.pdf]

Jiménez, C. (2018). Implementación de ajustes razonables curriculares para minimizar las asimetrías en los aprendizajes de los alumnos. *Anuario digital de investigación educativa. número 1, p. 700-716.* [http://revistas.bibdigital.ucc.edu.ar/ojs/index.php/adiv/article/viewFile/1598/1567]

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004, October). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come [Los métodos de investigación mixtos: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado]. Educational Researcher, 33(7), 14-26. Recuperado de http://edr. sagepub.com/cgi/content/abstract/33/7/14

Lara, M. (2019). Plan de atención para los trastornos de la comunicación (lenguaje y fonológicos) y los problemas específicos del aprendizaje en el Plan Individual De Ajustes Razonables (PIAR). Ponencia XVII Congreso colombiano y XIII internacional de neuropedagogía y neurología.

Leiton, I., Morales, C., y Moreno, L. (2018). La participación del fonoaudiólogo en los diseños del plan individual de ajustes razonables (PIAR) en colegios distritales inclusivos de la ciudad de Bogotá. Trabajo de grado para el título de Fonoaudiólogos, Corporación Universitaria Iberoamericano. [https://repositorio.iberoamericana.edu.co/handle/001/808]

Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Febrero 11 de 1997, Diario Oficial No. 42978. [http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1658774]

Ley 1089 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Noviembre 8 de 2006, Diario Oficial No. 464468. [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm]

Ley 1346 de 2009. 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. Julio 31 del 2009, Diario Oficial No. 47427. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150]

Ley Estatutaria 1618 del 2013. Por la que se establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Febrero 27 del 2013, Diario Oficial No. 48717. [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150]

Ley General de Educación 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994, Diario Oficial No. 41214. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf]

López, R. y Montes, E. (2019). Estrategia metodológica para implementar las TIC como ajuste razonable en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad

visual. Trabajo de grado, Universidad de Córdoba. [https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/2569?locale-attribute=en]

Lopera, M. (2017). Revisión comentada de la legislación colombiana en ética de la investigación en salud. *Biomédica,* 37, 577-89. doi: https://doi.org/10.7705/biomedica.v34i2.3333

Marchesi, A. y Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13 (2), p. 45-56* [http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045]

Márquez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles educativos vol.39 no.158, p. 3-17.* [http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n158/0185-2698-peredu-39-158-00003.pdf]

Mertens, D. (2007). Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice [Paradigma transformativo metodos mixtos y justicia social]. Journal of Mixed Methods Research, 1(3), 212- 225. doi: 10.1177/1558689807302811

Mora, P. A. (2019). Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas. Tesis para optar al grado de Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. [http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10606/TO-23410.pdf?sequence=1&isAllowed=y]

Movilla, I. y Suárez, S. (2019). El Diseño universal del aprendizaje (DUA): una estrategia pedagógica para la cualificación de la intervención docente en el marco de la escuela inclusiva. Tesis para optar al grado de Magíster en educación, Corporación Universitaria de la Costa. [http://hdl.handle.net/11323/3092]

Muñoz, C. (2018). Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis Experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2018, 12(1), p. 95-110*. [https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100007]

Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. Revista Boletín Redipe, 8 (31), 66-95. [https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528232]

OMS (2000). Organización Mundial de la Salud (OMS) y Discapacidad. Disponible en: [https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=17&subs=202&cod=1873&page=]

Palacios, A. (2008). Orígenes, Caracterización y Plasmación en l Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Grupo editorial CINCA.

[https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf]

Pastor, C. (2014). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. Universidad Complutense de Madrid. [https://web.ua.es/es/accesibilidad/documentos/cursos/ice/dua-y-materiales-digitales.pdf]

Peredo, R.A. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Reflexiones en psicología, No. 15, p.107.* [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=s2223-30322016000100007&script=sci_arttext]

Peña, E. (2019). El pinfuvote: una herramienta para el desarrollo de las capacidades coordinativas de una persona con síndrome de Down. Especialización en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. [http://hdl.handle.net/20.500.12209/11374]

Pérez, O., Valenzuela, V. y Castillo, J. (2019). Ajustes razonables para propiciar la inclusión de menores preescolares con problemas respiratorios en la sesión de educación física. *Citado en VII congreso internacional ejercicio físico y salud actividad física. Vol. (1), p. 98-106*. [http://congresosdeportes.uson.mx/docs/MEMORIACONGRESO2019.pdf#page=98]

Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos, vol. XL, No. 159, p. 51-65.* [http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-51.pdf]

Prieto, S. M. (2017). Sistematización de experiencias pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura de tres maestras de la comunidad uno del Instituto Pedagógico Nacional (2015-2016). Trabajo de grado para el título de Especialización en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional. [http://hdl.handle.net/20.500.12209/7656]

Robayo, J., y Rodríguez, N. (2018). Estrategias lúdicas mediadas por la oralidad para atender niños(as) con déficit cognitivo de la institución educativa ciudadela de occidente del municipio de Armenia. Trabajo de grado presentado para optar al Título de Especialista en Pedagogía de la Lúdica. Fundación universitaria los Libertadores. [https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2121].

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

Tashakkori, A. y Teddlie, C. [Eds.]. (2003). Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research [Manual de métodos mixtos en investigación social y del comportamiento]. Thousand Oaks: Sage Publications. Recuperado de http://books.google.co.cr/books?hl=es&l r=&id=F8BFOM8DCKoC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Handbook+of+mixed+methods+in+social +%26+behavioral+research&ots=gSiQBBqzNk&sig=nFDTw4B3zKb-_kP56vBzwZEEvC8 - v=onepage&q&f=false

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós. [http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/MODELOSDEINVESTIGACIONII2019III/document/libro_metodo_de_investigacion.pdf]

Tobón, S. (2015). Necesidad de un nuevo modelo educativo para Latinoamérica. *Revista Paradigma, Vol. XXXVI, Nº 2, p. 5-6.* [http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v36n2/art01.pdf]

UNESCO (2019). Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan». [https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf]

UNICEF (2020). Educación inclusiva. [https://www.unicef.org/education/inclusive-education]

Verdugo, M. (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: La nueva definición de la AAMR. Editorial Siglo Cero. [https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART4099/verdugo_AAMR_92.pdf]

Verdugo, M. (2003). Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad. Trabajo investigativo de Psicología de la Discapacidad, Universidad de Salamanca. [https://sid.usal.es/idocs/f8/fdo6569/verdugo.pdf]

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA PROYECTO DE GRADO COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO DE MÁSTER EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Consentimiento informado

Proyecto: Sistematización de una experiencia de diseño e implementación del plan individual de ajustes razonables (PIAR) para un caso de discapacidad intelectual en el municipio de la Plata Huila.

Nombre de los investigadores: _____

Objetivo: Sistematizar una experiencia de diseño e implementación de práctica pedagógica con el PIAR en un caso con discapacidad intelectual en la Institución Educativa Técnico Agrícola del municipio de La Plata – Huila. Los métodos y técnicas empleadas van ligadas a un proceso investigativo de carácter cualitativo para realizar el trabajo de grado.

Al tener conocimiento de lo anterior y su aceptación para participar en la investigación, se procede a realizar unas preguntas, esto le tomara 10 a 15 minutos de su tiempo. Es de aclarar que lo conversado durante esta entrevista se realizará vía WhatsApp (audios), toda la información que aquí se recolecte será confidencial y solo con fines académicos, por lo que su identidad será protegida y no tendrá repercusiones conforme a lo establecido en el Acuerdo 11 Resolución 8430 de 1993.

Yo _____acepto participar voluntariamente en esta entrevista reconozco que me han informado y que la información será recolectada será solo con fines académicos por lo que mi imagen es confidencial y protegida.

_____ _____

Firma del informante Firma del investigador

Anexo 2. Ficha de aprendizajes vividos

Fecha:	
Aprendizajes cognitivos	Aprendizajes conductuales
Cambios observados:	

Anexo 3. Matriz de ordenamiento

Proceso de formulación del PIAR	Intervención		
	Actividades	Momentos	Recursos
	Valoración de la metodología aplicada:		
	factores favorables	Obstáculos.	

Anexo 4. Guía de entrevista

DINÁMICO	COGNITIVO	PRÁCTICO
¿Qué experiencias de inclusión con casos de discapacidad intelectual ha tenido? ¿En su saber experiencial los estudiantes con Discapacidad Intelectual responden a los procesos de enseñanza? ¿Qué experiencias tiene sobre procesos de enseñanza con ajustes según la subjetividad de los estudiantes? ¿Cómo ha vivido o qué ha escuchado sobre la realización de un PIAR? ¿Qué dificultades conoce usted en relación con los procesos de elaboración de ajustes razonables? ¿Qué despierta en usted la experiencia de diseñar y elaborar un PIAR? ¿Qué opinión tiene usted de los PIAR en función de la educación inclusiva?	¿Cómo define la discapacidad? ¿Qué definición tiene sobre la discapacidad intelectual? ¿Para usted, qué es una práctica pedagógica? ¿Qué considera usted necesario para desarrollar una práctica pedagógica que garanticen la inclusión? ¿Qué cambios se dinamizan en la práctica pedagógica desde la normatividad de inclusión del Decreto 1421 de 2017? ¿Qué significa el PIAR? ¿Qué conocimiento tiene sobre los componentes y el proceso para la formulación del PIAR?	¿Cuenta con materiales didácticos para el trabajo con niños con algún tipo de discapacidad y en específico con discapacidad intelectual? ¿Qué recuerda haber realizado o escuchado realizar para la inclusión de alumnos con Discapacidad Intelectual? ¿Qué estrategias inclusivas y pedagógicas implementa para el desarrollo de sus clases ante este tipo de discapacidad? ¿Cómo eran los ajustes de sus prácticas pedagógicas antes del PIAR? ¿Qué recuerda de las socializaciones en formación de formadores para realizar un PIAR? ¿Qué sabe sobre las experiencias de sus colegas en cuanto a la implementación del PIAR?

Anexo 5. Cuaderno personal (diario de campo)

Fecha_		
Escenario		
Actores sociales		
Descripciones	**Observado:**	**Interacciones**
Notas aclaratorias		

Anexo 6. Información general del estudiante – Anexo 1 PIAR

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

PIAR

Decreto 1421/2017

INFORMACIÓN GENERAL DEL ESTUDIANTE
(Información para la matrícula – Anexo 1 PIAR)

Fecha y Lugar de Diligenciamiento	05- 09 de 2021
Nombre de la Persona que diligencia: Yolanda Saavedra Córdoba Dany Fernanda Sánchez Trujillo	Rol que desempeña en la SE o la IE: Docente de Primaria Docente de Primaria

1): Información general del estudiante

Nombres: [redacted]		Apellidos: [redacted]	
Lugar de nacimiento: Iquira – Huila		Edad: 9 años	Fecha de nacimiento: 04/09/2012
Tipo: TI. **X** CC __ RC __ otro:	No de identificación [redacted]		
Departamento donde vive	Huila	Municipio: La Plata	
Dirección de vivienda	Carrera 8ªNro. 11-03	Barrio/vereda: García Herreros	
Teléfono	3212009855	Correo electrónico: No tiene	
¿Está en centro de protección? NO X SI _		Grado al que aspira ingresar: Segundo	
Si el estudiante no tiene registro civil debe iniciarse la gestión con la familia y la Registraduría			
¿Se reconoce o pertenece a un grupo étnico? ¿Cuál? Indígena-Resguardo Indígena Rionegro, Iquira			
¿Se reconoce como víctima del conflicto armado? Si No X			

2) Entorno Salud:

Afiliación al sistema de salud SI X No____			EPS	ASOCIACIÓN INDÍGENA DEL CAUCA A.I.C.	Contributivo	Subsidiado X
Lugar donde le atienden en caso de emergencia: Hospital ESE La Plata						
¿El niño está siendo atendido por el sector salud?	Si X	No	Frecuencia: Cada vez que se enferma.			
Tiene diagnóstico médico:	Si X	No	Cuál: -CI limítrofe -Trastorno del desarrollo de habilidades escolares -Presencia significativa de signos de dislexia o trastorno del habla y del lenguaje. -Baja estimulación, estrés académico y ausencia de recursos pedagógicos en el contexto escolar y familiar.			
¿El niño está asistiendo a terapias? ¿Cuál? Lenguaje Frecuencia: Esporádicamente	Si X	No	¿Actualmente recibe tratamiento médico por alguna enfermedad en particular? SI_____ NO X			
¿Consume medicamentos? Si__ No X						
¿Cuenta con productos de apoyo para favorecer su movilidad, comunicación e independencia?			NO X SI___			

3) Entorno Hogar:

Nombre de la madre	NO TIENE	Nombre del padre	[redacted]
Ocupación de la madre		Ocupación del padre	OBRERO
Nivel educativo alcanzado		Nivel educativo alcanzado	Primaria Completa
Nombre Cuidador MARIA ESNEDA ARENAS	Parentesco con el estudiante: ABUELA MATERNA	Nivel educativo cuidador Primaria	Teléfono: 3214663909
No. Hermanos	2	Lugar que ocupa: 1	¿Quiénes apoyan la crianza del estudiante?
Personas con quien vive:	Padre, abuela, primos.		
¿Está bajo protección?	Si__ No X		LA ABUELA
La familia recibe algún subsidio de alguna entidad o institución: SI x NO FAMILIAS EN ACCIÓN			

4. Entorno Educativo:

Información de la Trayectoria Educativa

¿Ha estado vinculado en otra institución educativa, fundación o modalidad de educación inicial?	SI INSTITUCIÓN EDUCATIVA MISAEL PASTRANA	
Ultimo grado cursado Primero	¿Aprobó? SI X NO	Observaciones: El estudiante fue promovido al grado segundo, esta decisión fue tomada por la docente de apoyo y docente de grado y aprobada por el comité de evaluación y promoción, a pesar de que no había cumplido con todos los desempeños proyectados para su año académico. Sin embargo, el PIAR del año 2021 abordará y reforzará los aprendizajes pendientes.
¿Se recibe informe pedagógico cualitativo que describa el proceso de desarrollo y aprendizaje del estudiante y/o PIAR? NO ___ SI X ¿Cuál?: INFORME PEDAGÓGICO	¿De qué institución o modalidad proviene el informe? INSTITUCIÓN EDUCATIVA MISAEL PASTRANA Y DIAGNOSTICO MEDICO DE LA UNIDAD DE SALUD MENTAL.	
¿Está asistiendo en la actualidad a programas complementarios? NO X SI		

Información de la institución educativa en la que se matricula:

Nombre de la Institución educativa a la que se matricula: TECNICO AGRICOLA	Sede: SAN ANTONIO
Medio que usará el estudiante para transportarse a la institución educativa. Moto	Distancia entre la institución educativa o sede y el hogar del estudiante 15 min

Nombre y firma	Dany Fda. Sánchez T. **Nombre y firma**	**Nombre y firma**
Área: Primaria	**Área: Primaria**	**Área: Docente de apoyo**

Anexo 7. Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR- Anexo 2

Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – ANEXO 2			
Fecha de elaboración: 05-01-2021	**Institución educativa:** TÉCNICO AGRÍCOLA	**Sede:** SAN ANTONIO	**Jornada:** TARDE
Docentes que elaboran y cargo: Yolanda Saavedra Córdoba (Docente de primaria) y Dany Fernanda Sánchez Trujillo (Docente de primaria).			

DATOS DEL ESTUDIANTE	
Nombre del estudiante: [redacted]	**Documento de Identificación:** [redacted]
Edad: 9 años	**Grado:** Segundo

1. **Características del Estudiante:**

Descripción general del estudiante con énfasis en gustos e intereses o aspectos que le desagradan, expectativas del estudiante y la familia.

[redacted], tiene 9 años, se encuentra cursando el grado segundo en la I.E Técnico agrícola sede San Antonio, presenta discapacidad intelectual diagnosticada hace 3 años.

Es un niño que se caracteriza por ser amable, cordial, colaborador, cariñoso y respetuoso,

V14.16/02/2018.

no es egoísta, le gusta compartir, habla bastante de las cosas que observa en el campo (su contexto), de lo que hace su papá, de la relación con sus primos a quien se refiere a ellos como hermanos,

De acuerdo con lo observado con Jean, para que él logre desarrollar las actividades que se le proponen se debe estar estimulando todo el tiempo ya sea con palabras, acciones u obsequios, sin embargo, hay ciertas cosas que hace por iniciativa propia; por lo tanto, se logra evidenciar que prevalece la motivación extrínseca.

El estudiante se inclina por desarrollar con agrado cierto tipo de actividades, de lo cual se infiere que presenta una atención selectiva, le gusta siempre trabajar acompañado, mantiene su atención así haya otras actividades del medio que traten de distraerlo, cuando lo hace retoma con facilidad, pero con ayuda del docente o cuidador, muestra curiosidad por saber lo que se le va a indicar, por lo tanto, se considera que en él prevalece la atención alterna.

Para lograr su concentración en clase los lapsos de tiempo no pueden ser muy largos (no más de 2 horas), ya que manifiesta incomodidad, cansancio, desinterés o silencio, sin embargo; cuando las actividades (de su preferencia como colorear) que se desarrollan son lúdicas, no son extensas, con mucha imagen y variadas se logra una mayor concentración y su expresión es de agrado y curiosidad por saber de qué tratan las actividades.

No tiene un deporte definido de su gusto, pero entre sus gustos esta: jugar con sus primos a las escondidas y el futbol, otras cosas que son de su preferencia es ver televisión y los videojuegos cuando su tío le presta la Tablet. Le gusta cuidar de su entorno, de su casa y del lugar donde se encuentre en el momento, además de sus cosas y sus útiles escolares.

Le molesta que le llamen la atención, que lo castiguen, que no le den lo que a él le gusta o que no le califiquen su tarea y saber si quedo bien o mal, su abuela quien es su cuidadora trata de consentirlo en todo, ya que su madre no quiso hacerse cargo de él y su padre permanece mucho tiempo trabajando.

Expectativas de la familia: La abuela de [redacted] anhela que él aprenda a leer y a escribir, sus expectativas son a corto plazo, siempre refiere que para ella lo más importante es que él este en la escuela y se defienda con estas habilidades y en algún momento pueda tener un trabajo.

Expectativas del estudiante: El estudiante manifiesta interés por las actividades agrícolas y de trabajo con los animales en el campo, cuidar el medio ambiente, que su casa sea grande, con muchos árboles y que su familia siempre mantenga unida, además de que siempre demuestra expectativa por experimentar nuevas actividades, dinámicas o sorpresas que puedan suceder o que le prometan, siempre está a la espera de historias relacionadas a su gusto (contexto).

No se evidencia una proyección académica de culminar sus estudios o realizar una carrera profesional.

Descripción en términos de lo que hace, puede hacer o requiere apoyo el estudiante para favorecer su proceso educativo.

V14.16/02/2018.

Indique las habilidades, competencias, cualidades, aprendizajes con las que cuenta el estudiante para el grado en el que fue matriculado.

- LO QUE HACE EL ESTUDIANTE

Dentro de lo que puede hacer [redacted], a partir de lo que se ha evidenciado en varios aspectos se concluye que:

Primero que todo, [redacted] es un niño con edad cronológica de 9 años, pero observamos que su comportamiento y forma de expresarse tal vez es como el un nuño más pequeño.

En cuanto a la memoria, de acuerdo con lo observado se evidenció que el estudiante recuerda con facilidad eventos que han sido significativos en su vida, lo cual indica que prevalece su memoria episódica, en cuanto a la memoria a corto plazo recuerda con más facilidad aquellas cosas que se le presentan con imágenes, la memoria de trabajo la desarrolla mediante el dibujo para tratar de recordar lo que se le indica y luego plasmarlo.

Respecto a los procesos de Razonamiento, el estudiante expone, discute y opina con un lenguaje sencillo, explícito, corto y coloquial, de la manera en que él lo logra entender, (Al árbol lo llama palo o tronco) con argumentos mínimos y sin detalle, pero su mayor habilidad es cuando se le pregunta por algo de su contexto y da razón, además; habla mucho tratando temas de su saber, como por ejemplo del campo. Recuerda fácilmente cuando hay imágenes, el dibujo es una de las estrategias más utilizadas para recordar lo aprendido, ya que lo dicho o explicado lo olvida.

Competencias lectoras y escriturales: Se evidencia que el estudiante se encuentra en un momento de aprendizaje de su proceso escritural, reconoce, escribe y pronuncia las vocales y algunas consonantes como: m, p, s, l, t y c; de igual forma lee palabras cortas con estas consonantes o algunas se las graba muy fácil cuando son relacionadas a su contexto. Realiza lectura de imágenes de diferentes textos que se le expongan.

Habilidades básicas de matemáticas: Escribe los números del 0 al 9; los reconoce y los dice de forma ascendente y descendente del 1 al 10. Realiza operaciones con unidades, pero necesita ayuda permanente quien le repita el proceso y le ayude a ubicar el resultado. Cuando se le dan instrucciones para que dibuje una imagen, se le deben dar características claras, concretas y precisas para que capte la imagen de la que se está hablando en especial cuando son figuras geométricas.

- LO QUE PUEDE HACER EL ESTUDIANTE

Habilidades básicas: El estudiante se comunica mediante un lenguaje verbal coloquial, aunque con cierta dificultad en la pronunciación de las palabras, esta es la forma más utilizada y en la que mejor se desempeña, sin embargo, para comunicarse de manera escrita le gusta hacerlo por medio de dibujos. En muchas ocasiones solo responde SI o NO, tiene un tono de voz suave y tranquilo.

Habilidades motrices: Para realizar ejercicios deportivos, tiende a confundirse porque no se centra en escuchar la instrucción que se imparte, sino que trata de imitar lo que los demás niños realizan. De acuerdo con lo observado se evidencio que el estudiante realiza

sus movimientos sin coordinación, manifiesta que poco le gusta bailar y que lo que más le gusta es correr y saltar.

Funciones ejecutivas: Trabaja entusiasmado cuando se ponen actividades de su agrado o temas que maneja o le gustan, por ejemplo, el campo, los animales, la familia. Le gusta trabajar mucho con dibujos y tener diferentes materiales para aplicar.

Es un niño que requiere permanentemente de atención y supervisión para realizar tareas y actividades.

- LO QUE REQUIERE APOYO

Requiere apoyo para seguir instrucciones, por lo tanto, hay que repetirle varias veces lo mismo; para realizar las actividades, requiere de un acompañante todo el tiempo y de imágenes que le ayuden a identificar lo que se quiere transmitir. Necesita ayuda para analizar y dar respuestas concretas a solucionar problemas sencillos de la cotidianidad.

Es necesario trabajar en el estudiante más la motricidad fina, la motricidad gruesa para mejorar movimientos y coordinación.

Otro aspecto de los que requiere apoyo es en cuanto a las barreras que se presentan dentro de la familia y de la misma escuela. Dentro de la familia se evidencia muy poco conocimiento en cuanto al apoyo y el acompañamiento pedagógico que se le debe dar al niño, en la escuela también ha sido poco el apoyo en cuanto a los ajustes curriculares que se le deben hacer, los materiales didácticos y la evaluación.

En cuanto a las áreas fundamentales es necesario apoyo en:

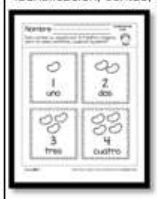
Lengua Castellana: Continuar fortaleciendo la lectura y la escritura, a partir de lectura de imágenes, lectura de textos y de la oralidad.

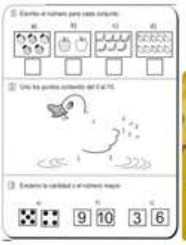
Matemáticas: Continuar reforzando los números del 0 al 10, repasar sumas con solo unidades explicando el proceso para llegar al resultado.

Habilidades, competencias, cualidades:
Jean es un niño que le gusta hablar bastante pese a la dificultad que tiene de pronunciación, colorea bien haciendo uso de variedad de colores teniendo en cuenta las características de la imagen, hace uso adecuado de renglón, los trazos de las letras los hace de manera adecuada, transcripción lenta sin omitir letras, le gusta que se cambie de actividad con frecuencia, se le facilita relacionar las historias con la vida real haciendo descripciones de su cotidianidad, de su contexto y de su entorno, hablando con propiedad del tema que es muy allegado a él (lo relacionado al campo).

Aclaración: Las asignaturas a las cuales no se les realizan ajustes, serán abordadas de manera transversal para el trabajo en casa.

ÁREAS/APRENDIZAJES	OBJETIVOS/PROPÓSITOS CUARTO PERIODO Derechos Básicos de Aprendizaje	BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR	AJUSTES RAZONABLES (Apoyos/estrategias)	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES (Dejar espacio para observaciones. Realizar seguimiento 3 veces en el año como mínimo- de acuerdo con la periodicidad establecida en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIEE
MATEMÁTICAS	**DBA 2:** Utiliza diferentes estrategias para calcular (agrupar, representar elementos en colecciones, etc.) o estimar el resultado de una suma, resta o multiplicación o reparto equitativo.	**Curricular:** El plan de estudios no está propuesto o diseñado para las capacidades o posibilidades que tienen las personas con discapacidad. **Metodológicas:** La planeación se realiza de forma general para todo el grado, sin tener en cuenta las necesidades individualizadas del estudiante. **Didácticas:** Escaso material didáctico que facilite la explicación de la temática a desarrollar. **Actitudinales:** Rechazo por parte de sus compañeros, poco apoyo dado a que hay que repetir varias veces las instrucciones para poder centrar la atención.	**Curricular:** Se escogió un DBA del grado primero, dado a que responde a las necesidades del estudiante en el área de matemáticas. **DBA GRADO PRIMERO** **DBA 2:** Utiliza diferentes estrategias para contar, realizar operaciones (suma y resta) y resolver problemas aditivos. **Evidencias de Aprendizaje** -Realizar conteos (de uno en uno, de dos en dos, etc.) iniciando en cualquier número. -Determina la cantidad de elementos de una colección agrupándolos de 1 en 1, de 2 en 2, de 5 en 5. -Describe y resuelve situaciones variadas con las operaciones de suma y resta en problemas cuya estructura puede ser a + b =?, a +? = c, o ? + b = c. **Metodológicos:** 1-Proporcionar múltiples medios de representación. (El que del aprendizaje), con el fin de ofrecer diferentes formas de recibir el conocimiento. • A través de actividades lúdicas haciendo uso de fichas, juegos matemáticos y material reciclable se trabajarán los números para contar de uno en uno, de dos en dos…y las operaciones	Se realizará una reunión terminada la implementación con los actores involucrados (rector, docente orientadora, docente de apoyo, docente de aula, madre de familia y maestrantes) donde se analizarán los ajustes propuestos y los resultados en los aprendizajes del estudiante, además el proceso en cuanto a las barreras presentadas.
		Socioculturales: Los integrantes de la familia desconocen la forma como orientar al niño en la elaboración de las actividades. Además, dedican poco tiempo en casa para que el niño desarrolle las actividades sugeridas, de igual forma en este momento de pandemia carecen de los medios tecnológicos y acceso a internet tecnológicos y acceso a internet	de suma y resta. • Se realizará un bingo con los números de 0 a 9 para reforzar la memoria, atención y la participación del niño • Colocar el juego de la aleta con los números del 0 a 9 para afianzar la secuencia de los números trabajados. • Juego de atención y memoria "busca su pareja" incluir en el juego unas fichas con otras imágenes diferentes a los números. 2- Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión (el cómo del aprendizaje), con el fin de brindar oportunidades de aprender y mostrar el conocimiento alcanzado por el estudiante. • Relacionar número y cantidad • Dibujar integrantes de la familia y escribir el número, objetos del salón, dedos de la mano derecha, transcribir días de la semana y contarlos, docentes que trabajan en la tarde. • Escribir el nombre y contar las letras que lo forman. • Moldear con harina de trigo o con plastilina los números del 0 al 9. • Mediante el juego el "Rey manda" pedirle que traiga cierto número de objetos que estén en el medio. 3-Proporcionar múltiples formas de implicación y motivación, con el fin de lograr su interés y atención promoviendo su autonomía durante el desarrollo de las actividades. • Estimular constantemente al estudiante por medio de palabras, gestos, acciones u obsequios en cada actividad desarrollada. • Revisión y calificación permanente de las actividades realizadas dentro y fuera del aula. • Con frecuencia hacer demostraciones de afecto que le generen seguridad y confianza. -Implementar videos educativos suministrados por YouTube en donde se evidencian. -Conteo de números https://www.youtube.com/watch?v=DxlGzsIfvhc.	

			- Contando con saltos https://www.youtube.com/watch?v=_uYaW01-_nY -Suma y resta de números naturales https://www.youtube.com/watch?v=eLoJWiucZJE https://www.youtube.com/watch?v=dxBUiU0J9sg **Didácticos:** -Elaboración de material de apoyo para realizar diversas actividades de identificación, conteo, orden y operaciones básicas.  https://arbolabc.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/PDF/Jack%20y%20los%20frijoles%20magicos%20(2).pd Material didáctico tangible que ayude a ejercitar la memoria y que sea de su agrado. (elaboración de los números en fichas de cartulina para colorear, rompecabezas con los números, el domino). -Si las actividades son muy extensas hacer pausas activas con el fin de mantener su atención. Compromiso en casa. • Refuerzo constante de lo observado, se recomienda tener en casa en un lugar visible los números del 0 al 9.	

			Para expresar lo aprendido: https://www.youtube.com/watch?v=ITDspRHTIvU  • Hacer uso de diferentes materiales del medio (semillas, palos, hojas secas) para contar, sumar y restar. Actividad de suma y resta • Sumar los dedos de la mano derecha y los de la mano izquierda (dibujar las manos y pintarlas con temperas) • Sumar diferentes partes del cuerpo de dos compañeros (ojos, manos, bocas…) • Presentar situaciones de consumo de alimentos de su agrado para enfocarlo en la resta.(ejm si tengo 5 naranjas y me como 2, ¿Cuántas quedan?)… Enfatizar la importancia de los números en la vida Cotidiana. -Edad, número del celular de la abuela, dirección de la casa donde vive, placas de la moto del papá. -Sumas y restas por medio de los animales que hay en su casa. -Uso de las monedas incentivando la suma y resta. **Para dar respuesta a las barreras actitudinales**. Concientizar a sus compañeros de que cada persona es diferente y tiene su estilo de aprendizaje, que no todos aprendemos de la misma	

			manera y que es importante saber entender al otro. - Presentación del video del "patito feo" se realizará un conversatorio sobre lo observado, luego dibujar lo que más llamará la atención y exponerlo a sus compañeros, finalmente sacar conclusiones. -Realizar actividades (juegos de mesa, bingos, actividades lúdicas) donde se integre todo el grupo y asignar roles a cada uno. **Para dar respuesta a las barreras socioculturales** -Se le entregara la guía de forma impresa, la cual debe contener actividades variadas indicando claramente lo que el niño debe desarrollar cada día. -Establecer horarios de estudio para el niño y programar llamadas telefónicas constantes para que la docente haga la debida orientación al niño. -Explicar constantemente el desarrollo de la guía a los familiares con el fin de que le puedan orientar al niño el trabajo en casa. -Programar un encuentro presencial por lo menos una vez a la semana cumpliendo todos los protocolos de bioseguridad y con autorización de la familia. **Evaluativos:** -Acompañamiento continuo en el desarrollo de las actividades para observar el proceso y lograr evidenciar los aprendizajes. -En situaciones diarias y de rutina, pedirle que cuente, sume o reste. -Valorar siempre su trabajo con apreciaciones positivas. -Tener en cuenta la ayuda y el acompañamiento de la familia.	
LENGUA	**DBA 1:** Identifica las características de los	Curricular: El plan de estudios no está propuesto	**Curricular:**	Se realizará una reunión terminada la implementación con los actores

	medios de comunicación masiva a los que tiene acceso.	o diseñado para las capacidades o posibilidades que tienen las personas con discapacidad **Metodológicas:** La planeación se realiza de forma general para todo el grado, sin tener en cuenta las necesidades individualizadas del estudiante. **Didácticas:** Escaso material didáctico que facilite la explicación de la temática a desarrollar. **Actitudinales:** Rechazo por parte de sus compañeros, poco apoyo dado a que hay que repetir varias veces las instrucciones para poder centrar la atención. . **Socioculturales:** Los integrantes de la familia desconocen la forma como orientar al niño en la elaboración de las actividades. Además, dedican poco tiempo en casa para que el niño desarrolle las actividades sugeridas, de igual forma en este momento de pandemia carecen de los medios tecnológicos y acceso a internet.	Se escogió un DBA del grado primero, dado a que responde a las necesidades del estudiante en el área de Lengua Castellana. **DBA GRADO PRIMERO** **DBA 1:** Identifica los diferentes medios de comunicación como una posibilidad para informarse, participar y acceder al universo cultural que lo rodea. **Evidencias de Aprendizaje:** - Establece semejanzas y diferencias entre los principales medios de comunicación de su contexto: radio, periódicos, televisión, revistas, vallas publicitarias, afiches e internet. -Comprende los mensajes emitidos por diferentes medios de comunicación. - Distingue los medios de comunicación para reconocer los posibles usos que tienen en su entorno. **Metodológicos:** 1-Proporcionar múltiples medios de representación. (El que del aprendizaje), con el fin de ofrecer diferentes formas de recibir el conocimiento. • Exponer el contenido temático por medio de dibujos para colorear, imágenes, videos y permitirle realizar actividades de dibujar, unir, entre otros. • Vivenciar los medios de comunicación a partir de experiencias en familia. • Mostrar al estudiante la asociación de palabra-imagen. 2- Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión (el cómo del aprendizaje), con el fin de brindar oportunidades de aprender y mostrar el conocimiento alcanzado por el estudiante. • Generar preguntas a partir de un texto o video, donde se evidencie que el estudiante da cuenta del contenido trabajado.	involucrados (rector, docente orientadora, docente de apoyo, docente de aula, madre de familia y maestrantes) donde se analizarán los ajustes propuestos y los resultados en los aprendizajes del estudiante, además el proceso en cuanto a las barreras presentadas.

			• Permitirle al estudiante la exposición oral donde cuente que son los medios de comunicación y función. • Elaboración de material (fichas con cada medio de comunicación) donde se evidencie clasificación en sus usos y funciones. 3-Proporcionar múltiples formas de implicación y motivación, con el fin de lograr su interés y atención promoviendo su autonomía durante el desarrollo de las actividades. • Estimular constantemente al estudiante por medio de palabras, gestos, acciones u obsequios en cada actividad desarrollada. • Revisión y calificación permanente de las actividades realizadas dentro y fuera del aula. • Con frecuencia hacer demostraciones de afecto que le generen seguridad y confianza. -Implementar videos educativos suministrados por YouTube en donde se evidencian: 1. ¿Qué son los medios de comunicación? https://www.youtube.com/watch?v=9-POvA_RubU 2. Clasificación de los medios de comunicación y su función. https://www.youtube.com/watch?v=Wy6RAkVe1sI **Didácticos:** -Material de apoyo para colorear, unir y también dibujar.	

			WIF -Dibujar los medios de comunicación que más usan en casa. -Lectura del texto acompañado de imágenes, a partir de este se realizan las siguientes preguntas: ¿De qué medio de comunicación habla el texto? ¿Ese medio de comunicación lo usan a diario en casa? ¿Cómo lo diferencia de otros medios?	

			 -Se observa el cuento y se hacen las siguientes preguntas: ¿De qué medio de comunicación hablan? ¿Cómo lo diferencia de otros? ¿En qué se parece con otros medios de comunicación? ¿Usas a diario ese medio de comunicación? https://www.youtube.com/watch?v=TqcKywdiQno -Solicitar a la familia que en casa vean noticias en la televisión y escuchen la radio, explicar a la acudiente lo que es una valla publicitaria y un afiche con el fin de que cuando salgan a la calle el niño vivencie estos medios de comunicación, la docente preguntara al niño por esta actividad en familia. **Estrategias para dar respuesta a la barrera sociocultural:** -Elaboración de fichas en cartulina con ayuda de la madre de familia, (se darán los dibujos impresos pegados en la cartulina para que los decoren) se hará la respectiva explicación a los dos, seguido de ello se preguntara al niño por el trabajo realizado, las características de cada uno y su función para comunicarnos. **Evaluativos:** -Fomentar mucho la participación oral de tal manera que el niño de razón de los aprendizajes adquiridos. -Creatividad en la decoración de los medios de comunicación. -Evaluar con el material que el mismo ha elaborado con su acudiente, darle la oportunidad de que nos cuente de la manera que él desee.	

CIENCIAS NATURALES	**DBA 2:** Comprende que las sustancias pueden encontrarse en distintos estados (sólido, líquido y gaseoso).	**Curricular:** El plan de estudios no está propuesto o diseñado para las capacidades o posibilidades que tienen las personas con discapacidad. **Comunicativas:** El proceso comunicativo entre sus compañeros es limitado, dado a que hay palabras que poco se le entienden. **Metodológicas:** La planeación se realiza de forma general para todo el grado, sin tener en cuenta las necesidades individualizadas del estudiante.	**Curricular** Se escogió el mismo DBA del grado 2, dado a que se puede desarrollar con el estudiante, desde luego haciendo uso de recursos didácticos, además, responde a sus necesidades. **DBA GRADO SEGUNDO** **DBA 2:** Comprende que las sustancias pueden encontrarse en distintos estados (sólido, líquido y gaseoso). **Evidencias de aprendizaje:** -Clasifica materiales de su entorno según su estado (solido, liquido o gases) a partir de sus propiedades básicas (si tienen forma propia o adoptan la del recipiente que los contiene, si fluyen, entre otras) -Reconoce el aire como un material a partir de evidencias de su presencia, aunque no se pueda ver, en el marco de distintas experiencias (abanicar, soplar, entre otras).	Se realizará una reunión terminada la implementación con los actores involucrados (rector, docente orientadora, docente de apoyo, docente de aula, madre de familia y maestrantes) donde se analizarán los ajustes propuestos y los resultados en los aprendizajes del estudiante, además el proceso en cuanto a las barreras presentadas.
		Didácticas: Escaso material didáctico que facilite la explicación de la temática a desarrollar. **Actitudinales:** Rechazo por parte de sus compañeros, poco apoyo dado a que hay que repetir varias veces las instrucciones para poder centrar la atención. **Socioculturales:** Los integrantes de la familia desconocen la forma como orientar al niño en la elaboración de las actividades. Además, dedican poco tiempo en casa para que el niño desarrolle las actividades sugeridas, de igual forma en este momento de pandemia carecen de los medios tecnológicos y acceso a internet	**Metodológicos:** Presentar los contenidos y los conocimientos (qué aprender) con diferentes opciones que le permitan al estudiante percibir y comprender el aprendizaje a través de: 1-Proporcionar múltiples medios de representación. (El que del aprendizaje), con el fin de ofrecer diferentes formas de recibir el conocimiento. • Facilitar la información con imágenes y un video relacionado con el ciclo del agua. • Presentarle el agua en diferentes recipientes (vaso, plato, balde) dejar un cubo de hielo para que se derrita y que observe los cambios. • Inflar y desinflar globos. 2- Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión (el cómo del aprendizaje), con el fin de brindar oportunidades de aprender y mostrar el conocimiento alcanzado por el estudiante. • Dibujar y colorear el agua en sus diferentes estados. • Dibujar un helado, una paleta • Ordenar las imágenes que hacen parte del ciclo del agua (rompecabezas) • Relación de palabra imagen (estados del agua) 3-Proporcionar múltiples formas de implicación y motivación (el porqué del aprendizaje) con el fin de lograr su interés y atención promoviendo su autonomía durante el desarrollo de las actividades. • Estimular constantemente al estudiante por medio de palabras, gestos, acciones u obsequios en cada actividad desarrollada. • Revisión y calificación permanente de las actividades realizadas dentro y fuera del aula. • Con frecuencia hacer demostraciones de afecto que le generen seguridad y confianza.	

Didácticos:

https://www.youtube.com/watch?v=XLQ6s4szs3c

-Realizar el experimento del derretimiento de la vela y la mantequilla. Debe tener una cuchara y un mechero. (importante que los experimentos que se realicen con fuego deben hacerse bajo la supervisión de un adulto).

- https://www.youtube.com/watch?v=AUGKRQpkGkY

Para expresar lo aprendido.

-Una vez observado el ciclo del agua desarrollar una actividad de dibujar o completar la imagen.

-Observar el video y llevar el material para realizar la maqueta del ciclo del agua.

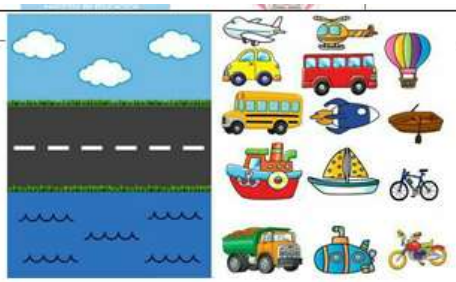
https://www.youtube.com/watch?v=y46zaAeiLPo

-Para afianzar el concepto de los estados del agua se desarrollarán diferentes actividades.

			 -Para eliminar la barrera comunicativa y actitudinales se realizará en pareja guardando el distanciamiento por protocolo institucional (Teniendo en cuenta que el estudiante aún no maneja el proceso lector se buscará un niño que lea) para que desarrolle esta actividad. **Para dar respuesta a las barreras socioculturales** -Se le entregara la guía de forma impresa, la cual debe contener actividades variadas indicando claramente lo que el niño debe desarrollar cada día. -Establecer horarios de estudio para el niño y programar llamadas	
			telefónicas constantes para que la docente haga la debida orientación al niño. -Explicar constantemente el desarrollo de la guía a los familiares con el fin de que le puedan orientar al niño el trabajo en casa. -Programar encuentros presenciales dos veces a la semana cumpliendo todos los protocolos de bioseguridad y con autorización de la familia. **Evaluativo:** -Se realizará de manera formativa. -Se utilizará diferentes formas de evaluación tales como: representación gráfica, pregunta respuesta de manera oral en el momento de desarrollar las actividades. - Se tendrá en cuenta la participación en clase. -Se tendrá en cuenta el uso de los materiales, responsabilidad y presentación en las actividades.	
CIENCIAS SOCIALES	**DBA 4:** Explica cambios y continuidades en los medios empleados por las personas para transportarse en su municipio, vereda o lugar donde vive.	**Curricular:** El plan de estudios no está propuesto o diseñado para las capacidades o posibilidades que tienen las personas con discapacidad. **Metodológicas:** La planeación se realiza de forma general para todo el grado, sin tener en cuenta las necesidades individualizadas del estudiante. **Didácticas:** Escaso material didáctico que facilite la explicación de la temática a desarrollar.	**Curricular:** Se escogió el mismo DBA del grado 2, ya que se puede desarrollar con el estudiante de manera didáctica y respondiendo a sus necesidades. **DBA GRADO SEGUNDO** **DBA 4:** Explica cambios y continuidades en los medios empleados por las personas para transportarse en su municipio, vereda o lugar donde vive. **Evidencias de aprendizaje:** -Clasifica las formas de transportarse de las personas según el medio utilizado. -Describe el medio de transporte que más usa para llegar o salir de su casa y expone sus ventajas y desventajas. -Representa gráficamente la movilidad en su comunidad e identifica sus ventajas y desventajas.	Se realizará una reunión terminada la implementación con los actores involucrados (rector, docente orientadora, docente de apoyo, docente de aula, madre de familia y maestrantes) donde se analizarán los ajustes propuestos y los resultados en los aprendizajes del estudiante, además el proceso en cuanto a las barreras presentadas.

		Actitudinales: Rechazo por parte de sus compañeros, poco apoyo dado a que hay que repetir varias veces las instrucciones para poder centrar la atención. . **Socioculturales:** Los integrantes de la familia desconocen la forma como orientar al niño en la elaboración de las actividades. Además, dedican poco tiempo en casa para que el niño desarrolle las actividades sugeridas, de igual forma en este momento de pandemia carecen de los medios tecnológicos y acceso a internet.	**Metodológicos:** 1-Proporcionar múltiples medios de representación. (El que del aprendizaje), con el fin de ofrecer diferentes formas de recibir el conocimiento. • Mostrar el contenido temático por medio de dibujos para colorear, imágenes, videos y permitirle realizar actividades de dibujar. • Vivenciar los medios de transporte a partir de los que usan en casa y en su contexto. 2- Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión (el cómo del aprendizaje), con el fin de brindar oportunidades de aprender y mostrar el conocimiento alcanzado por el estudiante. • Generar preguntas a partir de un texto o video, donde se evidencie que el estudiante da cuenta del contenido trabajado. • Permitirle al estudiante la exposición oral donde cuente que son los medios de transporte, sus ventajas y desventajas. 3-Proporcionar múltiples formas de implicación y motivación, con el fin de lograr su interés y atención promoviendo su autonomía durante el desarrollo de las actividades. • Estimular constantemente al estudiante por medio de palabras, gestos, acciones u obsequios en cada actividad desarrollada. • Revisión y calificación permanente de las actividades realizadas dentro y fuera del aula. • Con frecuencia hacer demostraciones de afecto que le generen seguridad y confianza. -Implementar videos educativos suministrados por YouTube en donde se evidencian: -Los medios de transporte: https://www.youtube.com/watch?v=YMr4xTWN4_k -Clasificación de los medios de transporte:	

			https://www.youtube.com/watch?v=ol11YcbRku -Adivinanzas de los medios de transporte: https://www.youtube.com/watch?v=slV2TgpbKqs -Cuento "los medios de transporte: https://www.youtube.com/watch?v=vJxHbmGf_tE -Para el desarrollo de la temática se hace acompañamiento constante y se motiva para obtener apoyo de la familia. **Didácticos:** -Presentar a color los diferentes medios de transporte. MEDIOS DE TRANSPORTE -Preguntas generadoras: ¿Qué otros medios de transporte conoces que usan dónde vives? ¿Crees que es bueno usar esos medios de transporte que cuentas que usan? ¿Por qué? O ¿Por qué no son buenos? - Realizar dibujos de los medios de transporte más comunes que usan en su casa. -Elaboración de material donde se ubiquen los medios de transporte comunes de la ciudad. (trabajo en grupos)	

			 -Realización de una maqueta en cartón paja de su vereda con los medios de transporte más usuales. (se solicita ayuda a la madre de familia) -Exposición de la maqueta realizada a sus compañeros, donde se identifiquen las ventajas y desventajas de los medios de transporte que usan. **Estrategia para dar respuesta a la barrera actitudinal:** -Trabajo grupal con sus compañeros. - Exposición por el estudiante dirigido a sus compañeros de clase donde se evidencie comprensión de los aprendizajes. **Evaluativos:** -Respuesta en las preguntas dadas al estudiante, coherencia y pertinencia. -Trabajo colaborativo con la familia y sus compañeros. -Proceso en el desarrollo de las actividades. -Exposición oral.	

Las instituciones educativas podrán ajustar de acuerdo con los avances en educación inclusiva y con el SIE

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

ACTORES	ACCIONES	ESTRATEGIAS A IMPLEMENTAR
FAMILIA, CUIDADORES O CON QUIENES VIVE	-Orientar el acompañamiento en casa de las actividades. -Orientar al niño para que adquiera hábitos de estudio y responsabilidad en sus tareas. -Verificar las tareas, apuntes y otras actividades del niño que se hagan y estén al día.	- Comunicación continua entre el acudiente y el docente por medio de llamadas telefónicas. - Asistencia a las diferentes actividades o reuniones a las que sean convocados con el fin de hacer seguimiento al proceso educativo del estudiante. - Asistencia a las diferentes actividades a las que sean convocados desde Orientación Escolar, Hospital Municipal, secretaria de Salud, entre otros con el fin de compartir información que enriquezca el proceso de crianza. - Acompañamiento en la realización de guías pedagógicas y tareas.
DOCENTES	-Sensibilización sobre discapacidad e inclusión dentro del aula de clase. -Hacer la flexibilización curricular requerida por el estudiante. -Realizar seguimiento continuo en los ajustes razonables. (PIAR) -Acompañamiento y evaluación al estudiante para adquisición y consolidación, del proceso de aprendizaje.	-Se harán actividades culturales y de juego con los compañeros del estudiante donde se involucren a todos y se enseñe sobre el respeto por el otro, sobre discapacidad e inclusión. -Se realizan los ajustes razonables y adaptaciones pertinentes y se irán teniendo en cuenta los avances alcanzados para que vaya apropiando nuevos conceptos y temáticas. - Seguimiento y evaluaciones periódicas al proceso de flexibilización de currículo. - Identificar las posibles falencias o aspectos a mejorar del estudiante y generar acciones que permitan transformar positivamente su proceso académico.
DIRECTIVOS	- Gestionar apoyo en recursos pedagógicos y didácticos. - Ofrecer orientación escolar y pedagógica.	- Adquirir para la Institución material pedagógico que se adapte a las necesidades del estudiante. - Facilitar el préstamo de una Tablet para

	-Facilitar los espacios para la realización de actividades en beneficio de la inclusión. Socializar las estrategias de trabajo.	poder brindar la información y contenido necesarios para el proceso académico del estudiante. - Cumplir con las responsabilidades asignadas en el Decreto 1421 de 2017. - Realizar las remisiones o activación de rutas de atención a las diferentes entidades en caso de ser requerido. - Los coordinadores (as) brindarán asesoría pedagógica sobre temas consultados por los docentes.
ADMINISTRATIVOS	Matrícula, Revisión y actualización en el Sistema Integrado de Matriculas SIMAT.	- Solicitar el diagnostico medico al momento de la matricula al padre de familia. De no ser suministrado, orientar al acudiente, que debe realizar la solicitud ante Secretaría de salud municipal. - Mantener la hoja de vida del estudiante actualizado.
PARES (Sus compañeros)	-Diálogo constante con sus compañeros. -Organizar grupos de trabajo, utilizar el trabajo colaborativo.	- Socializar el Manual de Convivencia Escolar respecto a los deberes y derechos del estudiante.

Firma y cargo de quienes realizan el proceso de valoración: Docente directora de grupo, Docente de primaria (tesista) y docente de apoyo.

Nombre y firma	Dany Fda. Sánchez T. Nombre y firma	Nombre y firma
Área: Primaria	Área: Primaria	Área: Docente de apoyo

Anexo 8. Acta de Acuerdo- Anexo 3 PIAR

ACTA DE ACUERDO Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – ANEXO 3		
Fecha: 05- 01 de 2021	Institución educativa y Sede: TÉCNICO AGRÍCOLA – Sede San Antonio	
Nombre del estudiante:	Documento de Identificación: T.I.	Edad: 9 años Grado: 2°
Nombres equipo directivos y de docentes	Amanda Ramírez	Rectora
	Rosalbina Osorio Octavio Vargas Ana Rosmira Cerquera	Coordinadora Coordinador Docente de Apoyo
	Yolanda Saavedra	Docente directora de grupo, tesista.
	Danny Fernanda Sánchez	Docente de primaria, tesista.
	Luz Marina Polonia Ávila.	Docente de Apoyo
Nombres familia del estudiante	[redacted]	Abuela
	[redacted]	Padre

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

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

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

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

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

- Préstamo de una Tablet por parte de la institución educativa que permita compartir con el estudiante contenidos de los temas relacionados que se van a desarrollar en este PIAR.
- Gestionar material audiovisual para ser compartido en la Tablet.
- Préstamo de material pedagógico institucional para facilitar el trabajo en casa.

V14.16/02/2018.

- Los padres deben reforzar las actividades extra- clase sugeridas por el docente de acuerdo con su necesidad educativa.
- Colaborar con las diferentes actividades institucionales donde el estudiante sea incluido.
- Realizar un seguimiento del proceso en la implementación de la metodología didáctica y ajuste curricular, para analizar el rendimiento académico y el proceso de evaluación del estudiante, según su estilo y ritmo de aprendizaje.

Nota: estos compromisos o requerimientos son para el trabajo en casa y para el trabajo presencial.

Y en casa apoyará con las siguientes actividades:

Nombre de la Actividad	**Descripción de la estrategia**	**Frecuencia D Diaria, S Semanal, P Permanente D __ S__ P__**
ELABORACIÓN DE MATERIAL	Con ayuda de su cuidadora realizar material pedagógico orientado por la docente del estudiante, para el abordaje de algunos temas.	Semanal
ORIENTACIÓN DE GUÍAS	La acudiente recibirá las guías pedagógicas con los ajustes y se pondrán en contacto vía telefónica con la Docente directora de grupo para recibir la orientación sobre las mismas, la cual deberá ser multiplicada al estudiante.	Quincenal
ACTIVIDADES DE ACOMPAÑAMIENTO	Mantener rutina dentro el hogar, para establecer hábitos con el estudiante. Colaborar con la elaboración de las actividades dejadas por el docente, realizando solo acompañamiento y motivando al estudiante la autonomía y la responsabilidad.	Permanente

Firma de los Actores comprometidos:

Estudiante	Acudiente /familia
Docente Directora de Grupo y tesista	Docente tesista
Docente Orientadora	Directivo docente