

**Prácticas Pedagógicas desde la Sistematización del Diseño e Implementación del PIAR, en un
estudiante con discapacidad intelectual de la Institución Educativa Jorge Villamil Ortega del Municipio
de Gigante, Huila**

Leidy Johanna Vidal Murcia

Rosario Ramón Mahecha

Maestría en Educación Para La Inclusión

Currículos Para la Inclusión

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva, 2022

Prácticas Pedagógicas desde la Sistematización del Diseño e Implementación del PIAR, en un caso de discapacidad intelectual de la Institución Educativa Jorge Villamil Ortega del Municipio de Gigante, Huila

Leidy Johanna Vidal Murcia

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Rosario Ramón Mahecha

Licenciada en Educación Preescolar

Asesora: Diana Carolina Cruz Rivera

Magíster en Educación

Maestría en Educación Para La Inclusión

Currículos Para la Inclusión

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva, 2022

Agradecimientos

En primer orden las gracias al padre creador por permitirnos tener la salud y la motivación para continuar en los diferentes retos que nos ha puesto la vida, como mujeres, hermanas, tías, esposas, y ante todo maestras que combinan todas las anteriores dentro nuestra maravillosa labor.

En segunda instancia a la Gobernación del Huila que gracias al convenio con la Universidad Surcolombiana nos dio la oportunidad de volver una vez más al alma mater; a quienes agradecemos y nos sentimos orgullosamente Surcolombianas, en tercer lugar, a la comunidad educativa que participó de la experiencia.

Finalmente, a los docentes de la maestría por tan excelente tiempo de formación y dedicación especialmente a nuestra asesora Diana Carolina Cruz, por su conocimiento y asesoría clave en el desarrollo y culminación de este proceso investigativo.

Resumen

Debido a las diferentes transformaciones en el sector educativo, surge la necesidad de avanzar de manera más ágil y eficaz, en cumplimiento a la normatividad vigente desde el ámbito nacional e internacional que reglamenta las acciones necesarias para atender a estudiantes con discapacidad en el aula, acciones que se sistematizan mediante la construcción y ejecución del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), mediadas desde las prácticas Pedagógicas. La metodología se basa en la sistematización de experiencia, de un estudiante con discapacidad intelectual en grado tercero de básica primaria, en la Institución Educativa Jorge Villamil Ortega de Gigante, desde un diseño de investigación concurrente, según los cinco momentos propuestos por Jara (2018). El proceso investigativo se realiza desde un enfoque mixto; en lo cualitativo se caracteriza a los protagonistas, recopilando la información en fichas de aprendizaje, luego se estructura el plan de sistematización de la experiencia. Por medio de la revisión realizada a los documentos institucionales profundizando los hallazgos; en función a lo cuantitativo perfila la institución con índices de inclusión, a través de la revisión documental, se reconstruye el mapa de ruta que muestra la trayectoria de la experiencia, se realiza la reflexión crítica y discusión de los hallazgos y termina con el análisis de las prácticas durante el proceso de diligenciamiento y ejecución del PIAR; así como las conclusiones y recomendaciones, donde se determinan, las necesidades, carencias y estrategias a través de los datos que se encontraron en la sistematización de esta experiencia, que posibiliten a nivel de Secretaría de Educación, institucional y equipo docente, el diseño e implementación del PIAR de manera clara y efectiva.

Palabras Claves: Discapacidad Intelectual, Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), Inclusión, Sistematización, Caracterización, ruralidad.

Abstract

Due to the different transformations in the educational sector, the need arises to advance in a more agile and effective way, in compliance with the regulations in force at the national and international levels that regulate the necessary actions to serve students with disabilities in the classroom, actions that are systematized through the construction and execution of the PIAR, mediated from the Pedagogical practices. The methodology is based on the systematization of experience, for a case of intellectual disability in the third grade of elementary school, at the Jorge Villamil Ortega de Gigante Educational Institution, from a concurrent research design, according to the five moments proposed by Jara (2018). The investigative process is carried out from a mixed approach; qualitatively, the protagonists are characterized, compiling the information in learning files, then the systematization plan of the experience is structured. Through the review of institutional documents deepening the findings; Based on the quantitative, the institution is profiled with inclusion indices, through documentary review, the road map is reconstructed that shows the trajectory of the experience, critical reflection and discussion of the findings is carried out and ends with the analysis of the practices during the process of completing and executing the PIAR; as well as the conclusions and recommendations for some protagonists of the educational sector directly involved in relation to the changes that must arise in the educational sector.

Keywords: Intellectual Disability, PIAR, Inclusion, Systematization, Characterization

Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	1XI
1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	13
1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	13
1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	15
1.3 JUSTIFICACIÓN	15
2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	17
2.1 AJUSTES RAZONABLES	17
2.1.1 <i>Qué requiere un docente para realizar los Ajustes Razonables</i>	17
2.1.2 <i>PIAR y los ajustes razonables requerido en un estudiante con discapacidad</i>	19
2.1.3 <i>Corresponsabilidad de la familia en la aplicación de los ajustes razonables</i>	21
2.2. <i>Educación Inclusiva</i>	25
2.2.1 <i>La conceptualización y preparación docente en los ambientes inclusivos de aula</i>	25
2.2.2 <i>La aceptación de la diversidad en las escuelas como posibles cambios hacia la verdadera inclusión</i>	¡Error! Marcador no definido.
2.2.3 <i>Todos unidos para promover la inclusión en las instituciones</i>	27
2.3. <i>Educación Rural</i>	30
2.3.1 <i>La educación rural desde la perspectiva urbanizante y homogeneizadora:</i>	30
2.3.2 <i>El docente en la educación rural.</i>	33
2.3.3 <i>Interseccionalidad ruralidad y discapacidad</i>	¡Error! Marcador no definido.
2.4 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	36
2.4.1 <i>Disonancia al hablar de los fines de las prácticas pedagógicas</i>	36

2.4.2 La práctica pedagógica desde el saber docente	39
2.4.3 Las prácticas pedagógicas y la importancia de reflexionar sobre estas para transformar	¡Error! Marcador no definido.
2.4.4. Incidencia de los contextos y actitudes de los maestros en sus prácticas.....	46
3. Objetivos.....	49
4. Marco Referencial	50
4.1 MARCO CONTEXTUAL	50
4.2 MARCO CONCEPTUAL	53
4.2.1 Práctica pedagógica.....	53
4.2.2 Ajustes Razonables	66
4.2.3. Educación Inclusiva.....	69
4.2.4 La educación rural	74
4.3 MARCO LEGAL	78
5. METODOLOGÍA.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
5.1 Enfoque.....	82
5.2 Diseño de la Investigación	83
5.3 Técnicas e Instrumentos	88
5.4 Fases de la Investigación	92
5.5 Plan de Análisis	93
5.6 Protagonistas de la Experiencia	96
5.7 Aspectos Éticos	96
6. RESULTADOS	977
6.1 Caracterización de los protagonistas	99
6.2 Estructuración del Plan de Sistematización	117

6.3 <i>Recuperación del Proceso vivido</i>	124
6.4 <i>Reflexiones de Fondo</i>	131
6.5 <i>Puntos de Llegada</i>	000
7. <i>CONCLUSIONES</i>	137
8. <i>RECOMENDACIONES</i>	142
9. <i>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	145
10. <i>ANEXOS</i>	164

Lista de Figuras

Figura 1 Ubicación del Departamento, Municipio de Gigante y Vereda Alto Tres Esquinas.....	53
Figura 2 Dimensión de las acciones.....	59
Figura 3 Componente cognitivo	62
Figura 4 Componente Dinámico.....	63
Figura 5 Componente Práctico.....	64
Figura 6 Componentes de implicancia	65
Figura 7 Ejes que posibilitan los aprendizajes en la Discapacidad Intelectual	61
Figura 8 Las Prácticas Pedagógicas desde un docente inclusivo.....	70
Figura 9 Requerimientos para realizar Ajustes Razonables.....	73
Figura 10 Marco Legal de la Discapacidad.....	86
Figura 11 Fases I y II. Integración cualitativo – cuantitativo con predominancia en lo cualitativo.	88
Figura 12 Proceso de Sistematización de la experiencia	88
Figura 13 Caracterización de los principales protagonistas de la experiencia	99
Figura 14 Gestión Directiva	109
Figura 15 Gestión Académica	1130
Figura 16 Gestión Administrativa y Financiera.....	112

Figura 17 Gestión a la comunidad	130
Figura 18 Áreas de gestiones Institucionales.....	130
Figura 19 Mapeo del devenir histórico del Diseño e Implementación del PIAR	130

Lista de Tablas

Tabla 1 Fuentes de información que se piensan utilizar.....	93
Tabla 2 Mapeo de los objetivos, las técnicas, los instrumentos y los productos	95
Tabla 3 Escala de medición fase I - cuantitativa.....	98
Tabla 4 Operacionalización de las Variables - datos cuantitativo.....	101
Tablas 5 Validez del instrumento.....	102

Introducción

Las múltiples dudas que prevalecen en relación a la atención que se debe ofrecer a los estudiantes con discapacidad en las instituciones, evidencia la necesidad de ofrecer alternativas de acceso permanencia y promoción a partir de los procesos curriculares, metodológicos, evaluativos y didácticos, mediante prácticas pedagógicas que garanticen el derecho a la educación y la equidad en un contexto rural.

En consecuencia, se pretende diseñar, implementar y sistematizar el PIAR para obtener resultados que permita a otros docentes de las escuelas rurales, realizar este mismo proceso propendiendo ambientes adecuados y ajustados a la realidad para atender a los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas, con prácticas que promuevan la participación de esta población. Los antecedentes de esta investigación surgen a través de la consulta realizada en diferentes tesis de maestrías y doctorados, revistas y artículos, los cuales se relacionan con las tres categorías del macro proyecto PIAR : educación inclusiva, educación rural y ajustes razonables, además surge una cuarta categoría emergente en relación a las prácticas pedagógicas, estos aspectos dieron origen a la pregunta de investigación y la formulación de los objetivos que se pretenden alcanzar. Igualmente, se tienen en cuenta diferentes planteamientos teóricos y legales que buscan dar respuesta a los vacíos encontrados en las anteriores categorías.

El proceso investigativo se realiza desde un enfoque mixto donde se describe las técnicas e instrumentos utilizados desde lo cualitativo y cuantitativo Hernández et, al (2014). La estrategia metodológica se realiza siguiendo los planteamientos de Jara (2018) y los 5 momentos para la sistematización de esta experiencia, el registro de las prácticas pedagógicas se describe desde los tres componentes sugeridos por Sacristán (1998) y el documento PIAR reglamentado por el MEN (Ministerio

de Educación Nacional), que orienta los objetivos, fines e instrumentos utilizados en el diseño e implementación.

1. Formulación del Problema

1.1 Descripción del Problema

Son varios los aspectos que se necesitan para encontrar el cambio a una realidad que aqueja la educación actual, en relación a las prácticas pedagógicas las cuales según Sacristán (1998) están enmarcadas en el compromiso de los docentes que las realizan, preparándose, dejando atrás formas de pensar la educación desde lo que se viene acostumbrado a hacer repetidas veces sin ser analizado este accionar, que busque avanzar entre lo que sabe y lo que se hace, según este autor:

Las reformas educativas (el cambio racionalmente orientado), la formación del profesorado, la mejora de la práctica, la superación de los desfases entre lo que nos rodea y lo que creemos que es factible, la propia regeneración de las tradiciones de pensamiento y de investigación parecen nutrirse de esa fe en el principio fecundante de la relación entre la teoría y la práctica, en la teoría crítica, en el pensamiento comprometido, etc. (p.21).

Se reconoce la importancia del docente como principal actor en el proceso educativo, pero este carece de espacios de sensibilización que facilite la reflexión, intercambio y formación para que pueda realizar de manera positiva los ajustes necesarios en el trabajo de aula como lo muestra Bazán (2017), el temor a enfrentar lo desconocido y no contar con las herramientas y el conocimiento, dificultan el cambio necesario para atender a la diversidad, aun cuando contamos con instrumentos como el PIAR cuyo objetivo es crear según Pava y Sánchez (2018) "estrategias que evidencien documentalmente que los docentes ajustan su práctica pedagógica al ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes..." (p. 124).

Para lograr que los ajustes curriculares posibiliten una educación inclusiva que tenga en cuenta la diversidad, se hace necesario vincular a la familia, evitando el fracaso de sus fines, ya que la poca

participación de la familia en el proceso educativo ha generado de acuerdo a Galindo y Sierra (2016) una fragmentación que no permite la finalidad del trabajo colaborativo, culpándose del fracaso, los unos a los otros. Al emprender el docente acciones de manera individual en la búsqueda de respuestas, olvida que la función educativa es ante todo según Sacristán (1998) de tipo social, es así que se olvida el valor del trabajo interdisciplinario que fortalezca las estructuras sociales que rodea al estudiante.

Es cada vez más evidente la necesidad del docente de prepararse para enfrentar una educación pensada desde la diversidad y lo que requiere para su atención como lo demuestra Yustes, et al. (2017):

Los resultados muestran que los requerimientos de la sociedad actual demandan una preparación académica más integral y humana para afrontar una realidad cada vez más compleja y dar respuestas de calidad en la formación de un docente reflexivo y respetuoso de la diversidad. capaz de construir escenarios de aprendizaje y garantizar una educación inclusiva. (p.23)

Además, es común pensar que la inclusión es una educación para un grupo minoritario, Madero (2017) considera que, si no se tiene claridad del concepto de educación inclusiva, se continuará pensando en esta como la integración de estudiantes con discapacidad, cuyo requerimiento es únicamente hacer parte de las escuelas regulares, sin reflexionar y realizar los respectivos ajustes a sus prácticas pedagógicas que realmente ofrezca la atención que requiere esta población.

La educación rural se ha convertido en una educación urbanizante que piensa desde las políticas establecidas para lo urbano, sin tener en cuenta el contexto de este sector, como lo afirma Valencia (2015), puesto que las políticas y planes de estudio son estandarizadas olvidando las particularidades de cada uno.

Igualmente, Bernal (2019), indica que es prioritario para la atención de la educación rural el apoyo de todos:

La educación rural en Colombia requiere de un trabajo cooperativo entre los diversos sectores educativos, productivos y sociales, de manera tal que pueda tenerse un mayor impacto en el diseño, implementación y evaluación de una política propia para la educación rural (p.38).

Por lo dicho anteriormente, esta investigación nace de la necesidad de sistematizar las prácticas pedagógicas de los docentes, por medio del diseño e implementación del PIAR, como experiencia que posibilite la eliminación de barreras, segregación y exclusión de los estudiantes con discapacidad.

1.2 Pregunta de Investigación

¿Cómo diseñar e implementar el PIAR para un estudiante con discapacidad intelectual mediante la sistematización de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en este proceso, en la Institución Educativa rural Jorge Villamil Ortega del municipio de Gigante, Huila?

1.3 Justificación

Esta investigación pretende mediante la sistematización de las prácticas pedagógicas realizadas para diseñar e implementar el PIAR, dar cuenta de cuál es el proceso, los obstáculos y las fortalezas encontradas, como un aporte a experiencias futuras. Pues como lo expresa Sacristán (1998) “La experiencia no es inútil, no se puede borrar; es el capital que acumulamos para las acciones subsiguientes. Improvisamos, aunque partiendo de experiencias encauzadas por el poso dejado por otras acciones” (p.85), es por ello necesario evidenciar mediante la sistematización el valor que tienen las prácticas pedagógicas que los docentes a diario realizan en sus aulas en busca de respuesta a una verdadera y eficaz atención a estudiantes con discapacidad.

Se busca a través del diseño e implementación del PIAR sistematizar las prácticas pedagógicas en un estudiante con discapacidad intelectual y demostrar el valor que éstas tienen para los docentes

que a diario las realizan en sus aulas, en busca de respuesta frente al reto de atención a estudiantes con discapacidad. Sacristán (1998) plantea al respecto que los docentes tienen el control de las acciones a la hora de planear y ejecutarlas, no es igual con lo que resulta de ellas, generalmente es analizada mediante la evaluación que muchas veces es tomada para calificar la adquisición de un concepto o comportamiento más no para identificar el desarrollo de habilidades y destrezas. Es por esto que mediante la sistematización se podrán analizar y retroalimentar las prácticas realizadas tanto al planearlas y evaluarlas una vez terminen, enriqueciendo el proceso reflexivo para compartirlas con otros docentes o integrantes de la comunidad educativa, así lo expresa Jara (2018) al afirmar que los docentes desconocen los aprendizajes que dejan las prácticas al dejar pasar la experiencia sin documentarla y analizarla, perdiendo la oportunidad de acumularla y mejorarla al tiempo que compartirla con sus pares.

Se sistematizarán las prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta los planteamientos de Sacristán (1998) en las que se describirán desde tres componentes, los cuales, pueden tener peso uno más que el otro y no presentar jerarquía entre ellos, estos son: El componente cognitivo, que muestra la conciencia y el conocimiento personal que poseen los docentes, el componente dinámico que muestra las intenciones y la dirección que mueven sus prácticas y el componente práctico que muestra la experiencia del saber hacer del docente como un ser que está inmerso en una cultura y sociedad, la cual no se puede dejar por fuera de este proceso de todos los entornos como el familiar e institucional. En consecuencia, BL. de Guevara (2018), y Baquero y Sandoval (2020) muestra la importancia del trabajo colaborativo entre estos dos entornos, para potenciar los aprendizajes desde la diferencia. Como lo afirma Muntaner (2017), "...desde la tolerancia, la abertura mental, la variabilidad de objetivos, materiales y la aplicación de un sistema flexible y abierto que garantice la progresión de todos y cada uno de los alumnos". (p.65).

Las instituciones deben buscar y garantizar que la educación sea inclusiva través de las políticas que establezca el PEI, de acuerdo a los postulados de Polanía, et al. (2016) evidenciando que,

Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos por lo que este debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos con el fin de que la educación sea para todos y no solo para una mayoría (p.89).

2. Antecedentes de Investigación

2.1 Ajustes Razonables

2.1.1 Qué requiere un docente para realizar los Ajustes Razonables

En los antecedentes encontrados en relación a los ajustes razonables que realizan en las instituciones de Latinoamérica se evidencia debilidad en cuanto a la falta de sensibilización y capacitación docente para poder realizarlos, según Paz, (2016), luego de su investigación concluye que los maestros deben contar con “herramienta, criterios, estrategias y capacitación acordes a esta nueva escuela que se pretende crear a partir de nuevos paradigmas y leyes educativas” (p.94).

Por ello es tan importante iniciar con procesos de sensibilización que creen espacios de reflexión, intercambio y formación de los docentes ante la importancia de realizar de manera positiva los ajustes necesarios en el trabajo de aula. En consecuencia, Bazán (2017) determina que si es verdad que los docentes tienen una actitud positiva para iniciar con procesos de inclusión, son las barreras actitudinales el obstáculo que impiden hacerla realidad.

Así mismo Hurtado (2015) plantea la importancia de reformular el perfil del docente para que puedan atender la diversidad mediante prácticas que posibiliten, en primer lugar: conciencia, capacitación, flexibilizar y la conformación de comunidades de aprendizaje.

De igual manera García (2015) además de cualificar al docente propone sensibilizar frente a las resistencias en procesos heterogéneos, así como revisar la metodología aplicada para el uso efectivo de los ajustes razonables. El docente siente temor a lo desconocido y se niega la oportunidad de propiciar el desacomodo que le permita experimentar otras formas de aprendizaje que transforme la educación tradicional como lo expresa Clavijo, et al., (2020) que, aunque el docente muestra el interés por el cambio educativo para la inclusión, es evidente que sin un acompañamiento y el no contar con las herramientas para atender a sus estudiantes con discapacidad, no es posible dicho cambio, además Jurado, et al., (2018) identifica otros factores asociados a las prácticas educativas que influyen como: la cantidad de estudiantes en el aula impidiendo las modificaciones de estas, la falta de capacitación y el manejo de la discapacidad hacen de estas prácticas una barrera para los estudiantes. Además, Erazo et al., (2019) afirma que sin la adecuada sensibilización y capacitación docente la implementación del PIAR difícilmente logrará que se propicien ambientes inclusivos en el aula como la afirma en su investigación Leitón, et al. (2018) el manejo del PIAR, es una condición necesaria para eliminar las barreras del contexto educativo.

En el departamento del Huila, se ha encontrado que los estudiantes con discapacidad que acceden a las instituciones educativas, lo hacen sin que se ofrezca las condiciones que los estudiantes requieren según su discapacidad, entre ellos, no contar con docentes de apoyo, falta de caracterización y flexibilización curricular, Benavides, et al. (2019) refiere que es apremiante la sensibilización para lograr que los docentes se apropien de las metas inclusivas de su Institución Educativa, al igual que la capacitación que facilite la aceptación de sus estudiantes en condición de discapacidad.

Según Paba y Sánchez (2018), es así que se deben visualizar los ajustes realizados en su labor pedagógica mediante la sistematización para evidenciar que está se ajusta a las particularidades de los estudiantes mediante el diseño e implementación del PIAR.

Vacíos identificados en la tendencia. Se evidencia la necesidad de crear en los docentes actitudes positivas al atender estudiantes con discapacidad, por medio de mayor preparación para ajustar sus prácticas pedagógica y sistematizarlas dando lugar a la reflexión para sí mismo y las pueda compartir con sus compañeros.

Es necesario según los antecedentes anteriores incluir al perfil docente características como: aquel que atiende la diversidad en su aula, ajuste sus prácticas pedagógicas, además que sea sensible ante los procesos heterogéneos en cuanto a metodologías que posibiliten los ajustes razonables haciendo el currículo más flexible, utilizando estrategias didácticas acordes a la diversidad de aula.

El ambiente escolar aun no posibilita, que entre los docentes exista un intercambio de experiencias, ni documentarlas para retomarlas y enriquecerlas, especialmente aquellas donde se evidencie los ajustes razonables que se estén desarrollando dentro de la comunidad escolar.

2.1.2 PIAR y los ajustes Razonables

A través de los antecedentes consultados se evidencia la importancia que tienen los ajustes que se realizan a la atención a estudiantes con discapacidad, como es el caso de Falcón (2018), el cual considera que realizar ajustes a los procesos educativos de los estudiantes con discapacidad hace que docentes y familias propendan por mejorar los ambientes educativos y la misma calidad de la educación desde la práctica, partiendo por el docente donde sin lugar a duda cambia la percepción de escuela donde día a día la educación ha sido transformadora en sus distintos roles; de esta forma, con la

realización de los ajustes correspondientes, evitará que estudiantes con discapacidad sean excluidos al brindarle la posibilidad de potenciar los aprendizajes con el desarrollo de habilidades y destrezas.

Como lo expresa García (2013) igualmente, la negación a ajustar sus prácticas pedagógicas estaría promoviendo la discriminación dentro del aula, Tregón (2017) con relación al proceso de inclusión de un estudiante con discapacidad, presenta la necesidad de asistir a la escuela con las mismas posibilidades del resto de los estudiantes, con condiciones equitativas, haciendo transformaciones al aula regular mediante los ajustes razonables, ya que trae resultados muy positivos para los aprendizajes de todos. Como lo ratifica Romero (2016) "El ajuste razonable se debe aplicar a un caso particular, a una situación específica, en virtud de la cual la norma, no habiendo sido concebida con carácter discriminatorio, adquiere este carácter al ser aplicada al caso concreto" (p.239). Como lo evidencia el investigador cuando el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), no supe las necesidades del estudiante debemos plantear el plan de ajustes razonables, que debe adaptarse al estudiante, eliminando o en su defecto mitigando las barreras para el aprendizaje.

Por otro lado, Mora (2021) propone el aprendizaje de la lectura utilizando diferentes estrategias pedagógicas no tradicionales a través de las TIC, evidenciando la importancia de implementación del DUA que posibilite de diferente manera la adquisición de esta habilidad en estudiantes con discapacidad visual.

Igualmente, Olaya y Clavijo (2018) en sus resultados encontraron que mediante la aplicación de los ajustes se lograba minimizar barreras que no permitían la adquisición de aprendizajes, con prácticas pedagógicas diseñadas pensando en todos los estudiantes del grupo.

Un impedimento en el diseño e implementación del PIAR, está en el desconocimiento de la normatividad, en una primera mirada; luego el manejo adecuado para cada tipo de discapacidad encontrando que:

El conocimiento de las leyes, normas y políticas nos permiten llegar con mayor efectividad a desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos e inclusivos.

Acorde con Velasco (2018), Tener claridad en relación a las leyes, normas y políticas, contribuye a la consecución de mecanismos de aprendizaje, como es el caso del PIAR, además Gómez (2017), demuestra en sus conclusiones que “ el desconocimiento de las políticas inclusivas “ incide en las acciones del docente en el aula (p. 80). Es una de las múltiples razones por las cuales se dificulta la implementación de los ajustes razonables como ya reiterativamente se ha demostrado con diferentes autores. Castañeda y Serrano (2018) por su parte demuestra que es posible ofrecer espacios de aprendizajes eficaces si son los docentes los que realizan directamente los ajustes a los planes de estudio y el currículo de las instituciones donde labora.

Vacíos identificados en la tendencia. Es evidente que en la tendencia la aplicación de los ajustes razonables no será posible sin el conocimiento de la ley la cual establece normas y procedimiento para su realización y cumplimiento. Por consiguiente, Velasco (2018) precisa que luego de encontrar las necesidades del estudiante con discapacidad se pueda realizar de manera individual un plan de aula donde se especifiquen los ajustes y apoyos que requiere. “Es por ello relevante situar aquí el sentido y significado de los PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) dentro del currículo escolar y la educación inclusiva”. (p.56)

2.1.3. Corresponsabilidad de la familia en la aplicación de los ajustes razonables

Es necesario por parte del docente identificar las necesidades de apoyo individual, pues sin ello su implementación, no lograría cumplir con su fin de garantizar el derecho a la educación sin ninguna excepción y sin discriminación, teniendo en cuenta que si bien es conveniente prestar especial atención al diseñar los ajustes de los planes de aula, este ejercicio no cumpliría con su fin sin una implementación que responda a los requerimientos del estudiante pero sin separarlo de los requerimientos del grupo; es

así, como se identifica la necesidad de ajustar procesos evaluativos que promuevan la inclusión escolar de manera formativa.

Aunque en las instituciones es claro el rol que debe desempeñar la familia en el contexto educativo, se requiere de mayor compromiso especialmente de manera interdisciplinaria con la comunidad, como se demuestra en diferentes investigaciones con resultados muy positivos para el mejoramiento escolar de estudiantes en un aula regular, por tanto, cuando hay una discapacidad denota un papel fundamental para fortalecer el proceso educativo. BL, de Guevara (2018) propone mejorar la corresponsabilidad de las familias, que los comprometan a conocer sobre todo este proceso para “ayudarles a ejercer su papel educador en una sociedad en constante evolución, a ser más conscientes de sus responsabilidades y, también, para asegurar una mayor coherencia en los mensajes que se establecen entre la familia y la escuela” (p.325)

Es claro la necesidad de unir esfuerzos entre estos dos ámbitos, para lograr avanzar en relación a la educación inclusiva, que, aunque no ha sido, ni será un compromiso fácil de cristalizar como lo refiere Mesa y Páez (2016), al encontrar que “En este contexto, familia y escuela como realidades en tensión protagonizan importantes transformaciones. Distante es aún la meta de alcanzar una sinergia que garantice el cumplimiento de los objetivos de desarrollo” (p. 52). Pero no imposible de lograrlo, puesto que como recomienda Hernández (2014) "Es importante que los padres de familia estén concientizados en saber que una familia integrada influirá positivamente en el desarrollo de las potencialidades que su hijo-a tendrá que desarrollar ante su condición de discapacidad" (p.52), demostrando el valor que tiene para el logro de metas de inclusión la unión de esfuerzos entre familia y escuela como principales protagonistas en este proceso.

Es importante rescatar la incidencia de la búsqueda de metas comunes entre familia y escuela, esta noción se da a nivel internacional, según Velásquez (2019) indica:

La tarea de los procesos que desarrolla la escuela inclusiva es de suma complejidad, pero el objetivo es que, desde la legislación, la sociedad y el aula, los padres, los maestros y los alumnos contribuyan a reformar la escuela para conseguir un mundo justo equitativo e inclusivo. (p. 342)

Por consiguiente, la invitación a la comunidad es a tomar posesión de su institución y a transformarla para mejorar sus condiciones de vida, en comunidad por lo cual Alban y Naranjo (2020) propone que “no solo es trabajo del docente, sino que es importante el apoyo de los padres de familia y en general de la sociedad para crear ambientes cálidos para la integración de todos los estudiantes y apto para un proceso eficaz de enseñanza-aprendizaje para todos los estudiantes”. (p.65)

A lo largo del discurso de diferentes teóricos, convergen en el mismo planteamiento donde debe haber una familia consciente y positivamente dispuesta a potenciar las habilidades de la persona con discapacidad, de esta manera se repercute en superar los obstáculos de acuerdo a la discapacidad, Barreto, et al. (2018) describe el desconocimiento que tienen los padres de familia sobre los procesos de inclusión que se deben desarrollar en las instituciones, manejando la idea que sus hijos con discapacidad solo van a la escuela para que ellos se integren en actividades de la vida diaria.

Es evidente que en el entorno familiar y educativo en la actualidad confluye desde la integración, aún después de la Declaración de la Educación para Todos, destacando la capacitación a los padres además de los docentes en procesos de educación inclusiva, y conviene retomar al aula-hogar.

Postulados de Sierra (2018) así lo demuestra en sus conclusiones donde expone que “La familia está considerada de gran importancia para apoyar la labor educativa dentro y fuera del colegio”, (p. 146), sin que esta figure únicamente como acudiente del estudiante, haciéndose necesario que cada familia conozca y asuma su responsabilidad en todo este proceso.

Sumado a esto, Almario y Sánchez (2018), exponen el siguiente compromiso:

“Las Familias como sistema social deben cumplir con el objetivo de garantizar el cuidado y la sobrevivencia de sus integrantes y promover su socialización, su bienestar y su seguridad” (p. 111). Por lo anterior, se infiere que los padres deben ser los interesados en la educación que están recibiendo sus hijos; ya que la no participación hace que estos no incidan en el proceso educativo y logren identificarlos como sujetos de derechos. Por ello Galindo y Sierra (2016) recomienda desarrollar un trabajo colaborativo entre familia y escuela que garantice la consecución de los fines, que unidos en un contexto social aporten cada uno desde su ámbito.

Normalmente cuando algo falla, buscamos responsables, si la institución a bien cumple, manifiesta que no hay recursos o el padre no colabora y viceversa.

Como se va a denotar a continuación un factor que no puede faltar en la implementación de ajustes razonables es la intervención de la familia, no es negociable y por el contrario debe tener una participación activa, Baquero y Sandoval (2020) sustentan que el trabajo interdisciplinario fortalece la formulación de los ajustes que promuevan la inclusión institucional de manera colectiva.

Vacíos identificados en la tendencia. En las investigaciones revisadas no se ve claro el papel del padre de familia, aunque se sabe que para tener experiencias de aula exitosas se requiere del apoyo de ellos, pero no se ha establecido claramente la estrategia para desarrollar con los padres; se conoce sobre la necesidad de corresponsabilidad, como pilar fundamental en las escuelas que fortalezcan la equidad que requiere cada estudiante a partir del trabajo en conjunto escuela-familia. Igualmente es un entorno necesario para identificar características tanto educativas como sociales trabajadas desde el hogar como insumo para identificar las barrera y apoyos que requiere el estudiante como lo sugiere Sánchez (2006)

Los programas escolares que se diseñen para fomentar la participación de los padres en la educación, deben corresponder a las características demográficas de la familia, así como a su cultura.

Considerar las actitudes, creencias y conductas de los padres, es igualmente importante para el éxito escolar de los hijos (p. 9).

2.2 Educación Inclusiva

2.2.1 La conceptualización y preparación docente en los ambientes inclusivos de aula

Desde diferentes postulados que se obtuvo en investigaciones locales e internacionales, la apropiación y concepción de inclusión de los docentes es una necesidad a la hora de formular y realizar prácticas pedagógicas por lo cual Yustes, et al. (2017) conviene subrayar que:

los requerimientos de la sociedad actual demandan una preparación académica más integral y humana para afrontar una realidad cada vez más compleja y dar respuestas de calidad en la formación de un docente reflexivo y respetuoso de la diversidad, capaz de construir escenarios de aprendizaje y garantizar una educación inclusiva (p.23).

Igualmente, el desconocimiento de la concepción de educación inclusiva ocasiona que no se estén realizando los debidos cambios en las prácticas de aula, como lo ratifica en sus investigaciones Madero (2017) el cual considera que se continúa entendiendo la diversidad en el aula como la integración asistencialista, que contribuye a la exclusión continua.

La implementación de la educación inclusiva es la oportunidad de hacer las transformaciones que tanto está requiriendo la sociedad actual, pero esto implica cambios que requieren de compromiso de todos los entes relacionados con el sector educativo. Así lo describe Madero (2017): Propender por una cultura institucional inclusiva es la oportunidad de hacer las transformaciones que tanto está requiriendo la sociedad actual, pero esto implica cambios que requieren de compromiso de todos los entes relacionados con el sector educativo. Así lo describe Madero (2017) “Es necesario tener presente que en nuestro sistema educativo se

vive un proceso muy complejo, que implica cambios radicales en el ámbito actitudinal, conceptual, metodológico y organizacional” (p.42).

Vacíos identificados en la tendencia. Según las anteriores investigaciones la falta de apropiación que el docente tiene del concepto de educación inclusiva, la preparación académica integral y humana, no han contribuido a realizar prácticas de manera reflexivas y respetuosa con la diversidad.

2.2.2 La aceptación de la diversidad en las escuelas como posibles cambios hacia la verdadera inclusión

En esta tendencia se refleja la importancia que tiene la preparación docente para poder implementar acciones educativas inclusivas en las escuelas, de igual manera es importante el entendimiento de la multiculturalidad de las niñas y los niños de este milenio para poner en marcha prácticas inclusivas acorde a estas características.

En concordancia a este aspecto Muntaner (2014) dice:

Todos los niños tienen derecho a ser educados juntos con los demás sin tener en cuenta sus posibles discapacidades o dificultades de aprendizaje, sino a partir de sus capacidades y sus singularidades. La diversidad existente, real y cotidiana en la escuela no puede tratarse desde la homogeneidad ni desde el trato específico y diferenciador en espacios cerrados y excluyentes, sino desde la tolerancia, la apertura mental, la variabilidad de objetivos, materiales y la aplicación de un sistema flexible y abierto que garantice la progresión de todos y cada uno de los alumnos. (p. 63)

Es así que la diversidad en las escuelas requiere de un trabajo interdisciplinario que atienda esta característica y mejore las prácticas inclusivas. Jacinto (2019) concluye en sus investigaciones que “la

diversidad tiene que ser atendida por la educación mediante las prácticas inclusivas, que permitan una reflexión profunda de los problemas, para derivar soluciones que contribuyan a una mejor formación del estudiante” (p.77).

Saber cómo actuar al recibir estudiantes con discapacidad o problemas de aprendizaje hace que los docentes tengan la necesidad de realizar prácticas inclusivas que les ayuden a resolver este desafío. Como lo evidencian los resultados de las entrevistas realizadas a docentes sobre sus experiencias en prácticas inclusivas durante la investigación realizada por Espinosa (2017), en las que se indica, “El conocimiento adquirido o que ellos reflejan en la práctica de aula inclusiva se ve evidenciada desde el interés particular que cada docente manifiesta por superar los obstáculos o los retos que para ellos significa” (p.47)

Las prácticas inclusivas contribuyen al paso de la integración a la inclusión, puesto que persiste en muchos países, tal es el caso de México, donde García (2015) refiere:

Por consecuencia, actualmente los servicios de educación especial junto con la escuela regular están en un proceso de transición entre el modelo de integración y el de inclusión, lo que implica una transformación pedagógica que se deberá asumir mediante los principios que la política educativa nacional ha impulsado para promover la educación inclusiva. (p.77)

Vacíos identificados en la tendencia. Atendiendo las posturas de las investigaciones de esta tendencia, se seguirán excluyendo los estudiantes en condición de discapacidad y problemas de aprendizaje, mientras se continúe homogenizando y dando trato diferencial y especial, sin posibilitar con prácticas inclusivas, los mismos derechos a ser educados aceptando la diversidad en las aulas.

Igualmente, sin el interés particular del docente para superar los obstáculos que presenta la atención a la discapacidad se continuaría propiciando la integración y no la inclusión.

2.2.3 Todos unidos para promover la inclusión en las instituciones

Son las instituciones educativas y su comunidad los responsables por velar por la aplicación de ajustes a los documentos legales que orientan el quehacer institucional, como lo refiere Casal (2019).

aclara:

La presencia de niños/as con discapacidades en la escuela común, su inclusión en las escuelas y su acreditación y promoción se regula —como ya se ha expuesto— en dos fuegos cruzados: el de la normativa específica y el de la normativa común. (p.31)

Además, según Rojas y Oviedo (2013), la gestión educativa de las instituciones debe ser clara en la relación a “la adecuación curricular y didáctica en los desarrollos de la enseñanza-aprendizaje, que deben estar acompañados de un proceso de formación continua de directivos y profesores a través de un programa de capacitación” (p.25). Que evidencien los procesos inclusivos que se están realizando en dichas instituciones.

Es una tarea ineludible potenciar en las instituciones educativas normativas inclusivas que atienda la diversidad. En otras palabras, Polania, et al. (2016) con relación al requerimiento de permitir a todos contar con procesos de aprendizaje ideales que no deje por fuera a nadie, por medio de modificación claras y pertinentes en educación demuestra que:

Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos por lo que éste debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría. (p.89)

Debido a que según Rojas y Oviedo (2013), en Latinoamérica a pesar de promover las normas establecidas en inclusión, junto con la preocupación por la manera adecuada de ofrecerla, se presentan dificultades para ejecutarlas e implementarla en las instituciones educativas, además es frecuente

encontrar debilidad en “el caso específico de las instituciones educativas en estudio, se observó una débil presencia de la educación inclusiva en los documentos de gestión, insuficiente capacitación de los profesores, infraestructura y disponibilidad de medios y recursos, entre otros” (p. 17).

Es además necesario establecer políticas inclusivas retomando lo establecido a nivel nacional, con la colaboración del sistema económico, político, sociocultural, que orienten la formulación de los objetivos y fines de la acción educativa en relación a la inclusión, potenciándolas con la participación de todos especialmente al ajustar y realizar los cambios tanto didácticos como curriculares indispensable para promover verdaderos aprendizajes, encontrando los docentes de esta manera el acompañamiento requerido en este proceso.

Permitiendo como lo expresa Távara (2020) que los docentes "estén más sensibles y motivados, porque habrá coherencia y cohesión entre las políticas, cultura y prácticas inclusivas de calidad, acorde a políticas educativas emitidas por el Ministerio de Educación" (p. 96).

Es evidente que, desde las entidades gubernamentales encargadas de la educación, las políticas inclusivas creadas para garantizar el derecho a la educación de los niños y niñas en la escuela no son lo suficientemente claras en sus formulaciones, como lo muestra Vallejo et al. (2012) relacionando la búsqueda para optimizar la educación en Latinoamérica y Colombia que responda a las políticas establecidas las cuales han ido en aumento, pero son difícil de cumplir al tratarse de grupos diversos poniéndolos en desventaja, ya que, si en los últimos años se ha ido avanzando en la oferta, “siguen siendo pobres los avances en la realidad y en la práctica en la atención a la diversidad” (p.129).

Vacíos identificados en la tendencia. Es indispensable según las anteriores posturas la creación de normativa y políticas inclusivas tanto institucionales como gubernamentales, puesto que las transformaciones profundas solo se lograrán si la gestión educativa en las instituciones es clara a la hora de formular en los documentos normativos acciones que promuevan la implementación de estas, que

propicie un plan de capacitación de los docentes, la adecuación de la infraestructura para atender estudiantes con discapacidad que tenga en cuenta la realidad y necesidad que se vive en los diferentes sistemas de la sociedad. Igualmente es evidente la necesidad de hacer partícipe a los integrantes de la institución educativa en la formulación y consecución de este fin. Finalmente, la falta de correlación entre instituciones y entes gubernamentales en cuanto a presupuesto que posibilite la realización de las políticas inclusivas que se planean, hacen que los docentes sientan que han quedado solos en los procesos de implementación de las normas y políticas sugeridas por ambas organizaciones.

2.3 Educación Rural

2.3.1 La educación rural desde la perspectiva urbanizante y homogeneizadora:

La falta de atención a la educación rural, crea cada día brechas que impiden ofrecer las mismas oportunidades a los niños y niñas de este sector que mejoren sus condiciones de vida como lo ratifica Valencia (2015), al afirmar que:

...la educación rural se evidencia a nivel regional y nacional, ámbitos en los que no existen políticas educativas específicas para la educación rural, ni programas adecuados a las necesidades del contexto; lo que ha generado una educación rural de carácter urbanizante y con bajo impacto para las comunidades rurales. (p.55).

Donde no se ha tenido en cuenta por un lado las necesidades básicas del estudiante, ni las necesidades de la familia y del territorio. Bernal, (2019) recomienda en su investigación "Desarrollar Proyectos Educativos Institucionales de educación campesina y rural ajustados a las particularidades del contexto" (p. 20), donde cada sector aporte en el fomento de planes y puesta en marcha de políticas acordes a las características específicas del sector rural.

Rendón et al. (2019), realiza una reflexión que debela la necesidad de tener en cuenta la importancia de la complementariedad que debe haber entre los dos sectores, la sociedad que los conforma y la relación con el entorno natural expresando: "No existe lo rural sin lo urbano; no existe una sociedad sin la gente que interactúa entre ella misma y con la naturaleza" (p.91).

Pérez (2015), en su investigación deja claro que la inequidad entre la escuela rural y urbana se debe al no tenerse en cuenta la diversidad y particularidad de este sector, las familias en estas poblaciones esperan de la escuela, que los pueda ayudar a superar el nivel educativo y otras por el contrario se resignan esperando que se repita su historia donde por generaciones han sido expuestos a exclusión, pobreza, además de estar sometidos a la inequidad y violencia continúa, haciendo de estos una población vulnerable. Esta población estudiantil ha estado por mucho tiempo con bajos resultados de las pruebas de estado, exponiéndolos a una deserción escolar, no terminan el ciclo educativo que los lleva a continuar con la pobreza y poca participación en aspectos políticos.

Por lo que se hace necesario la creación de políticas específicas para el sector rural especialmente en Colombia la que presenta gran población de estudiantes en el campo, atendidos de manera homogeneizante. Por consiguiente, Calderón (2019), demuestra que se está buscando la forma de establecer acciones que respeten los contextos rurales, reduciendo los índices de analfabetismo, sin que se siga favoreciendo más un sector que el otro, en el caso que nos corresponde especialmente en la formulación de estrategias educativas acordes a las características rurales.

Para Biasioli (2016), la atención a las escuelas rurales estaba pensada en términos de asistencialismo, donde lo importante era suplir lo que necesitaba las familias como: alimentación escolar y material necesario para el aprendizaje olvidando la necesidad de los ajustes a los planes de estudio teniendo en cuenta sus particularidades culturales y contextuales.

Las diferentes características de las zonas rurales hacen que los estudiantes dejen de asistir ya sea por traslado de un lugar a otro buscando trabajo, por las dificultades para llegar a las escuelas por el clima o por las grandes distancias, presentándose dificultades de repitencia y extra edad en sus estudiantes.

Otros estudios como los realizados por García (2016), encuentra que la metodología que prevalece en la ruralidad es la de escuela nueva, la cual no se desarrolla correctamente y presenta diferentes cambios según los fines del docente en sus prácticas pedagógicas. Además, identifica la relación docente - alumno - entorno, como un punto positivo que facilita los procesos educativos pero la falta de recursos impide la implementación, reflejado en bajos resultados académicos de este sector.

Dentro de las preocupaciones que resaltan Silvia y Ortiz (2019), en su investigación, se evidencia que las instituciones carecen de servicios públicos, aspectos físicos y de apoyos pedagógicos necesarios para su funcionamiento. Sugiere además que la población de este sector ha sido víctima de violencia, pobreza extrema, desplazamiento de su territorio, falta de políticas educativas para enfrentar esta inequidad y poca participación de las familias en los procesos que posibiliten mejores condiciones educativas, que atienda la diversidad, cultura, formas de pensar y relacionarse con el campo.

Lozano (2012) sostiene que, para los habitantes del campo, su progreso está medido en relación al ingreso a las instituciones educativas que favorezca tanto su aprendizaje como el progreso del contexto donde habita, en relación a las metas establecidas en su territorio.

Vacíos identificados en la tendencia. Notoriamente, el vacío que se halló es que en la práctica, no existen las políticas educativas específicas para el sector rural, que tenga en cuenta por un lado las necesidades del niño en el campo, en aspectos tan esenciales como la alimentación escolar, transporte, en una segunda dimensión las prácticas de aula, ya que el niño en el campo tiene mucha sabiduría del contexto y que poco se aprovechan; en un tercer espacio la evaluación, ya que se mide de la misma

manera como al niño de la ciudad y nuevamente se desvalora su experiencia del contexto haciendo que atendiendo la educación rural desde las características de la educación urbana, dando mayor importancia a las particularidades de un sólo sector.

2.3.2. El docente en la educación rural.

Es necesario identificar en el docente rural su posición frente a una educación que está enmarcada en un contexto rural variado, aspecto que no es tenido en cuenta desde la formación y perfil que siguen desde la academia los programas de formación como lo expresa, Pérez (2015) en sus postulados que los maestros realizan sus prácticas pedagógicas teniendo en cuenta las dinámicas urbanas, sin identificar lo que realmente la población quiere aprender según su interés, negando la participación de la familia en la formulación de planes de acuerdo a su contexto e identidad cultural.

En relación a la formación docente para atender los estudiantes en las escuelas rurales Molina (2019) manifiesta que: “Es importante mencionar que muchos maestros rurales se han hecho a partir de su experiencia, bajo condiciones físicas y sociales adversas en el marco de una política estatal homogeneizadora que ignora las particularidades de cada región” (p. 15).

Los cuales generalmente residen en lugares distintos a la ubicación de la escuela, obligándolos a su desplazamiento continuo. Además, en sus apreciaciones deja claro el papel agobiante que desempeña el educador en las escuelas rurales donde debe responder a múltiples responsabilidades tanto administrativas como de cuidado a los estudiantes, infraestructuras, sin contar con el tiempo adecuado para atender sus funciones como docente, dejando claro además que debido a que la procedencia de la mayoría es de otros municipios, manifiestan dificultades emocionales al estar lejos de su familia y sitio de residencia durante un tiempo prolongado.

En consecuencia, la formación del docente rural necesitaría profundizar en las características de la educación rural desde la formación académica además de las escuelas Normales Superiores con su

trabajo por multigrados, metodología de escuela nueva, educación personalizada y pocos recursos como características que las definen. Finalmente deja claro la falta de flexibilización curricular en la ruralidad.

Luna et al. (2020), además expone la importancia del docente en este proceso puesto que según sus postulados "Se evidencia la necesidad de formación pertinente, más aún en el contexto de vida rural, cuya dinámica conlleva redimensionar la conexión directa con el ambiente" (p.235). Por otra parte, Carrero y González (2016), destacan la importancia de incluir en la formación docente áreas que se relacionen desde lo rural como un valor agregado al ejercicio docente que potencie la identidad cultural que lo enmarca.

Igualmente, desde su propia iniciativa, algunos docentes rurales se han preocupado por estudiar y transformar sus prácticas sin olvidar los entornos rurales. Finalmente, Hernández (2014), evidencia en el accionar docente la necesidad de relacionarlo con el contexto rural, la forma de ver y de interpretar el mundo, reconociendo particularidades como el desplazamiento continuo de sus familias, el trabajo obligatorio, la violencia, pobreza y falta de atención a las necesidades básicas que estos presentan, como un aspecto indispensable para realizar prácticas pedagógicas que atiendan las particularidades de cada región donde labora.

Vacíos identificados en la tendencia. El docente rural se desempeña generalmente, atendiendo las dinámicas de la educación urbana desconociendo las particularidades del contexto donde se encuentra, las múltiples funciones que requiere desarrollar el docente en su escuela limita el tiempo y calidad de atención a los estudiantes; por lo general su estabilidad emocional se ve afectado por el desplazamiento que deben realizar desde su hogar al sitio donde se encuentra ubicada la escuela, desde las cabeceras municipales al sector rural, la formación del docente rural, requiere estar enmarcado en la importancia de la relación con el ambiente, aspectos como la pobreza, el desplazamiento, la violencia entre otros

2.3.3 Interseccionalidad ruralidad y discapacidad

Cuando hablamos de interseccionalidad, encontramos puntos que interceptan y aumentan las dificultades de los estudiantes con discapacidad, en un medio rural, por consiguiente autores coinciden en decir cómo, Villalba (2017) “La zona rural es ciertamente un entorno en el que se multiplican los obstáculos para la inclusión social de las personas con discapacidad que en él residen” (p.14), presentando aún más dificultades que aumenta la vulnerabilidad que ya tienen por su condición, igual que la atención que requiere en relaciona a profesionales de apoyo y recursos tanto didácticos como materiales, aspectos que unidos general deserción de diferentes escenarios sociales en especial el educativo.

Igualmente, como lo expresa Suarez (2021), los procesos inclusivos en zona rural son responsabilidad de los docentes por la falta de apoyo pedagógico, haciendo aún más difícil su atención de manera adecuada. Flórez et, al (2021) destaca que además de las barreras que ya presenta el estudiante con discapacidad, aumentan en relación a las de accesibilidad y actitudinal por pertenecer al sector rural, además de limitar las posibilidades de atención, haciendo que se catalogue dentro de la población vulnerable y marginada, al no contar con recursos, servicios y programas de apoyo. Por último, es indispensable de acuerdo a Villalva (2016) la implementación de políticas en el sector rural que además de atender las particularidades del contexto también pueda cumplir con los requerimientos de las personas con discapacidad.

Vacíos identificados en la tendencia. En el sector rural además de no contar con personal de apoyo para la atención a los estudiantes con discapacidad en las instituciones y la falta de recursos que se requieren para la atención adecuada, hace que sea el docente de aula el responsable de suplir estas falencias, aspectos que ponen en mayores desventajas a esta población en contextos rurales.

2.4 Prácticas Pedagógicas

2.4.1 Disonancia al hablar de los fines de las prácticas pedagógicas

El enfoque en el ámbito internacional de las prácticas pedagógicas apunta a mejorar la calidad de la enseñanza, y ha sido investigada ampliamente la perspectiva del docente, las metodologías o estrategias para que la enseñanza esté dentro de los estándares de alta calidad, Ramírez (2015), indica que son comúnmente criticadas las prácticas pedagógicas tradicionales, debido al abordaje que se ha centrado en los contenidos, que dificulta una vez más la accesibilidad, la permanencia y promoción de estudiantes y más cuando se presenta una discapacidad; Calderón (2018) denota que la evaluación, se centra en los contenidos y atribuye a este tipo de prácticas los bajos niveles en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, registrados en las actas y en pruebas censales, donde evidencia poca eficacia.

Se conciben las prácticas pedagógicas de manera tradicional, donde el centro son los contenidos; haciendo referencia al currículo, desconociendo al estudiante y su contexto; Vallejo, et al. (2013) describe algunos elementos:

Es importante la suma integral, de los abordajes conceptuales, desde el conocer, los prácticos desde el saber hacer, el reconocimiento del otro, porque como personas vivimos en sociedad y para lograr vivir adecuadamente en la sociedad, debemos reconocernos, pasando por el reconocimiento individual y se hace necesario además convivir con el otro, de esta forma podemos decir que se alcanzan niveles importantes de desempeño académico. (p. 98)

De acuerdo con lo anterior es evidente que la práctica pedagógica debe ser transformada y necesariamente inclusiva, que cumpla con su objetivo. Hay autores que manifiestan la importancia de

los contenidos, si bien es el fin, no el medio, agregamos el contexto y no es suficiente, Cajibío et al. (2014) refiere que hay contradicción entre lo que se dice y se hace, que no hay claridad referente al rol del maestro en cuanto a qué pretende la escuela más allá del aula escolar, que debe fortalecer los procesos sociales del conocimiento, identifica algunas barreras en las prácticas pedagógicas presentadas por el docente y el entorno educativo, las que se desarrollan sin tener en cuenta las particularidades de los estudiantes causando exclusión.

Parra y Galindo (2016) en cuanto a las prácticas pedagógicas sugiere que estas han tenido transformaciones no solamente desde las TICs, posibilitando la didáctica, la inclusión, la planeación y por tal motivo el mismo rol del maestro; se le atribuye un papel de interventor social desde las prácticas pedagógicas el cual agrega desde estas el papel social que va más allá del aula escolar. A continuación, Giraldo y Jiménez (2017), las reconoce como múltiples y variadas, enmarcadas en diferentes clases, entre ellas las que favorecen la convivencia escolar como las de tipo normativo, instruccional y la reflexiva, mientras otras como la omisión a la norma, que hace alusión a la resolución de conflictos y afectación a la comunicación las cuales no favorecen la convivencia escolar; en la misma línea las prácticas pedagógicas buscan evidenciar la importancia de los trabajos colaborativos en la planeación y desarrollo.

Páez (2015) "La práctica pedagógica como un proceso contextualizado sobre el cual el docente reflexiona individual y colectivamente para convertirlo en una noción metodológica y discursiva que le permite configurarse en lo profesional" (p.29)

De esta forma, es importante la conformación de comunidades de aprendizaje, para planear la práctica pedagógica los aspectos que buscan concretar los elementos y las barreras que atraviesa la práctica pedagógica Aldana y Zamudio (2019) los definen como:

Se puede inferir que los actores docentes, tienen conocimiento de los elementos que giran en torno a una práctica pedagógica y se ve reflejado en lo que comentan de sus planeaciones, y que, además, existe una intención de tener en cuenta los aspectos que se hallan alrededor de sus estudiantes... (p.134).

De manera sucinta se relacionan los elementos que atraviesan la práctica pedagógica, para lograr su objetivo; como lo complementa Ordoñez (2020) refiere la importancia del saber y saber hacer de los docentes desde su práctica y la de sus pares a la forma en que estas habilidades se fortalezcan y puedan ser fuente futura de información para experiencias futuras.

Objetiva varios elementos que dimensiona lo que supone una práctica pedagógica desde el ser y saber hacer; Calderón, et al. (2019) por su parte, confirma la importancia de tener presente el contexto escolar; manifiesta que es imposible dejarlo de lado, igualmente la vida cotidiana de los estudiantes para desarrollar prácticas pedagógicas, de esta manera determina que hay que conocer al estudiante, sus capacidades y posibilidades para transformar el medio social, desde la educación donde el docente tiene un compromiso profesional y ético. Castellanos y Vega (2018) da cuenta de que a muchos docentes les falta capacitación y por ello al enfrentar prácticas pedagógicas inclusivas, manifiestan temor, desconocimiento, angustia, apatía y desinterés, falta que no se le puede atribuir a la responsabilidad solamente personal, sino que también es institucional, debe ser continua y pertinente para lograr impactar la práctica pedagógica.

Vacíos identificados en la tendencia. Las investigaciones se han centrado en identificar las dificultades que tienen las prácticas pedagógicas, encontrándose una disonancia al hablar de los fines de estas que apuntan al protagonismo de los contenidos curriculares, la planeación, la accesibilidad y permanencia de los estudiantes, los procesos evaluativos, el ideal de los resultados institucionales y la homogeneización de las temáticas. Igualmente, en estas investigaciones se muestra un común

denominador que es el temor la apatía y la angustia frente a la transformación de las verdaderas prácticas pedagógicas, olvidándose que hoy se hace necesario entenderlas como el medio para conseguir la transformación de sociedades equitativas e incluyentes y la posibilidad de una reflexión frente a las prácticas y al fortalecimiento del trabajo colaborativo.

A modo de rescatar los distintos pensamientos de los autores y resultados de sus investigaciones, se resalta que ésta debe tener una trascendencia o transformación del contexto social, y para ello se debe partir de un diagnóstico. Igualmente, la práctica pedagógica debe ser planeada de manera conjunta por tal motivo no es un trabajo aislado, sino que debe ser colaborativo y sumativo.

2.4.2 La práctica pedagógica desde el saber docente

Desde el orden internacional estudios determinan que se ha evidenciado la importancia del aspecto intencional y motivacional de las prácticas docentes, ya que ésta configura un aspecto importante en el ejercicio de la pedagogía, desde la comunicación y la participación para cumplir con un propósito.

Baggio (2019) "un aula de participación en donde el maestro se asume desde un acto creador y humano, como resultado de su actitud, la empatía, la confianza, la disposición y la intención de transmitir reciprocidad, en medio de una comunicación bilateral" (p.19)

Según el autor, muestra que en el aula debe prevalecer la comunicación bilateral, accediendo desde ésta a la participación desde la confianza y empatía que el docente logre establecer ya que aspectos como su actitud hacen la diferencia. Siendo claro que el saber docente se modifica con el saber hacer, de acuerdo a las características que le presente el medio donde realice sus prácticas como lo refiere Demuth (2011) "la práctica docente, la experiencia en las aulas, en las instituciones y en los

diferentes contextos de la realidad las que condicionan fuertemente la construcción del Conocimiento Profesional Docente, limitando, transformando o en algunos casos resignando sus concepciones" (p.43)

Es de esta forma que el saber del docente está en construcción constante, por lo que se ve la necesidad de mantener una capacitación continua.

Por su parte Martínez (2015), manifiesta la importancia de establecer un propósito previo a la práctica estableciendo que "La acción pedagógica necesariamente debe tener un claro propósito y debe ser consciente para que se logren resultados, una práctica sin sentido no recupera logros" (p.133)

Esta postura determina que toda práctica pedagógica debe ser considerablemente dirigida a lograr unos objetivos, debe tener una intencionalidad para llegar a los propósitos; queriendo decir que este debe ser mediada por una intencionalidad o pretensiones al ser planeada. Hernández (2017), en su investigación encontró que varios docentes admiten haber tenido dificultades en su práctica pedagógica debido al manejo de sus emociones, la falta de empatía, motivación, estrés y baja autoestima. De modo que aspectos personales influyen de manera directa en el desarrollo de las prácticas de aula.

De igual manera, Díaz (2006) reconoce una entidad afectiva referida a los sentimientos, afectos y valores; donde hace reconocimiento al docente enmarcado en acciones desde su ser personal con historia social y cultural, que influyen en la manera de ver el mundo, es decir su cosmovisión.

De cierto modo, la motivación para la reflexión en el desarrollo de las prácticas pedagógicas ha venido tomando importancia en la transformación y retroalimentación de estas, como lo afirma Cajibío, et al. (2014) "se busca originar entre los docentes acciones que motiven una reflexión sobre su práctica pedagógica, y crear espacios de aprendizaje que generen nuevas prácticas, las cuales deben ser orientadas, seguidas y estimuladas en un clima de confianza" (p.64). Planteando así que la motivación en los docentes debe estar centrada en fomentar la reflexión para generar nuevas prácticas que promuevan un escenario seguro y de confianza en las relaciones interpersonales.

El manejo de las emociones por parte de los docentes incide en la realización de sus prácticas, como lo relaciona Reyes (2016) "El docente debe tener un adecuado reconocimiento de su estado anímico y entender el de los demás y utilizarlos como herramientas facilitadoras de un adecuado desempeño docente y sobre todo sentirse reconocido por ello" (p.22). El autor refiere dentro de su investigación cuatro dimensiones una relacionada con sus capacidades pedagógicas, emocionalidad, responsabilidad en el desempeño de sus funciones y la última que tiene que ver con las relaciones interpersonales; el aspecto emocional lo centra desde la vocación e identifica cualidades psicológicas y personales, deriva que esta emocionalidad como herramientas facilitadoras de un adecuado desempeño docente que promueve la práctica pedagógica. De la misma manera, Acosta (2017) determina la importancia de la adquisición de habilidades socio- emocionales del maestro y estudiante; las cuales se adquieren en la edad escolar, para tener dominio cuando se es adulto y lograr ser competente. Chamorro et al. (2008) reconoce al docente por su parte como el principal puente entre el conocimiento y la motivación para el aprendizaje escolar, según sus postulados deja claro que:

Se reconoce al docente como un actor importante en la construcción del conocimiento, el cual debe poseer características que sirven de base para que los estudiantes logren entrar en el proceso de enseñanza y a través de la motivación, insumo necesario, logren la participación hacia una construcción social y colectiva. (p.86)

Entendiéndose la motivación como aquella que fomenta la participación y construcción colectiva; además de la importancia de ser empáticos, generar espacios de calidez y confianza.

Teniendo en cuenta que los docentes conocen desde su planeación cual es el objetivo de su práctica, pero no su desarrollo el cual se ve alterado según diferentes aspectos de tipo subjetivos como externos, entre ellos la realidad contextual, haciéndose necesario modificar en el accionar lo ya establecido y poder reflexionar sobre lo ocurrido una vez finalizada la práctica pedagógica.

En este sentido, el orden de la clase está dado por la planeación que hacen los docentes; pero en la práctica varía el objetivo, la intención y las actividades propuestas de acuerdo a las circunstancias que emergen con los estudiantes tales como: tareas no realizadas en casa, socialización de evaluaciones, poca participación, falta de recursos, desmotivación, problemas de convivencia. (Zamudio y Aldana, 2019, p.134)

Para el autor la práctica determinada en la planeación e intenciones que se pretendan desde la estructura, ha demostrado que se requiere de un ambiente adecuado para el desarrollo de las prácticas de aula.

Vacios identificados en la tendencia. Las anteriores investigaciones ponen al frente al docente en la construcción conceptual del aprendizaje a través de sus prácticas pedagógicas, indicando los elementos que requiere para ello, tales como motivación, actitud, empatía y confianza que posibilite una comunicación bilateral en el aula, resaltando lo humano de éste. De la misma manera que a través de su formación continua que propenda por una educación de calidad. Nótese que desde esta perspectiva se evidencia la importancia de entender el rol del docente que no sólo debe verse como el que construye conocimiento, sino como el que lo hace desde su propio ser, su propio sentir, desde los aspectos de reflexión y motivación frente a los procesos de aprendizaje.

Coinciden todas las investigaciones en afirmar que el docente debe tener conocimiento y manejo de sus emociones, los aspectos personales y profesionales, la historia que lo precede y la cultura que lo enmarca, las que inciden en la planeación, ejecución y reflexión de sus prácticas pedagógicas, la forma de ver y comprender el mundo; tener clara su vocación en cuanto a sus cualidades psicológicas y personales; motivando de esta manera la realización de prácticas pedagógicas que propicien la participación para la transformación social. Es así que se evidencia que, aunque se resaltan aspectos tan importantes como los anteriores, la formación del docente está enfocada desde el conocimiento general

de un área, y se está dejando de lado toda la parte del conocimiento del ser mismo, donde se identifica lo emocional hasta el mismo hecho de poder encontrar, en la vocación docente aspectos de reflexión y motivación.

2.4.3 Las prácticas pedagógicas, la reflexión y la transformación

Siendo las prácticas pedagógicas el pilar del quehacer docente, requiere una vez realizada, analizarla de tal forma que esta reflexión permita fortalecerla como fuente para otras prácticas.

Desde otra mirada Contreras et al (2017) “Puede concluirse que los docentes a partir de la reflexión individual y colectiva logran reformular sus propias concepciones e ideas sobre su práctica pedagógica, y generar un tejido de saberes que propenda por la transformación de su propia práctica” las cuales serán innovaciones pensadas desde los propios docentes (p.95).

Para visualizar aspectos determinantes como la práctica Pedagógica distintas investigaciones dan cuenta de cómo ha sido el proceso desde la formación para ser educador y en el momento en que se ejerce como profesión desde allí se ha denotado según Romero y Maturana (2011), que el componente práctico es un aspecto vital porque cuando llega el momento de tener contacto en el aula es cuando se contrasta la teoría y la práctica de una manera dialógica. De manera similar varios investigadores determinan la reflexión como eje central del mejoramiento de las prácticas pedagógicas; convergen en aspectos determinantes para la práctica pedagógica desde la reflexión. Viéndose de esta manera la importancia que desde la formación profesional el docente pueda experimentar encuentros prácticos que confronten el conocer con el hacer, direccionando sus prácticas pedagógicas desde estos dos componentes.

Investigaciones que centran el interés desde la reflexión de la práctica profesional permiten establecer diferentes comprensiones, tal como lo plantea Molina (2004):

“Las universidades coinciden en considerar que el Prácticum debe ser entendido como el momento que permite la interrelación de los conocimientos académicos con la realidad laboral y facilita reflexionar sobre la acción profesional que los estudiantes desarrollarán en el futuro. Supone una vía de conocimiento de la realidad sociolaboral y una posibilidad de aprendizaje desde la práctica profesional” (p. 21)

Para el autor sin tener en cuenta la profesión rescata en ésta la importancia de que se conozca de la acción profesional mucho antes de enfrentarse a la realidad laboral; dimensiona la importancia de la reflexión como aspecto de aprendizaje; sumado a este interés, Alvarado (2013), considera que la práctica debe comenzar con un ámbito de reflexión para dimensionar el contexto en que se debe estructurar, organizar planear, reconstruir la práctica pedagógica, desde un análisis crítico con el propósito único de la transformación. Manifiesta que debe ser un acto cotidiano con el objetivo de construir y reconstruir desde el análisis crítico que conlleva a nuevos saberes. A su vez, desde la reflexión Duque et al. (2013) considera que el docente tiene un rol de mediador y formador que tiene como deber ser, reflexionar sobre su práctica pedagógica y de esta manera la puede fortalecer y mejorar; en el entendido que la enseñanza tiene por objetivo la construcción de saberes en distintos contextos. Por otro lado, Nieto (2017) manifiesta que la práctica pedagógica es un proceso de reflexión crítica que deviene con un razonamiento permanente donde le atañe un ingrediente muy importante que es la sistematización de saberes para evaluar las propuestas de intervención en el aula de clase; Apolinar y Zapata (2013) conceptualizan "la práctica pedagógica, como el escenario abierto a la reflexión sobre la acción; que permite contrastar, analizar y problematizar los aspectos teóricos y prácticos que se relacionan con el campo del saber" (p. 87). Revela la importancia de confrontar la teoría y la práctica con diferentes investigadores desde un escenario reflexivo y abierto.

De manera paulatina, Gómez (2015) muestra la trascendencia que tiene el repensar las prácticas pedagógicas desde intereses cognitivos, afectivos, éticos y políticos de los estudiantes como crítica a las prácticas tradicionales y en búsqueda de las verdaderas transformaciones sociales, desde el empoderamiento de todos los involucrados en este proceso; por lo que Pérez (2009), afirma que:

“Es decir, que las acciones profesionales del educador estarían encaminadas a integrar y relacionar saberes científicos, sociales y culturales, que den cuenta del desarrollo humano científico de los estudiantes” (p. 63).

De manera significativa el educador en su práctica pedagógica propende por el desarrollo integral del ser humano, enmarcado en tres aspectos importante como es; el espíritu investigativo, social y cultural.

Por su parte Vasco (1990), relaciona las prácticas desde lo valorativo y entornos sociales:

"En cuanto a la pedagogía general, quiero señalar aquí la falta de investigación y reflexión sobre los aspectos socio-afectivos de la enseñanza y el aprendizaje, y sobre los aspectos macro de la pedagogía y la didáctica" (pág.6).

Se rescata de esta investigación a nivel pedagógico, la necesidad de reflexionar sobre las prácticas de aula, sumado al goce de la investigación que faculta la adquisición de aprendizajes de manera didáctica y creativa.

Vacios identificados en la tendencia. Los antecedentes consultados, encuentran en la reflexión la oportunidad de mejorar las prácticas lo mismo que la necesidad que tienen los docentes de estar en continua capacitación profesional donde se confronta el saber con el hacer, al tiempo que logra mediante estas reflexiones contextualizarlas, reconstruirlas, transformarlas y sistematizarse para evaluarlas con la participación activa de todos los que participan de ellas. Se está olvidando igualmente

la importancia de la reflexión sobre los aspectos socio -afectivos de los agentes que participan en el diseño e implementación de prácticas pedagógicas, las que se deben modificar cada vez que sea necesario.

2.4.4. Incidencia de los contextos en las prácticas docentes

Los docentes son conscientes de los cambios que requieren las prácticas pedagógicas, pero para lograrlo se necesitan cambios adaptativos en los diferentes escenarios y medios, una clara postura corresponde a Mendoza y Lukis (2020) refiriendo:

(...) en base a la actitud de los docentes frente al soporte que brindan los medios o infraestructura tecnológica que requieren para su desempeño docente es desfavorable, no teniendo en cuenta que la transformación de la práctica pedagógica también incluye el crecimiento en medios y herramientas digitales que permitan brindar el un aprendizaje continuo (p. 74).

El autor devela la importancia de que el docente se apropie de la ayuda que brindan los medios tecnológicos e infraestructura para favorecer el conocimiento e intensifica la importancia de las herramientas digitales como apoyo a los aprendizajes. Gros (2015) "el conocimiento no solo se construye de forma individual en la mente del sujeto, sino que hay una construcción dinámica y cambiante de origen social y cultural" (p. 60). Finiquita la importancia del cómo se construye el conocimiento desde una dinámica cambiante en aspectos sociales y culturales como se ha venido manifestando, por su parte desde la mirada de Tobón et al. (2018) el ideal de construir sociedad del conocimiento, funciona de una manera desde el trabajo colaborativo y la transformación de las Prácticas pedagógicas y desde un enfoque investigativo que enfatiza en el mejoramiento de las condiciones de vida. Desde la mirada investigativa de Moya y Rengifo (2011) es necesaria la formación permanente del docente, en el sentido que los contextos sociales, culturales y tecnológicos van cambiando y se regeneran de manera

constante. Es importante la actualización de los profesionales de la educación, así como van evolucionando los diferentes paradigmas. Investigaciones evidencian que maestros poseen una actitud que no favorece los procesos cognitivos de los estudiantes y se requiere que la práctica pedagógica se vaya transformando a la par que el aspecto social cultural y tecnológico; de manera similar Niño et al. (2018) corrobora que tanto las actitudes como las creencias del docente influyen de manera significativa en el estudiante, en consecuencia de la manera cómo éste percibe el área del conocimiento así mismo va tomando significado en el estudiante; así mismo, Mora (2019) por su parte determina que la actitud de los maestros influye de manera directa en su accionar pedagógico de manera definitiva. (Gómez et al. 2013)

"Las prácticas pedagógicas del docente en el aula, permiten reconocer su realidad objetiva, lo que facilita situar mejor a los actores al interior de sus campos para poder develar y comprender su posicionamiento y su racionalidad" (p. 11).

Para el investigador es importante comprender su posicionamiento racional, desde las realidades subjetivas ligado a ello, se evidencia la necesidad de tener en cuenta las concepciones que tienen los maestros a la hora de realizar su accionar pedagógica, desde su ser individual como lo ratifica

Moya y Rengifo (2011) al afirmar que la construcción de conocimiento

Es un proceso que se aprende desde el hacer, desde la acción misma. Exhorta a los maestros a conocer nuevos escenarios y a replantear posturas epistemológicas, con las cuales se estaba leyendo nuestra sociedad, y posturas pedagógicas que no permiten conocer a ciencia cierta los escenarios educativos colombianos. Lo anterior, debe ser una acción consciente, una acción pensada, desde la esencia del docente. (p 57)

Rescata no solo el reconocimiento del contexto, como cambiante y transformador, sino que además le da una proximidad al aprender desde el hacer, desde la experiencia; desde otra perspectiva Moreno et al. (2017) indica

"Los docentes presentan deficiencias en la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje que dificulta el protagonismo de los estudiantes en la apropiación del conocimiento, no estimula el desarrollo del pensamiento crítico y su formación integral para la vida" (p. 71).

Determina un aspecto socialmente reconocido de la educación y es la formación para la vida, que dista mucho de lo que sería un aprendizaje. Perdomo et al. (2016), observa que la práctica pedagógica no está siendo objeto de reflexión crítica, que desde luego su objetivo es la búsqueda de mejores sociedades desde las construcciones colectivas.

Vacíos identificados en la tendencia. En todas las investigaciones relacionadas en esta tendencia se reflexiona sobre la dificultad al intentar transformar las prácticas pedagógicas cuando los contextos circundantes como el entorno social, cultural y los avances tecnológicos no lo hacen paralelamente haciendo difícil cumplir con este propósito. Desde el docente se presentan dificultades como la falta de preparación y capacitación continua, lo mismo que modificar estructuras en sus creencias, actitudes y motivaciones que continúan fortaleciendo prácticas tradicionales, descontextualizadas, segregadoras y excluyentes. Dejando en evidencia la importancia de realizar a través de la reflexión y construcciones colectiva, prácticas pedagógicas que orienten e identifiquen sus características de acuerdo a sus contextos para su fortalecimiento y lograr que la sociedad del conocimiento vaya a la par de los cambios sociales y culturales; y en la misma medida con los avances tecnológicos.

3. Objetivos

General

Identificar la incidencia de las prácticas pedagógicas en el diseño e implementación del PIAR a partir de la sistematización de la experiencia de un estudiante con discapacidad intelectual en la Institución Educativa Jorge Villamil Ortega del sector rural en el municipio de Gigante, Huila.

Específicos

- Caracterizar a los protagonistas que participan en la experiencia del diseño e implementación del PIAR en un estudiante con discapacidad intelectual.
- Estructurar un plan de sistematización de la experiencia de diseño e implementación del PIAR.
- Reconstruir el devenir histórico de la experiencia de diseño e implementación del PIAR.
- Elaborar una interpretación crítica de las reflexiones de fondo que emergen de la experiencia de diseño e implementación del PIAR.
- Indagar por las prácticas pedagógicas desde la implementación de los ajustes razonables para un estudiante con discapacidad.

4. Marco Referencial

4.1 Marco Contextual

De acuerdo al censo poblacional del DANE 2018, el Huila tiene 1. 009.548 habitantes y de allí el municipio de Gigante contó con una proyección de 34.410 habitantes en el año 2019. El municipio se encuentra ubicado en el centro oriente del departamento del Huila, con una economía en base al cultivo de café y cacao, distingo de la región, además de otras producciones agrícolas, y explotación pecuarias e industriales en menor escala; así mismo, tiene importancia la ubicación de la represa El Quimbo, debido a los cambios producidos en la economía de la región, así como aspectos culturales medioambientales, y agroturístico entre otros.

La sede principal de la Institución Educativa Jorge Villamil Ortega se encuentra ubicada en la zona rural, en la vereda Bajo Corozal a 11 Kilómetros de la cabecera municipal, a una altura de 1440 metros y una temperatura promedio de 19° C; limita al occidente con las sedes Dorian Sierra Ríos, alto Corozal y la Palma, al norte con la sede Bajo Corozal, al noroccidente con la sede Agua Blanca y al sur la sede Tres Esquinas.

Las instalaciones de la sede principal funcionan en un terreno de propiedad del Comité Departamental de Cafeteros, en calidad de contrato comodato. En el año 2021, se inició la construcción de la sede en el centro poblado de Tres Esquinas, gracias a la financiación del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Gobernación del Huila y el Municipio de Gigante.

La ubicación geográfica caracteriza la región como cafetera, celebra las fiestas del cacao y el café, tradiciones que resaltan estos cultivos en el mes de octubre, cuando cumple años de fundación el municipio de Gigante.

La cosecha del café produce múltiple afluencia de población de otros lugares del país, aspecto que influencia el entorno socio – cultural de la región y las familias de la institución, igualmente hay población fluctuante de estudiantes que vienen y van según la época de cosecha; dada esta situación, el 19% de los estudiantes de la sede Dorian Sierra Ríos es población vulnerable que proviene de diferentes municipios del Huila y del país.

Los estudiantes provienen de la zona rural, la mayoría de las familias se dedican a oficios agrícolas, especialmente cafetera, se desempeñan como: jornaleros, administradores de fincas, recolectores de café y algunos como propietarios de pequeñas parcelas; situación que especifica a la población en el nivel socioeconómico bajo, las familias presentan dificultades de machismo que genera violencia intrafamiliar, hay un alto porcentaje de embarazo en adolescentes y aumentan los casos de consumo de sustancias psicoactivas.

En la región se practican diferentes creencias religiosas, las juntas de acción comunal funciona en cada sector donde se ubican las sedes de la institución, además de programas como: Red Unidos, de Cero a Siempre, Adulto Mayor, Familias en Acción, los cuales desarrollan programas de bienestar a la comunidad.

La institución Educativa Jorge Villamil Ortega se constituyó según el Decreto 0170 de 2003, donde todas las sedes se fusionaron como una sola institución, perteneciente a la Secretaría de Educación del Huila, su rector es el especialista Dorian Sierra Ríos, las sedes de primaria ofrecen los niveles desde preescolar hasta quinto de primaria, con un aproximado de 400 estudiantes y la sede de secundaria cuenta con aproximadamente 530 estudiantes, que ofrecen la media técnica con énfasis en agropecuaria y en articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en sistemas agropecuarios.

La Institución cuenta con 4 sedes unitarias, encontrándose 13 docentes en la sede Tres Esquinas, 7 docentes en la Sede Dorian Sierra Ríos, la sede principal 32 docentes para un total de 56 docentes, además cuenta con dos coordinadores, una docente orientadora, y 7 funcionarios administrativos.

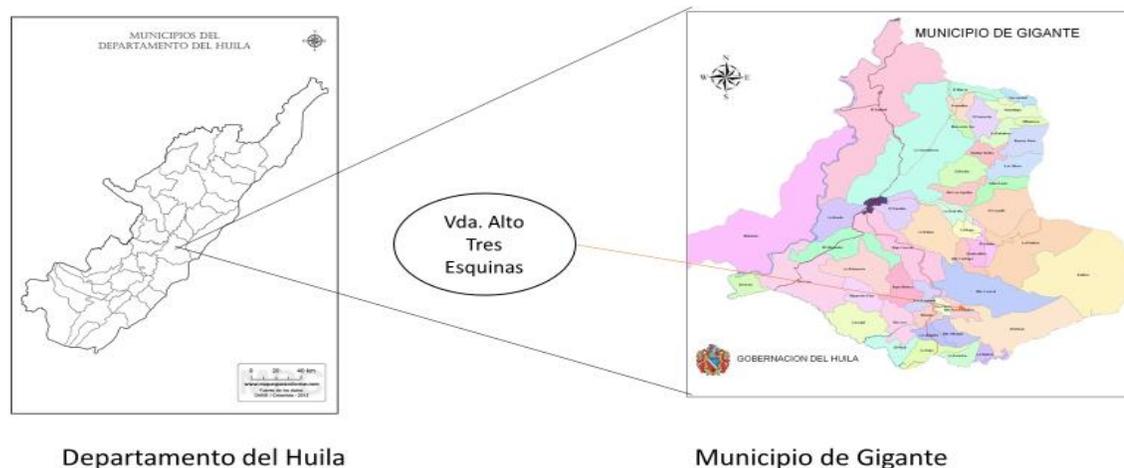
Los elementos que constituyen el Proyecto Educativo Institucional (PEI), están registrados en la carta magna de la institución, la cual se encuentra en vigencia de 4 años, pasados estos se podrán actualizar, las funciones de la Institución están incluidas en el manual de funciones y procedimiento, los cuales se analizan, evalúan y modifican con la participación de toda la comunidad educativa para luego ser llevada al Consejo Directivo para su aprobación y poderlo integrar al PEI. Los procesos relacionados con las gestiones (administrativa, comunitaria, directiva y académica), están sujetos a la normativa vigente, igualmente el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y el Plan Operativo Anual (POA), cada año realiza el mismo procedimiento. Los procesos de convivencia escolar son regulados por el manual de convivencia, constituido según la legislación colombiana vigente y las normas de la educación formal en Colombia.

El Proyecto de Orientación Escolar Institucional (POEI), se realiza todos los años con la orientación de la docente orientadora de la institución, este surge de los Proyectos de Orientación Escolar de Grado (POEG) y el diligenciamiento de las Historias de Vida (HV), que arrojan un diagnóstico institucional en los diferentes contextos que rodean al estudiante.

La evaluación institucional permite formular los proyectos pedagógicos, que apuntan al mejoramiento de la institución. La programación curricular y el Sistema de Evaluación Escolar (SIEE), se revisan y reestructuran cada año en compañía de toda la comunidad educativa, siguiendo las directrices del MEN y las necesidades institucionales. (Tomado del Marco General del PEI de la Institución Educativa Jorge Villamil Ortega del Municipio de Gigante Huila [PEI],2020).

Figura 1

Ubicación del Departamento, Municipio de Gigante y Vereda Alto Tres Esquinas



Nota: Creación propia en base a mapas de Google.

4.2 Marco conceptual

4.2.1 Práctica pedagógica

A partir de la revisión sistemática y la afinidad en el propósito investigativo, se comienza con el concepto de prácticas según Sacristán (1998):

Referimos ese término al ejercicio de una destreza, arte u oficio, proceso de adquisición de la destreza, al dominio o resultado de su ejercicio, al proceso de realización de un diseño de un modelo, a la condición que resulta ventajosa para determinados propósitos y a la sencillez o facilidad con que se puede hacer algo. (p. 32)

Es entonces la práctica, una actividad que marca unos fines conscientes que transformen la realidad y el mundo, desde una actividad social e históricamente condicionada. Las prácticas traen detrás de cada una otras que se realizaron previamente; de esta forma para entender las prácticas pedagógicas,

es necesario tener en cuenta las personas que las realizan, quienes son, su libertad, su autonomía, sus limitaciones, la cultura en la que se encuentra, las costumbres, las instituciones y el pensamiento social que tiene. Evidenciando con eso que es poco posible la obediencia y adaptación a modelos que enfrentan los docentes, anulándolos como personas, puesto que él es intérprete de lo que se le propone, traduciendo los contenidos según sus saberes, haciendo del desarrollo del currículum un plan flexible.

Por su parte, para Herrera (2021) la práctica pedagógica es una acción intencionada por los docentes, los mismos estudiantes, por la comunidad educativa al formular el PEI (Proyecto Educativo Institucional), por el proyecto de aula al definir lo que desean trabajar los estudiantes y lo que el docente pretende ofrecer. Si se establece una intencionalidad a estas prácticas pedagógicas se pueden diferenciar de otras prácticas que se realizan en la vida cotidiana, mostrando un propósito claro al formar, al participar de esta formación y formarse al mismo tiempo.

Definir qué son las prácticas pedagógicas aclararía, cómo estas contribuirían a la inclusión trabajando desde la diversidad, donde su intención clara diferenciaría las prácticas inclusivas de las exclusivas las que solamente tendrán en cuenta a unos pocos.

La práctica pedagógica según Herrera (2021) tiene la finalidad de formar a alguien en un mundo en el que valga la pena vivir, la pedagogía no tiene que ver sólo con lo individual, tiene que ver con comunidades, con territorios, con país, un mejor mundo para todos.

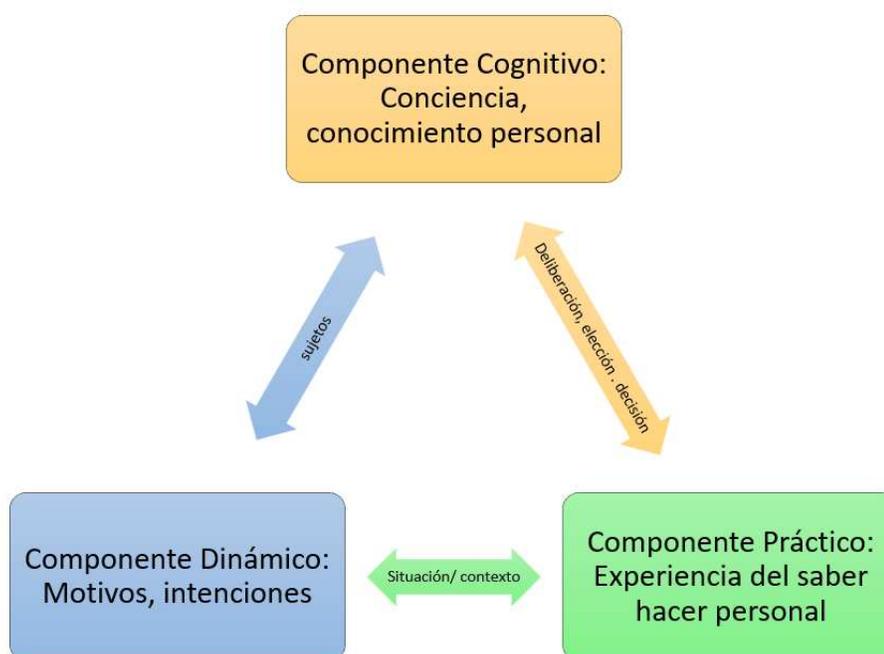
Finalmente expresa, la finalidad del accionar docente es buscar mundo donde valga la pena vivir y todos puedan acceder a derechos, a servicios, donde haya equidad y justicia social, es así que se posibilitarán prácticas pedagógicas inclusivas.

Las Prácticas Pedagógicas y sus componentes de implicación.

Este apartado se basa en las posturas de Sacristán (1998), por medio de estos componentes se pretende dar cuenta de las prácticas de los profesores, en cuanto a la articulación de las dimensiones o esquemas prácticos, dinámicos y cognitivos, formando un triángulo de relación de estos con los docentes, estudiantes, familias y comunidad educativa insertada en un contexto y situación específica que puede variar según sea el caso al decidir, elegir y deliberar el curso de la práctica pedagógica. Es así que, si la acción del docente puede afectar a los estudiantes éticamente, se requiere tener en cuenta las razones morales para realizarla, en otras el maestro requiere tener esquemas cognitivos más elaborados y en algunas se necesita tener claro el saber cómo hacerlas.

Figura 2

Dimensiones de las acciones



Nota. Creación en base a (Sacristán 1998, pág. 59).

Componente cognitivo: conocimientos. Es por medio del sentido común que se logra dar explicación a las acciones que realizan los docentes en sus prácticas pedagógicas, puesto que, su ejecución revela la organización mental y sentido, actuando de manera racional al dar razones o explicaciones tanto a sí mismo, como a los demás de lo que se hace, al tiempo que se controlan las acciones al decidir qué hacer y cómo hacerlo, teniendo claridad del resultado de ésta una vez finalice la práctica.

La experiencia genera pensamiento. Por medio del pensamiento, se logra representar las acciones al finalizarlas ante nosotros mismos mediante un diálogo interior y con los otros por medio del lenguaje, creando así una representación intelectual de la experiencia que al repetirla y retroalimentarse se convertirá en representaciones puras y esquemáticas donde la conciencia que es comprensión se transforma en conocimiento.

Cuando ya se ha reflexionado, se pasa al autoanálisis, consigo mismo o con otros, separándose del contexto donde se realizó la actividad. Surgiendo así el pensamiento que representa la experiencia ya realizada, Por ello la experiencia es útil pues se crea un capital de pensamientos de estas que servirán de base para próximas experiencias.

Los esquemas mentales y su complejidad.

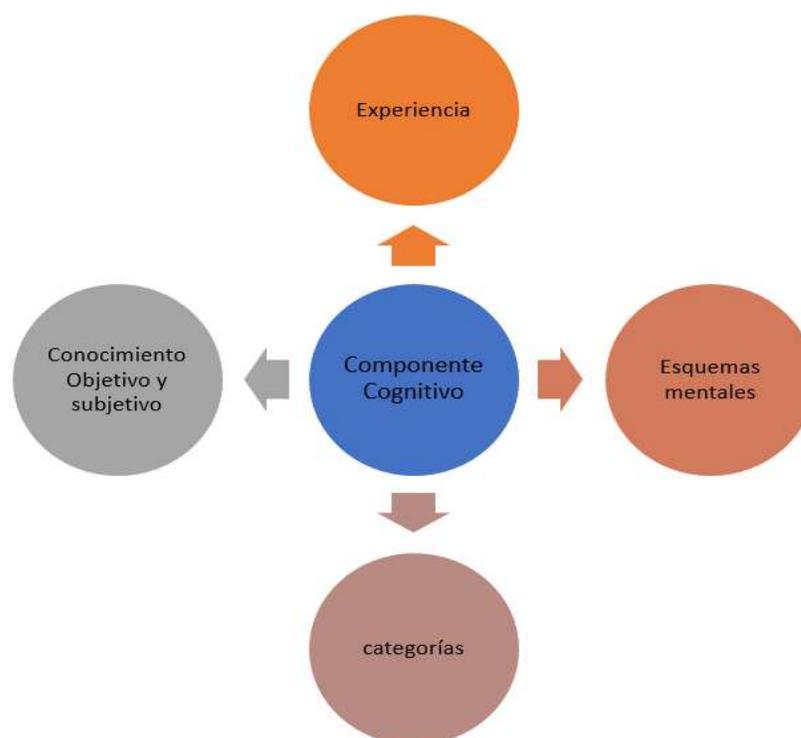
Los esquemas surgen cuando los docentes interactúan, extrayendo, y verbalizando los esquemas de su práctica con otros contando sus experiencias. Estos esquemas son útiles en la práctica, durante la realización de las actividades las que se reestructuran para mejorar y se conviertan en unas guías para otras prácticas fácil de realizar.

Las categorías. Las acciones que se repiten en diferentes y parecidas experiencias, se transforman en esquemas generales abstractos que dan explicaciones de éstas y al desarrollarse en otros contextos en condiciones diferentes se les denomina categorías.

El conocimiento subjetivo y objetivo de la práctica educativa. El conocimiento subjetivo y objetivo de la práctica educativa. Pensar sobre las prácticas es una acción consciente que si cae en una institucionalización y rutinización hace que los docentes olviden o se les niegue la posibilidad de mantener sus fundamentos racionales subjetivos los que se deben complementar con los objetivos creando conceptos más completos. Entregándose desde las ciencias de la educación estas teorizaciones, para que desde el conocimiento científico se logre transmitir seguridad a los docentes en la ejecución de sus prácticas pedagógicas.

Figura 3

Componente Cognitivo



Nota. Creación Propia

Componente dinámico energético: motivos, intenciones.

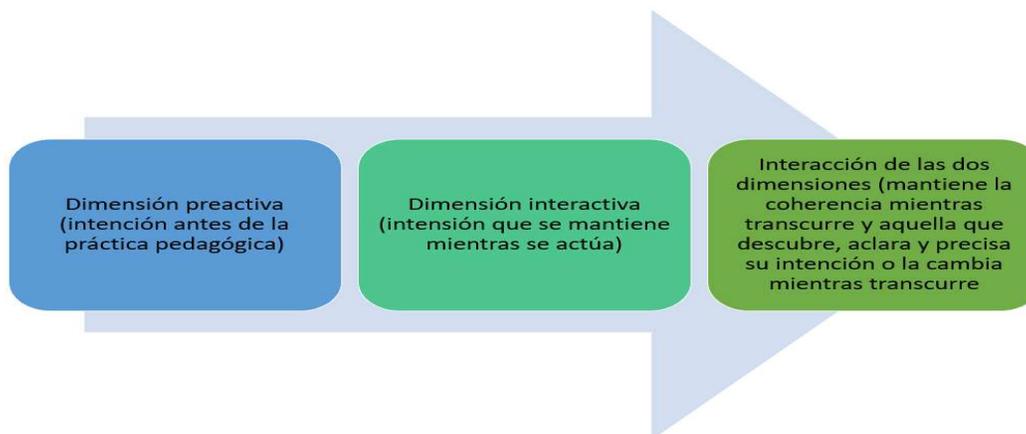
En este componente se entiende la práctica pedagógica como una acción con sentido, significado y valor, que se realiza por alguna razón y que tiene un fin. Ya sean individuales o colectivas no tiene sentido si no sabemos a qué conduce y para que se realiza. Los motivos pueden ser personales o los establecidos por la cultura y normas sociales e institucionales. Si conocemos los motivos podemos predecir lo que sucederá, si damos valor a nuestras prácticas logramos orientarla y darle la intencionalidad que deseamos.

Es conveniente analizar las incongruencias entre los motivos de los docentes para realizar una práctica pedagógica y los motivos y metas de la institución escolar donde el puente entre el componente dinámico de los individuos y el colectivo es esencial para crear vínculos sociales.

Los controles éticos son propios y necesarios en el caso de profesionales cuyas actuaciones tienen consecuencias morales, y más aún si tienen que tomar decisiones arriesgadas. Este componente se entiende según los momentos de la experiencia mientras se realiza la práctica pedagógica y se dividen según el siguiente gráfico:

Figura 4

Componente Dinámico



Nota: Creación Propia.

Componente práctico.

En este componente se destaca la acción pedagógica, la cual se realiza teniendo en cuenta prácticas preexistentes, sin decir con ello que no se puedan modificar cada vez que se realicen, puesto que las intenciones son imprevisibles debido a las características de los contextos donde se realizan y las intenciones personales del docente.

Es por ello importante valorar el capital de acciones pedagógicas que han antecedido para realizar las futuras, los que deben estar enmarcadas en una sociedad, cultura y tradiciones educativas que se podrán modificar en las nuevas prácticas pedagógicas que emprendan y que se den nuevas oportunidades a la sociedad actual. Es un proceso con dos caminos: uno donde las prácticas son innovadoras que posibilitan mejorar la cultura y las tradiciones educativas y dos que sean reproductivas y solo se dediquen a prolongar la cultura a través del paso del tiempo.

Las acciones que el docente realiza en el aula se vuelven prácticas pedagógicas que se pueden transmitir a otros docentes, y al realizarlas repetidas veces, se transforma en una actividad exitosa que se replica en diferentes contextos institucionales.

Conservación de las prácticas por comunicación de información.

Las acciones que logren los propósitos que se esperaban, al ser observado por otros que las imiten, posibilita al docente compartir su experiencia y aprender más de esta mediante la práctica y no sólo de la teoría. Al interactuar ambas se propician practicas pedagógicas que valoren el protagonismo real de los docentes desde su saber práctico

Proceso de estabilización de las prácticas a través del habitus y la institucionalización.

El habitus facilita la realización de prácticas que ya se han realizado con anticipación y se ha comprobado su eficacia, es por ello que no es necesario haberlas realizado personalmente, son estas las que ahorran esfuerzos puesto que los fines o propósitos que se hallan trazado en su planeación inicial.

Figura 5

Componente Práctico



Nota: Creación propia

Es así que se resaltarán en esta investigación los siguientes aspectos sobre cada uno de los componentes de implicación que nos dará cuenta de las prácticas pedagógicas.

Figura 6

Componentes de implicación.



Nota: Creación Propia.

La Práctica pedagógica y su relación con los estudiantes con discapacidad

La definición según Verdugo (2012), describe al estudiante con discapacidad como una condición como cualquier otro estudiante, sin referirse explícitamente a las habilidades adaptativas, sino que se evalúa desde lo conceptual, práctico y social, posibilitando aquellos apoyos naturales como el propio estudiante y quienes lo rodean, aquellos que potencian sus aprendizajes y adaptaciones sociales y los especializados. Verdugo (2012) "mejorar las condiciones de vida y posibilidades de independencia de las personas con limitaciones intelectuales"(p.23).

Las dificultades de la discapacidad junto con las barreras que enfrentan a diario, vislumbran la posibilidad según Riaño (2012) de comprender que los estudiantes con discapacidad presentan grados elevados de dependencia, por sus dificultades de autonomía, autorregulación y compromiso cognitivo,

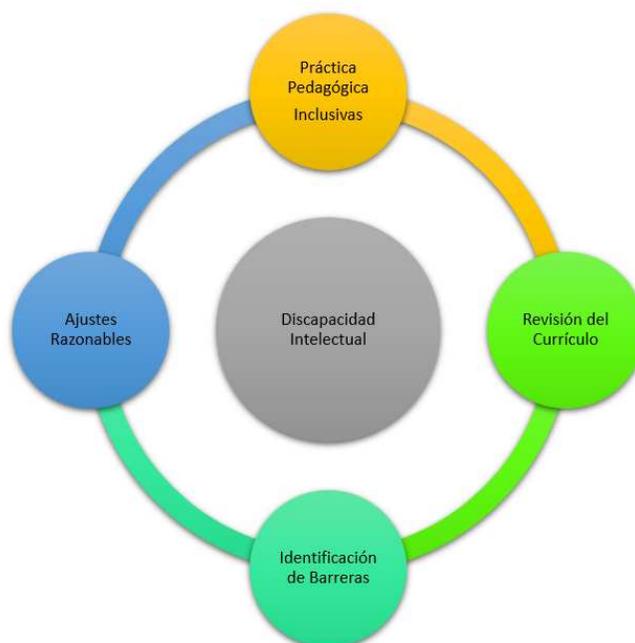
afectando su aprendizaje, por ello las prácticas pedagógicas deben estar encaminadas a desarrollar procesos cognitivos reflexivos que promuevan la autonomía e independencia, con apoyos según su ritmo de aprendizaje y necesidades individuales, las que deben ser tenidas en cuenta a la hora de realizar diseños e implementación curricular.

De la misma manera Howard et al. (2018), considera en los resultados de su investigación “que la enseñanza a estudiantes con DI requiere de mucho tiempo de planificación, de un currículo flexible que se adapte a las necesidades individuales, de uso de material concreto y de una evaluación individualizada” (P.198)

Las prácticas pedagógicas requieren tener en cuenta las necesidades de los estudiantes y los entornos inmediatos como lo referencia Navas y Verdugo (2016) en sus postulados acerca de la planificación que debe implicar ajustes centrados en el estudiante y la familia como protagonistas en este proceso, entendiendo y asumiendo esta responsabilidad de manera que propicie logros exitosos, evitando como menciona Puerta (2019), en sus hallazgos: La sobreprotección de los padres a sus hijos con discapacidad intelectual moderada genera un daño que limita la posibilidad de desarrollar habilidades, adquirir conocimientos, permitir que se enfrenten al mundo y a la sociedad. En especial las habilidades prácticas que son fundamentales en el desarrollo de la vida diaria de todo ser humano. (p. 4)

Figura 7

Ejes que posibilitan los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad intelectual.



Nota: Creación propia

La Inclusión a través de las prácticas pedagógicas y el papel del docente en este proceso.

Este apartado se desarrolló teniendo en cuenta los postulados de Sacristán (2000), sobre la inclusión y las prácticas pedagógicas que realizan los docentes. En consecuencia, las prácticas pedagógicas deben posibilitar:

Un sentido, unas razones que hemos de entender y que, en la mayoría de los casos, no son evidentes. Las prácticas también tienen tras de sí alguien (sujetos individuales o colectivos) que las han querido hacer, lo cual nos remite a valores que actúan como impulsos y que tampoco son siempre explícitos (p. 1).

Igualmente llevan implícitas los valores del docente que las realiza. Además, permiten que estas sean diversas o homogéneas, que sean igual para todos o que crean mayor desigualdad.

Las normas que han establecido las instituciones educativas en cuanto a la escuela graduada hacen que los profesores encuentren en la diversidad una dificultad para realizar sus prácticas.

Los docentes de nivel primario tienen claro las particularidades de su familia, del sector donde vive y los estilos de aprendizaje que se llevan en este contexto y así mismo ajustan sus planes de aula de acuerdo al grado, dejando evidente la posición del docente en este proceso según el contexto donde se encuentren. La flexibilización es en las instituciones y en los docentes más que una necesidad, es una exigencia que poco atiende la realidad educativa de sus escuelas.

Diversidad puede ser, en este sentido, pues, creatividad práctica, obligación burocrática o presión para singularizarse, que desemboca, en ciertos casos, en desigualdad del currículum propuesto y, en otros, falsa apariencia de práctica pedagógica variada (Sacristán, 1999 p. 8).

Como se puede evidenciar en la distribución que se realiza en las instituciones de atención por discapacidad, donde los padres deben buscar a cuál asistir según su especialidad, este proceso con la pretensión de ofrecer una atención y apoyo especializado.

Tanto la diversidad, como la singularidad de cada estudiante, a pesar de tenerse en cuenta en las prácticas pedagógicas continúan siendo clasificadas por los docentes de manera involuntaria de aquellos que están dentro del estándar normativo y quienes se salgan de este.

La experiencia que acumulan los docentes a través de sus prácticas se pierde por tantas exigencias homogeneizante, haciendo que estas no posibiliten condiciones de aprendizaje según la diversidad, que de otra manera logra abrir “un camino fecundo para descubrir dinámicas favorables a la igualdad de oportunidades, acogiendo a poblaciones escolares que no hay que seleccionar en la educación obligatoria” (Sacristán, 1999, p. 16).

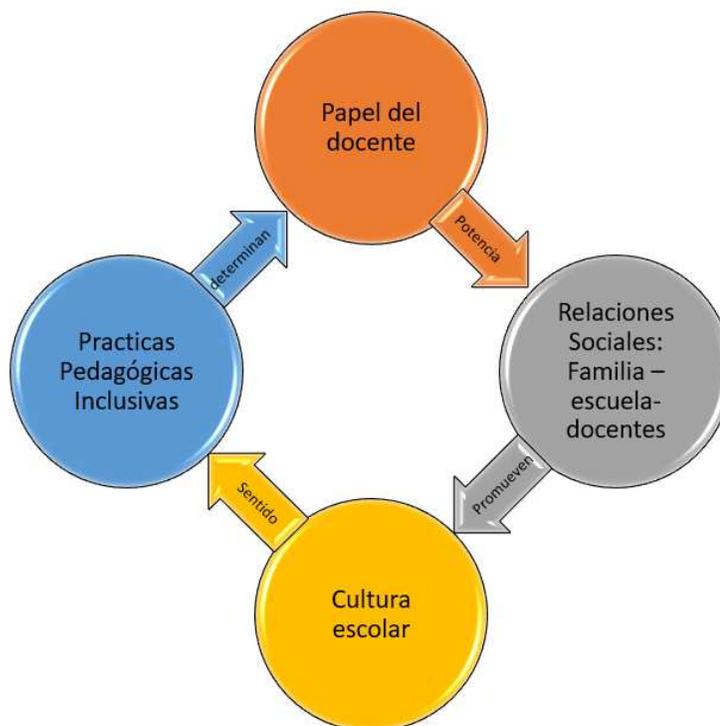
Es por ello que el autor propone que las prácticas de los docentes se valoren desde la diversidad donde su pueda encontrar: un punto en común del currículo que favorezca a todos, posibilitar con las tareas fuera de la escuela actividades que favorezcan y potencien sus habilidades, permitir a los docentes compartir sus experiencias con prácticas a través de la diversidad que puedan ser útiles a otras prácticas, rescatar y destacar los aprendizajes diversos ayudando a aquellos que presentan problemas y resaltando el trabajo de los que se les facilita, creando un ambiente colaborativo entre sus estudiantes y los recursos variados y llamativos que posibiliten los aprendizajes.

Finalmente, el reto del docente que realiza sus prácticas pedagógicas frente a la diversidad y de manera heterogénea debe propiciar:

...riqueza de materiales, fomento de las interacciones en pequeños grupos, delegación de ciertas responsabilidades en los estudiantes, tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas, estimulación de la participación de los estudiantes de bajo nivel, clases con simultaneidad de tareas diferentes con múltiples funciones del profesor (Sacristán, 1999 p. 17).

Figura 8

Las Prácticas Pedagógicas desde un Docente Inclusivo



Nota: Creación Propia.

4.2.2 Ajustes Razonables

A continuación, se conceptualiza los ajustes razonables desde las investigaciones que los conciben de manera significativa en relación a los fines de la cultura inclusiva; de esta forma, Pérez (2011) los definen como aquellos que "están concebidos para ofrecer aseguramientos del derecho a la igualdad en casos particulares cuando los mecanismos reforzados no resultan eficaces" (p.5). En relación a las adaptaciones que se ofrecen a un estudiante cuando, después de haber realizado actividades siguiendo el Diseño Universal del Aprendizaje en el aula, no ha facilitado el desarrollo de habilidades y destrezas, habiendo la necesidad de realizar ajustes con apoyos específicos; es decir cuando el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) no es suficiente, para las metas propuestas y a causa de las barreras y la situación de discapacidad, se debe implementar el PIAR, como lo sugiere el decreto 14 21 del (2017).

4.2.2.1 Implicancia del perfil, capacitación y sensibilización docente frente a los ajustes

razonables.

El perfil docente marca de manera directa la aplicación de los ajustes razonables, los resultados son distintos cuando es ampliamente capacitado a otro que de manera empírica realice su labor con responsabilidad y pasión; el perfil le apunta al ser a las intenciones, motivaciones y cualidades, más que lo anterior es necesaria la capacitación como lo ha demostrado en innumerables investigaciones Verdugo (2008) “ (...) aun así creen que, en general, los profesores no están preparados para atender a la diversidad, habiendo una necesidad patente de contar con más formación e implicación por su parte” (p.15).

Los fines de la aplicación de ajustes razonables es poco reconocida y la capacitación no es la adecuada para el diseño y su implementación a su vez Verdugo et al. (2008) vislumbra un compromiso desde la formación docente donde "coinciden en que se están logrando avances importantes, como lo es la gran sensibilización y humanización de muchos profesores, la normalización de la diversidad en las aulas y el fomento del compañerismo" (p.21)

Es de rescatar que, aunque se muestra el camino para lograr la verdadera inclusión en las aulas, es evidente que es un proceso paulatino y que requiere de gran compromiso por parte de los docentes que a diario se encuentran con estudiantes con discapacidad en sus instituciones educativas.

4.2.2.1 Importancia de los ajustes razonables para un estudiante con discapacidad intelectual

En los estudiantes con discapacidad intelectual es el docente desde los ajustes que realice a sus prácticas pedagógicas, el que genere el cambio que requiere la educación; de ahí que Verdugo (2017) refiere que dicha transformación, se propiciará al ofrecer posibilidades para alcanzar los aprendizajes deseados en estudiantes con discapacidad intelectual; desde los centros educativos regulares además es

enfático en que a los docentes se les debe capacitar, para que se contemple una verdadera inclusión educativa.

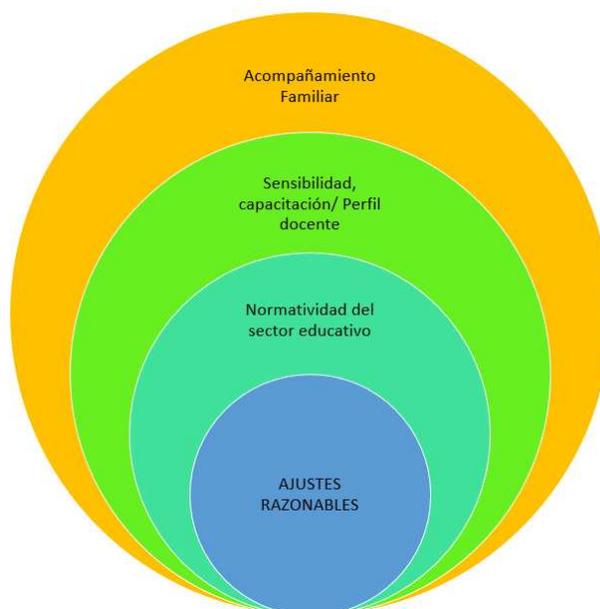
4.2.2.2 Rol de la familia en el proceso de diseño e implementación de los ajustes razonables.

Es importante la participación de la familia, que al aunar esfuerzos propendan por una atención adecuada a la discapacidad, de acuerdo a Verdugo (2008) " Solo acciones bien coordinadas entre los profesionales, los centros educativos y la administración, junto a la participación familiar más activa garantizan el éxito y la permanencia de los cambios requeridos en los centros educativos. "(p.6)

Por consiguiente, los esfuerzos que se emprendan desde las escuelas, requerirán de la participación activa y comprometida de la familia, la que propiciarán las instituciones dando el valor que tienen, posibilitando de esta manera dicha participación.

Figura 9

Requerimientos para realizar Ajustes Razonables



Nota: Creación Propia

4. 2.3. Educación Inclusiva

El marco de la educación inclusiva desde el contexto internacional tiene dos miradas: una como la manera de garantizar educación de calidad y la segunda respetando a los estudiantes desde la diferencia.

La educación inclusiva involucra hablar de derechos sin distinción para mitigar o eliminar barreras que propenden por la exclusión; además agrega Booth y Ainscow (2011), que es un proceso indeterminado que involucra la participación, los ajustes y los valores de las personas en los diferentes campos sociales; son enfáticos en la escucha de las voces de los estudiantes y de esta manera responder a sus necesidades incluyendo a sus familias; ya que si bien, él tiene voz, pero los directos responsables de las decisiones son personas adultas, bien sean padres o cuidadores.

Echeita y Ainscow (2011), de manera similar consideran que La inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia (p. 32).

Por consiguiente, no se puede pensar en inclusión exclusivamente en la atención que se le está ofreciendo a los estudiantes con discapacidad, puesto que se estaría olvidando que este término va más allá, entendiéndolo que se debe hablar desde la diversidad, para no olvidar que existen muchos otros grupos que se encuentran en estado de vulnerabilidad y que requieren de la misma atención.

4.2.3.1 El docente y la importancia del concepto de educación inclusiva en su práctica pedagógica.

Uno de los aportes significativos de la Conferencia de Salamanca, fue promovido por Blanco y Duk (2019), precisando: cambio significativo en las concepciones, políticas y prácticas educativas para la educación de la diversidad del alumnado, especialmente para aquellos en situación de mayor exclusión y desigualdad, constituyendo un impulso fundamental para avanzar hacia el desarrollo de escuelas inclusivas, denominadas en la traducción al español "escuelas integradoras". (p.29).

De esta manera es importante determinar la concepción que tienen los docentes sobre la inclusión educativa, para como lo dicen Echeita y Domínguez (2011) lograr “promover el cambio conceptual en aquellos con concepciones menos inclusivas” (p. 31), visto que estas concepciones son el resultado de aprendizajes en determinados contextos como, instituciones, entidades o grupos sociales, los cuales se logran modificar mediante la sensibilización a todos los integrantes que logre transformaciones para una educación inclusiva que dé respuesta a las necesidades que presentan.

Cuando se habla de educación inclusiva desde las prácticas pedagógicas son impensables sin tener en cuenta al docente como actor influyente de las mismas y para mirar las prácticas implica hacer reflexiones sobre lo que se enseña y cómo, lo que se aprende y cómo se aprende, aceptando al estudiante como alguien que ya tienen aprendizajes previos desde su contexto por tal motivo, son capaces de pensar, criticar y reflexionar, bajo esta premisa son quienes proveen insumos para su propio aprendizaje, de esta manera lo instruyen Booth y Ainscow (2011) “cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas establecidas en el centro” (p.50). En la dimensión de la práctica se determina la construcción de los currículos para todos, lo que implica un trabajo de manera conjunta al interior del sector educativo,

así lo refiere Booth y Ainscow (2011) expresando que la educación inclusiva es un proceso colaborativo donde todos desde los diferentes entornos y ámbitos reúnen esfuerzos mancomunados en procura de un fin común. Por todo lo anterior, se percibe al docente como agente de cambio, desde sus prácticas influyentes en la cultura y las políticas al interior del sistema educativo; además declara un aspecto ético y de responsabilidad hacia la educación inclusiva.

4.2.3.2 ¿Cómo transitar del modelo de integración al modelo de inclusión?

La intención que requiere mayor compromiso en educación es el poder transitar de la integración a la inclusión, pues la integración como lo expresa Blanco (2009), únicamente asegura el ingreso a las instituciones educativas, sin realizar las adecuaciones pertinentes para su atención y la segunda es la que adopta cambios estructurales, pedagógicos, didáctico y todos los que requieran para garantizar el aprendizaje de todos los que están en las escuelas, requiriendo una política centrada en este objetivo junto con el compromiso de todo el sistema educativo, además los estudiantes deben adaptarse a todas las estructuras ya existentes dentro de la institución, donde ponen todo su esfuerzo en establecer programas de atención individualizados, diferente al de la demás población estudiantil, sin detenerse a realizar cambios en los factores contextuales que crean barreras de acceso, participación y permanencia de dicha población.

Por su parte la inclusión propende por transformar dichos sistemas educativos que respeten la diversidad en sus aprendizajes propiciando según Sacristán (1999) las modificaciones en todos los procesos curriculares de acuerdo a las necesidades de los estudiantes de cada una de las instituciones educativas.

La integración es un proceso que se viene dando ya en escenarios sociales como la familia, la religión y otros a los cuales participa el estudiante.

Y para transitar a la inclusión se consideran de gran importancia tres aspectos importantes como lo refieren Booth y Ainscow (2011), quienes encuentran la relación estrecha entre la cultura, las políticas y las prácticas quizás, son la tarea más ardua para llegar a la educación inclusiva construir cultura desde valores inclusivos; es complejo debido a que debe trascender todo el sector educativo, desarrollar políticas desde la escuela para todos y organizar el apoyo a la diversidad. La creación de ambientes que propicien el aprendizaje es el ideal de muchas escuelas por consiguiente Blanco y Duk (2019) establecen que es necesario:

La transformación profunda de los sistemas educativos y de las escuelas para garantizar el derecho de todos a una educación equitativa e inclusiva de calidad, pero esta tiene que ir de la mano de un cambio social y cultural que reconozca y valore la diversidad humana como una de sus principales riquezas. (p.16)

Los referentes allí enmarcados gestan un cambio social y cultural que permitan ver la diversidad humana, desde la educación inclusiva; determina además que la educación sea de calidad para que conlleve a una verdadera evolución que trascienda la norma vista desde el papel y evidencie cambios donde se vea a la diversidad como una oportunidad y este aporte a la cultura, políticas y prácticas.

4.2.3.3 La creación de normas y políticas inclusivas un compromiso de todos.

Las escuelas inclusivas solo serán posible si la unión de entidades gubernamentales, instituciones educativas, docentes y familias propendan en la búsqueda de políticas y normas, donde se describa de manera clara las responsabilidades de cada uno y a cuáles derechos se tendría lugar, definiendo un presupuesto acorde y suficiente, pues no basta con adoptar los postulados de la educación para todos, si se sigue excluyendo y segregando como lo refiere Blanco (1999), quien además precisa que “La administración educativa debe reforzar y apoyar la acción de los centros porque muchas veces las políticas y normativas bloquean o dificultan las iniciativas de cambio que se proponen muchos docentes”

(p.13). Además, si bien es cierto que es una responsabilidad del sistema educativo, es necesario realizar un trabajo mancomunado entre todos los entes que participan de este proceso.

De esta forma existen programas sociales que aborden parte de las causas que están en el contexto, por lo cual es necesario desarrollar políticas y normativas de carácter intersectorial: salud, justicia, bienestar social, trabajo, etc. En el caso de las personas con discapacidad existe un desarrollo cada vez mayor de políticas intersectoriales, en las que están implicados diferentes ministerios, asociaciones de padres y de personas con discapacidad.

El avance en la creación de políticas y normativas que se formulan desde diferentes direcciones, buscan el cambio que posibilite el éxito para esta población como lo expresa Sacristán (1999) donde el papel docente frente a las normas y políticas inclusivas comienza desde apersonarse de su papel como profesional de la educación con experiencias y saberes que posibilitan los cambios sistemáticos al interior del establecimiento educativo al que pertenece y gestor de las micropolíticas escolar, generando innovaciones que apuntan al mejoramiento de la gestión escolar.

Por consiguiente, Booth y Ainscow (2011) indican “Partimos de la idea de que el profesorado y los estudiantes ya poseen un conocimiento bastante detallado sobre lo que se podría cambiar y mejorar en sus respectivos centros”(p.23).

Así mismo, Cruz (2019) precisa frente a la política Institucional Inclusiva que esta debe estar enmarcada en la organización de los apoyos institucionales analizada desde las normas que aseguran condiciones de inclusión, establece un riesgo en los procesos de inclusión educativa. Las normas que aseguran las políticas de inclusión resaltan al docente de aula para liderar y apropiar situaciones de aula en dinámicas institucionales. La institución, la familia y el entorno social de los estudiantes con discapacidad (...) son los responsables del éxito

o fracaso escolar; por lo tanto, es necesario visualizar en la organización los apoyos a la sistematización de cada posibilidad orientada y ejecutada en la institución educativa. (p. 122)

El papel fundamental de la Institución Educativa se centra en dar respuesta a la necesidad del contexto Booth y Ainscow (2011) en consecuencia define que “perseguir que el trabajo en los centros escolares llegue a todo el alumnado de la localidad, así como minimizar las presiones excluyentes” (p.51). Y por su parte la Institución educativa, potencia una figura similar de un modo más amplio, desde el principio fundamental de equidad.

Desde los entes territoriales se persigue el fin último que es la educación inclusiva, por lo que Blanco (2005), se refiere a que una educación equitativa es aquella en la que todos los alumnos tienen la posibilidad de acceder a escuelas con similares recursos materiales y humanos. En la que se diversifican las estrategias de enseñanza para lograr que todos sin excepción alcancen el máximo progreso en función de sus distintas capacidades e intereses.

Por otra parte, precisa que desde las políticas educativas se relaciona una escuela pluralizada donde toda la comunidad tenga cabida, sin discriminación por características personales o individuales y que estas recorran todo el sector educativo.

4.2.4 La educación rural

Se describen las características más destacadas de esta categoría según los postulados de Boix (2004), la escuela rural representa para la vereda o pueblo donde se encuentre ubicado, el único sitio que promueve la educación y cultura, con actividades tanto pedagógicas, como las dirigidas a toda la comunidad. Creándose una unión de esfuerzos, sin olvidar el contexto donde viven con prácticas que respeten a los estudiantes desde sus particularidades.

Los avances para comprender la diversidad que se presenta en la ruralidad, desde las prácticas que realizan los docentes, el compromiso, los tiempos prolongados de trabajo; fomentan deseo de abandonar el sitio donde labora, y generan la necesidad de capacitarse en relación a las particularidades de la educación rural. Es evidente como lo demuestra el autor, la dificultad que enfrentan los docentes en su trabajo en escuelas rurales, donde además de tener que trasladarse de su hogar a la escuela por tiempos prolongados, genera una actitud de abandono y soledad, sin contar con la responsabilidad que va más allá de las pedagógicas, pues los docentes rurales en la mayoría de los casos son los responsables de múltiples tareas y responsabilidades, además el presentar falta de recursos tanto materiales y de talento humano. El trabajo colaborativo entre escuelas que se encuentren cerca ayuda a solventar algunas de las anteriores dificultades.

Las estrategias pedagógicas que caracterizan a las escuelas rurales son aquellas que fortalecen desde la heterogenidad, la formación de docentes y con un currículo que sea flexible. Considerando las condiciones para el desarrollo del aprendizaje.

4.2.4.1 Educación Urbanizante y hegemónica desde la ruralidad.

En relación a la educación rural vista desde el papel urbanizante y hegemónico, Molto y Hernández (2004) en particular se refieren a como "Las relaciones entre los ámbitos rurales y urbanos han experimentado una constante evolución en la que han alternado periodos caracterizados por fuertes interdependencias y otros de un elevado aislamiento mutuo" (p.67) evolucionando según los cambios de comportamiento de las poblaciones de ambos sectores, la falta de identidad cultural y la discriminación de la educación rural se reducen a mediados del siglo XX como lo define el autor.

Igualmente, las relaciones entre ambos medios apuntan a homogeneizar profundamente los criterios, sin tener en cuenta que tanto en lo rural y lo urbano se encuentran diferencias, no hay un único modelo urbano ni un único modelo rural, estos varían de acuerdo a su contexto y medio social y cultural,

aspecto importante que incide en las prácticas pedagógicas que los docentes realizan en las escuelas rurales, requieren de una educación acorde a las características contextuales propias de cada territorio. De ahí que Boix (2011) afirma:

La escuela rural es una escuela abierta a la comunidad que facilita el trasvase de significados del territorio al currículum y viceversa porque las prácticas sociales que se desarrollan en ella interactúan de forma constante con la relación dialógica que se establece permanentemente entre los miembros de la comunidad rural. Y no podemos obviar esta ventaja pedagógica que nos ofrece el contexto. (p.11)

4.2.4.2 La educación rural y las prácticas pedagógicas descontextualizadas.

Es importante dejar claro la necesidad de realizar prácticas pedagógicas que atiendan las características contextuales tal como lo afirma Boix (2004), expresando que no hay necesidad de realizar actividades aisladas para reforzar la cultura de los estudiantes, siendo posible con actividades que resaltan los valores y particularidades de la cultura, donde se pueden construir aprendizajes significativos que respeten su contexto, puesto que las escuelas rurales pertenecen a cada una de las familias que conforman la vereda o pueblo donde se encuentra ubicada la escuela, aspecto que fortalece las relaciones escuela- familia.

La diversidad es la característica fundamental de los estudiantes de la escuela rural, los grupos de estudiantes se organizan de manera heterogénea donde predomina el trabajo colaborativo. Boix (2004) "estrategias didácticas basadas en la metodología activa, junto con un ambiente de aula favorable a las relaciones sociales y de trabajo, las que permiten planteamientos curriculares flexibles, diversos e innovadores" (p.16). Las metodologías activas son las que orientan adecuadamente las prácticas pedagógicas del aula rural facilitando el desarrollo de habilidades y capacidades fundamentales, son estas propuestas las que promueven actitudes como: Debido a este postulado Boix (2004), muestra la

necesidad de ampliar y flexibilizar, el quehacer del docente, de acuerdo a los contextos y posibilidades del estudiante rural.

Si bien se hace necesario la formulación de políticas y normativa tanto institucional como regional que atienda las necesidades de la educación rural, no basta con este requerimiento pues la implementación son el mayor obstáculo para hacerla viables, esto se puede notar en los postulados de la investigación de Rojas et al. (2013) donde concluye que: “Pese a que existen unas normativas que regulan la práctica pedagógica en Colombia, estas leyes no están en consonancia con las realidades de los contextos rurales y suburbanos” (p.279).

4.2.4.3 La interseccionalidad vista desde los estudiantes con discapacidad y la educación rural.

En esta investigación se identifica una interseccionalidad puesto que el caso objeto de estudio responde a tres aspectos que hacen vulnerable su posición ante otros estudiantes con discapacidad intelectual como son: presentar una condición de discapacidad, pertenecer al sector rural y ser mujer, por tal razón Charroalde y Fernández (2006), definen que “Tener o presentar alguna discapacidad, vivir en el medio rural con escasos recursos económicos y ser mujer, por ejemplo, son circunstancias que agregadas conducen, por su efecto combinado, a un mayor riesgo de exclusión social” (p. 3), la deserción de las instituciones es continua en relación a los estudiantes con discapacidad, al no encontrar el apoyo que requiere ni los medios físicos y didácticos necesarios para su aprendizaje evidenciándose según Charroalde y Fernández (2006) define que hay escenarios donde se aumenta el riesgo de exponerse a ser excluido, incidiendo de manera negativa en diferentes aspectos de la vida cotidiana, entre ellos las distancias y los pocos medios para desplazarse, la homogenización de la educación rural, la falta de llegada de recursos tanto de apoyo como profesional por no contar con la población requerida para ello,

la invisibilidad por encontrarse en sectores muy distantes, estos aspectos hacen que se encuentre esta población propensos a la exclusión social.

Una de las dificultades marcadas en el medio rural es la deserción, visto desde el acceso; aumenta la problemática del contexto, según Charroalde y Fernández (2006) al niño rural no se le tiene en cuenta sus dificultades, ni se atiende de acuerdo a sus particularidades; realidad que se observa con frecuencia en todas las escuelas rurales; eso sin mencionar la falta de alimentos, transporte debido a largos trayectos de manera generalizada, el estudiante rural y sumándole la discapacidad se encuentra más vulnerable ante las dificultades de la zona rural respecto a los centro poblados o ciudades.

4.3 Marco Legal

En el presente Marco Legal se ubica la normatividad vigente desde un nivel internacional, Nacional, regional e institucional; Haciendo un recorrido histórico que enmarca una comprensión amplia hacia los derechos de las personas en general

A Nivel Internacional:

La Asamblea Nacional Constituyente Francesa (1789) establece por vez primera la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, la cual garantizaba la igualdad de oportunidades para todos, lo cual dio apertura Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948) para la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, en un marco muy amplio que adopto diversidad de derechos entre ellos los de los niños, de las mujeres, laborales; de manera individual y otros de manera colectiva, como el matrimonio, migrantes, de los pueblos indígenas por mencionar algunos.

Años posteriores tuvo lugar la Conferencia Mundial sobre “Educación Para Todos” (1990), celebrada en Tailandia, a través de ésta se aseguró una educación básica de calidad a niños, jóvenes y adultos partiendo de la necesidad de bajar las tasas de analfabetismo y necesidades básicas para el aprendizaje.

Posteriormente, se estableció la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994) surgiendo la creación de espacios especiales para el aprendizaje de las personas con discapacidad que fueran vinculadas a las escuelas regulares, quienes debían ser integrados en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades. Luego se instaló la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) buscando promover, proteger y garantizar el pleno disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad y garantizar el goce de igualdad frente a la ley. Seguidamente la ONU llevó a cabo un foro cuyo compromiso fue mejorar la accesibilidad en la primera infancia y garantizar la permanencia en la educación básica sin ninguna discriminación, amparados en la educación para todos.

Se celebró la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, la Comunidad Internacional logró para un proceso de negociación sorprendentemente veloz y efectivo, adoptó un instrumento vinculante de derechos humanos denominado Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006).

Se llevo a cabo en la Conferencia Internacional de educación ONU(2008) la formulación los principios y marco de acción de La Educación Inclusiva, como el futuro que se debe recorrer en la educación, celebrada en Ginebra.

A continuación, en el Foro de Retos y Metas hasta 2015 UNESCO (2008) realizan el seguimiento a la educación para todos y los países miembros de la anterior organización se comprometen a cumplir metas similares.

Finalmente, en Colombia - Cali el Foro promulgado por la UNESCO (2019), con su lema “todas y todos los estudiantes cuentan”, cuyo fin fue encontrar estrategias que mitiguen las barreras que aun presentan los grupos vulnerables y marginados.

A Nivel Nacional

Constitución Política de Colombia de (1991), donde en los artículos 27, relaciona la libertad de enseñanza, 67 y quizá el más importante donde lo declara como un derecho y servicio público de función social, el art. 70 donde promueve la igualdad de oportunidades de acceso a la cultura, años más tardes se promueve.

Ley General de Educación 115 (1994) en sus artículos 46 al 48, ratifica posturas claras sobre la educación de personas con discapacidad, al tiempo que reglamente todo lo concerniente a la educación inicial, básica y media. Seguidamente instaura la Ley 361 de (1997), el Estado Colombiano favorece con esta ley a las personas con discapacidad especialmente para que sea posible la integración de los niños sin exclusión alguna. Posteriormente, se crea la Ley 1089 de (2006) o Código de Infancia y Adolescencia determina eliminar toda clase de exclusión para los niños, niñas y jóvenes sin discriminación de ninguna índole, en el sector educativo. Luego surge la, Ley 1346 (2009) dando cumplimiento a los acuerdos ya establecidos que garantizara la accesibilidad de las personas con discapacidad.

Ley Estatutaria 1618 (2013) “por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”(p. 5), donde participen todos los estamentos involucrados en este proceso, ofreciendo derechos igual para todos.

Con el Decreto 1075 de (2015) y en su capítulo 5, se velará por la garantía de apoyo pedagógico para la oferta de educación inclusiva a los estudiantes que encuentren barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y a los estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales, mediante las entidades territoriales certificadas a las instituciones educativas a través de los núcleos educativos.

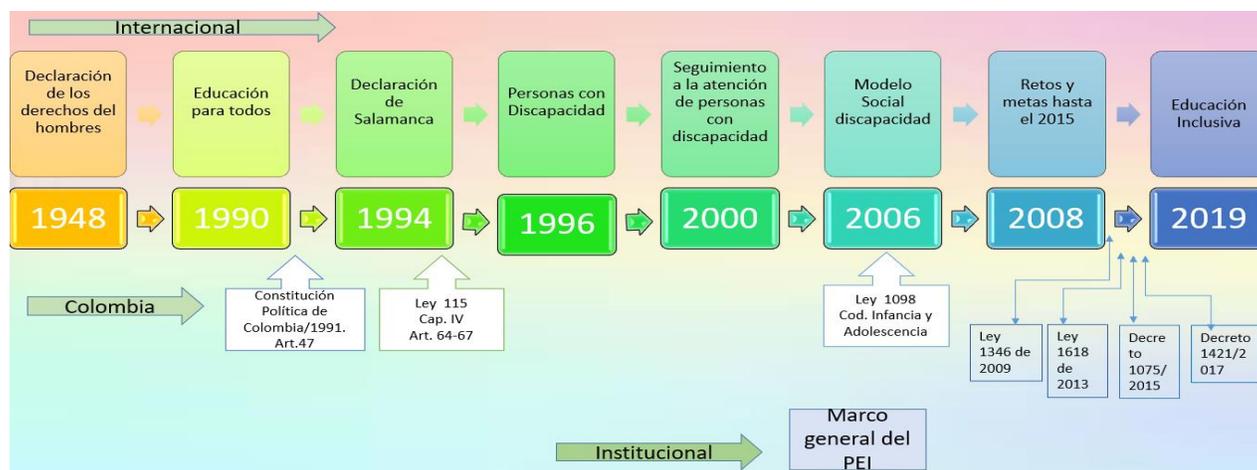
Finalmente, adopta el Decreto 1421 (2017) en el cual se establece las condiciones y reglamentaciones para la atención de estudiantes con discapacidad, para garantizar desde el acceso, garantiza la permanencia y reglamenta algunas condiciones para la promoción de esta población, como se define en este decreto.

A Nivel Institucional

A propósito del contexto institucional prevalece desde el Marco General de PEI, Sistema Institucional de Evaluación (2020) demarca en el Artículo 8, los criterios de inclusión y atención a la diversidad con el fin de implementar el DUA y/o PIAR. Para finalmente orientar desde el PEI (2020) se actualiza en cuanto a la política sobre educación Inclusiva.

Figura 10

Marco legal de la discapacidad



Nota: Creación Propia.

5. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

5.1 Enfoque de la investigación

La investigación titulada “Práctica Pedagógica desde la Sistematización del Diseño e Implementación del PIAR, en un estudiante con discapacidad intelectual de la Institución Educativa Jorge Villamil Ortega del Municipio de Gigante, 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 de lo Cualitativo/cuantitativo, (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). La investigación otorgó un papel predominante al enfoque cualitativo desde la necesidad de profundizar en las prácticas pedagógicas.

En cuanto al tipo de estrategia seguida, el proceso investigativo respondió a una estrategia secuencial, la cual permite en una primera fase 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 “En los resultados de los análisis cuantitativos, cualitativos y mixtos, los investigadores proceden a efectuar las inferencias, comentarios y conclusiones en la discusión” (p. 581). Los resultados del proceso investigativo

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

5.2 Diseño de investigación, fases

5.2.1 Fase I: Enfoque cuantitativo, método descriptivo

La Fase I, sustenta el método descriptivo, donde “Presentan resultados y descubrimientos producto de recolectar y analizar datos, respondiendo a un planteamiento del problema” (Hernández et, al. 2018, p. 66). En la fase inicial se incorpora el plan de sistematización desde el acercamiento a la institución para la sistematización de la experiencia y los aspectos concernientes a la revisión documental, entre posturas de la educación inclusiva, identificando el accionar institucional, desde elementos claves como las prácticas pedagógicas hacia un enfoque inclusivo. Fase que posibilita la estructuración del plan de sistematización, de la experiencia que responde a una necesidad de la institución.

5.2.2 Fase II: Enfoque cualitativo, método sistematización de experiencias según Jara (la investigación es de carácter mixto puesto que permite obtener mejores resultados al poder utilizar lo cualitativo y cuantitativo de manera integrada, obteniendo una información variada de la que persigue el planteamiento del problema, desde lo cualitativo (la comunidad educativa, sus intereses vivencias y particularidades), y lo cuantitativo (información sobre los procesos y sus resultados al plantear y ejecutar acciones inclusivas), su sustento filosófico es epistemológico pragmático el cual es el corazón de las investigaciones de carácter mixtas.

En el modelo de investigación mixta, se tiene en cuenta para formular la pregunta de investigación que responda a procesos cualitativos y cuantitativos que se pueden dar por separado pero los resultados en esencia son complementarios.

La investigación se orienta mediante un diseño exploratorio secuencial que se hará mediante la recolección y análisis de las características familiares, contextuales y de aprendizaje es decir cualitativa, finalizando con el análisis cuantitativo de la sistematización de la información recolectada, la modalidad será derivada donde se valida la aplicación del PIAR, como un instrumento y proceso que permita mitigar las dificultades de aprendizaje de nuestros estudiantes con discapacidad intelectual que los hace ser excluidos constantemente de los sistemas educativos.

La importancia que como docentes de aula tiene sistematizar nuestras experiencias para poder compartirlas con los demás docentes que se encuentran en este mismo proceso de implementación, diseño y aplicación de los ajustes razonables y el conocimiento del decreto 1421 de (2017), tanto en la institución como en otros ámbitos a nivel local y regional hacen de la sistematización en esta investigación tenga un papel protagónico en la recolección de la información requerida.

5.2.2.1 Plan de Sistematización

Quienes van a sistematizar: Las docentes de aula de la I.E Jorge Villamil Ortega del Municipio de Gigante docentes interesados en procesos de investigación referente a procesos de inclusión pertenecientes al ente territorial Huila, en convenio con la Universidad Surcolombiana, fortaleciendo las prácticas pedagógicas en función al diseño e implementación del PIAR, para un estudiante con discapacidad Intelectual Según las posturas de Sacristán (1998) en cuanto a la relación entre teorías y prácticas en el ámbito educativo, se alejan unas de las otras puesto que los teóricos no tienen en cuenta los contextos donde se realizan las prácticas, por ello según Jara (2018) muestra la importancia de poder sistematizar las experiencias de los docentes desde sus propias prácticas y reflexionar sobre la relación entre la teoría y la práctica dando la oportunidad de formular nuevos aprendizajes que mejoren las prácticas de aula.

Desde las prácticas de Aula, evidencian la necesidad de hacer uso de los ajustes razonables implementado el instrumento PIAR, reflejando procesos de inclusión que registran la atención brindada al estudiante con discapacidad desde el aula regular; visibilizando la falta de sensibilización y conocimiento de la normativa que enmarca la educación para todos, y que buscan garantizar el acceso, permanencia y promoción de estudiantes con discapacidad que llegan muy a menudo a las Instituciones Educativas; se considera adecuada la metodología de sistematización de experiencias según lo plantea Jara (2018), y poder registrar el paso a paso de la experiencia de diseño, implementación y registro de manera minuciosa de la experiencias vivida.

Experiencia que se va a sistematizar

La experiencia que se va a sistematizar de manera secuencial corresponde al proceso de diseño, implementación en un estudiante con discapacidad como condición inicial y sistematización del PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), en determinación de la discapacidad Intelectual en el Municipio de Gigante, Departamento del Huila I.E Jorge Villamil Ortega sede Dorian Sierra Ríos, en el cual participarán los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, docentes, docente orientador, docentes de apoyo y directivos de la I.E), cuya duración será del año 2020 II semestre a 2021 I y II semestre.

Aspectos centrales de la experiencia

El hilo conductor que atraviesa la experiencia es la sistematización de las prácticas de aula inclusivas, que busca sensibilizar a los docentes frente a la discapacidad y la realización de implementación de los Ajustes Razonables, obedeciendo la política establecida por el estado.

Productos que se buscan hallar desde el proceso de registro

La incidencia de las prácticas pedagógicas en el Diseño e implementación del PIAR, por medio de la sistematización de la experiencia.

Caracterización de los protagonistas de la experiencia

Taller de sensibilización y retroalimentación sobre el Decreto 1421 de 2017 dirigido a docentes de la Institución.

Presentación de resultados obtenidos al consejo académico en donde se socializa la planeación y ejecución de la experiencia.

Publicación de artículo sobre Sistematización de las Prácticas Pedagógicas durante el proceso de caracterización de los principales protagonistas de la experiencia Proceso de caracterización

Talleres al interior de la institución que permite la socialización y análisis de la información que como institución maneja y que se necesitaría en procesos de construcción y aplicación del PIAR, para ello se realizara.

Líneas de tiempo, para revivir la experiencia vivida.

Matriz de clasificación y ordenamiento de la información.

Desarrollo y presentación de la tesis de investigación.

Procedimiento

Ordenamiento de la información, reconstrucción histórica, interpretación crítica y elaboración de productos de esta sistematización.

Tabla 1

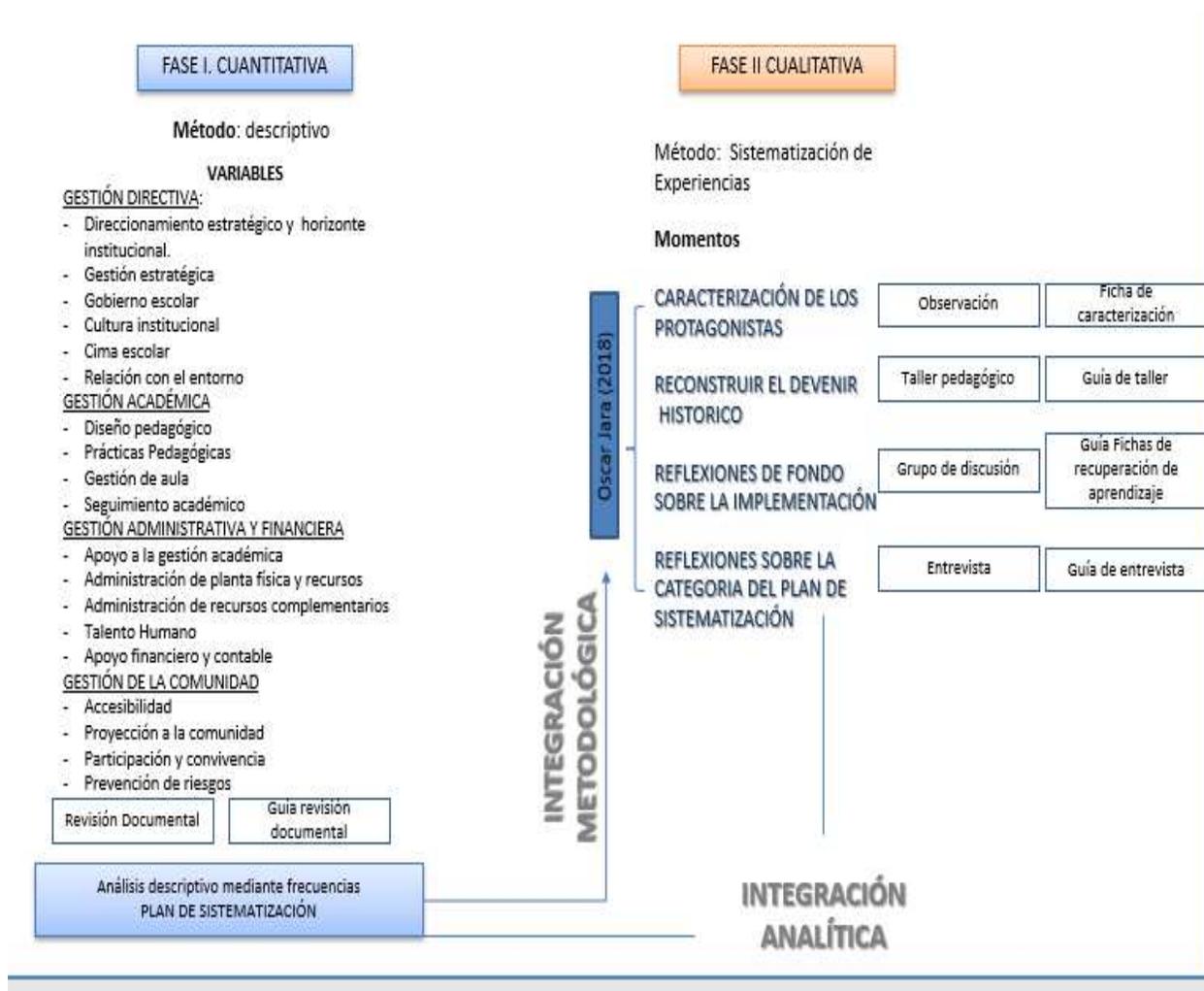
Fuentes de información que se piensan utilizar

	Estado del arte, declaración de Salamanca (1994), Ley 115/1994, decreto 1421 (2017). Anexos del PIAR, Guía de implementación del PIAR, PEI, SIEE, Manual de Convivencia Escolar, PMI, libro: La sistematización de experiencias – <i>Práctica y teoría para otros mundos posibles</i> . Oscar Jara (2018), Libro: poderes Inestables en educación de Sacristán (1998)
Protagonistas (testimonios)	Docentes, estudiantes, padres de familia, directivos, docentes Orientadores y de Apoyo, docentes a nivel municipal, asesores de investigación, docentes de Maestría Para La Inclusión.
Elaboraciones colectivas	<p>Conferencias: Fundación Saldarriaga Concha, Cámara Colombiana de informática y Telecomunicaciones en línea docentes: Macro Proyecto PIAR, Comunidad de Aprendizaje; Talleres, debates y conferencias brindadas por la Maestría.</p> <p>Charlas y/o capacitaciones brindadas por el personal de Apoyo desde la Secretaría de Educación.</p> <p><u>Institucionales</u>: PEI, SIEE, PMI, SIMAT, Horizonte Institucional, Manual de Convivencia Escolar y PIAR.</p>

Nota: Creación Propia

Figura 11

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



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

Tabla 2

Mapeo de los objetivos, las técnicas, los instrumentos y los productos

Momento o tiempo	Objetivos específicos	Técnicas	Instrumentos	Productos esperados
Punto de partida (2020)	Caracterizar los actores de la experiencia.	Revisión documental	Matriz para la revisión de documentos. Guía/Matriz semántica (hoja de matrícula, PEI, PMI) y Anexos del PIAR	Proyecto de Investigación Ficha de matrícula Valoración Pedagógica del caso.

Plan de sistematización (febrero-marzo 2021)	Estructurar el plan de sistematización	Taller Pedagógico	PIAR	PIAR, (implementado)
Rescatar los principales acontecimientos de la experiencia (abril 2021)	Reconstruir el devenir histórico de la experiencia de diseño, implementación del PIAR, con los docentes de primaria del municipio de Gigante.	Mapa de Ruta	-Ficha de recuperación de aprendizajes	Relación del diseño y la implementación del PIAR con la categoría-variable
Reflexionar críticamente (mayo - Julio 2021)	Elaborar de una interpretación crítica de la experiencia del diseño e implementación de los ajustes razonables durante la sistematización	- Grupos de discusión.	-Guía para el grupo de discusión (preguntas generales)	Informe final de la investigación.
5. Puntos de llegada (agosto 2021)	Indagar por las prácticas pedagógicas que fortalezcan la inclusión institucional, mediante la sistematización del diseño e implementación del PIAR.	Análisis de la revisión documental. Observación	- Matriz para la revisión de documentos - Fichas de Aprendizaje	-Artículo de Sistematización del Proceso de caracterización para un estudiante con discapacidad. - Presentación del documento final de investigación

Nota: Creación Propia

5.3.1. Revisión documental desde un enfoque cuantitativo

El análisis documental a partir de Araújo Ruiz, Juan A, y Arencibia Jorge, Ricardo. (2002)

comprende el ejercicio cuantitativo mediante los indicadores bibliométricos descritos por tres

características principales: la distribución de la información, la frecuencia o aparición en los documentos y la producción de aportes teóricos. La investigación, permitió identificar la frecuencia o aparición de referentes conceptuales que precisan la planeación institucional desde los siguientes elementos constructos:

Educación inclusiva- inclusión educativa- inclusión

Integración educativa – integración – necesidades educativas especiales

Discapacidad – problemas de aprendizaje- población vulnerable

Enfoque diferencial – capacidades diferenciadas

Flexibilización- 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 en función a los componentes de las gestiones directiva, académica, administrativa - financiera y de la comunidad; a través de la construcción de (cien) 100 ítems que si bien muestra los avances en función a la educación inclusiva, además caracteriza procesos y acciones a nivel institucional; el valor de medida se estableció con escala tipo Likert que mide el nivel de frecuencia de conceptos evidenciados desde: Presente con claridad (4), Presente sin coherencia normativa actual (3), Presente de forma aislada (2), Presente sin descripción o procedimiento (1), No existe información (0).

Tabla 3

Escala de medición fase I - cuantitativa

Puntaje	Descripción
0-10	No existe indicadores conceptuales hacia los procesos de atención a estudiantes con discapacidad
11-29	Demuestran indicadores conceptuales para la ruta de atención a estudiantes con

	discapacidad sin la exactitud a la normatividad vigente
30-50	Dispone de indicadores conceptuales en lo que atañe a la discapacidad
51- 79	Refleja indicadores conceptuales en apartados generales, sin detallar o posicionar una descripción para establecer la ruta de atención a estudiantes en condición de discapacidad.
80- 100	Precisa los indicadores conceptuales en los apartes generales y determina el proceso de atención que se brinda a los estudiantes con discapacidad.

Nota: construcción propia

5.3.2. Observación participante – cualitativa.

La observación participante fue tomada en cuenta para el proceso investigativo con aspectos muy similares a los descritos por Taylor y Bodgan (1987) Determinan el concepto de observación participante ampliamente apropiada para investigaciones en el ámbito social donde existe una relación estrecha entre investigador y quienes posibilitan la información en un proceso donde se debe recolectar datos que deben ser analizados de manera minuciosa y organizada.

Durante el proceso de trabajo de campo se realiza desde el marco de un ambiente laboral de tal manera que el trabajo de campo se acercaba a las necesidades del contexto, la recolección de la información sucede dentro de las rutinas diarias de trabajo escolar. Por su parte Kawulich (2005). Relaciona la observación participativa así que permite la recolección de información en tres fases una la interacción social, desde la comodidad y aceptación de los participantes, las estrategias para extraer los datos, y el último el registro de los datos como notas de campo para efectos de esta investigación se elaboraron fichas de aprendizaje que finalmente fueron analizadas.

5.3.4. Taller pedagógico – cualitativo.

se diseñó 2 talleres pedagógicos, siguiendo 5 momentos: saludo y bienvenida, exploremos y construcción, espacio para la reflexión, construimos y aprendemos y evidencia de aprendizaje, estos fueron validados por un experto y se replicaron a miembros de la comunidad educativa entre ellos,

profesores, docentes orientadores, directivos y padres de familia. De manera inicial el taller puntualizó con el fin de discutir sobre el Diseño del PIAR y la caracterización de Prácticas Pedagógicas de acuerdo a unas características marcadas de los docentes, y en un segundo momento se socializó los resultados a los docentes y directivos docentes de la sede Dorian Sierra Ríos, sobre la experiencia del diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables, y realizar el mapa de ruta.

5.3.5. El grupo Focal de discusión – cualitativo.

La técnica grupo focal, se llevó a cabo con el fin de registrar los principales sucesos en función a las prácticas aula dentro del accionar docente desde su propia experiencia y concepciones en relación al tema de inclusión en la institución donde se desarrolló, dando gran valor al conocimiento compartido.

Puesto que según Arboleda (2008):

Con mucha frecuencia se privilegia el uso del grupo de discusión frente a otras prácticas de investigación, pues su dinámica lo hace más espontáneo. Frente a esta idea de espontaneidad discursiva, el grupo construye el discurso libremente, con lo cual sobresale la concepción dialógica. (p.72)

5.4 Fases de la Investigación

Fases de la investigación en lo cualitativo para el tratamiento de información de la experiencia

Para promover prácticas inclusivas en el sector rural desde el diseño, implementación y sistematización de ajustes razonables individuales en la Institución Educativa Jorge Villamil Ortega del municipio de Gigante, Huila; quien propende por formar ciudadanos humanitarios, transformadores de cambios sociales, políticos, ambientales y culturales en su entorno, acogiendo a los planteamientos de Sacristán quien dice que la práctica pedagógica no es exclusiva del docente, sino que trasciende a la comunidad educativa en un marco contextual, para ello se procede a:

FASE I: Diseño del PIAR

Caracterización del estudiante con discapacidad intelectual

Formulación de los ajustes curriculares de acuerdo a las barreras y necesidades de apoyo detectadas.

Establecer recomendaciones y sugerencias a toda la comunidad educativa de la institución sobre el decreto 1421 de 2017 y su responsabilidad en la implementación del PIAR

FASE II: Implementación del PIAR

Realizar los ajustes curriculares propuestos en el PIAR, en las áreas que los requerían.

Planear y realizar las prácticas pedagógicas para su implementación.

Involucrar a la comunidad educativa en la implantación del PIAR

Evaluar y ajustar periódicamente los ajustes propuestos.

FASE III: Reflexiones del diseño y la implantación del PIAR

Reflexiones y registro de manera crítica de las prácticas pedagógicas realizadas durante el diseño e implementación del PIAR.

Compartir los resultados de la experiencia con la comunidad educativa para su retroalimentación.

5.5 Plan de análisis

5.5.1 Plan de análisis de resultados de tipo cualitativos

Con la propuesta de análisis de los registros en fichas de aprendizaje, matriz de ordenamiento de la información, de manera organizada se registra cronológicamente las actividades realizadas, se elabora una reflexión crítica de los resultados y se diligencian los productos para la sistematización;

estimadas por Jara (2018), además se hace una triangulación entre los hallazgos, teorías y análisis de antecedentes donde convergen las diferentes posturas .

5.5.2 Plan de análisis de los datos cuantitativos.

Con el fin de sintetizar la información obtenida y poder realizar el análisis de manera que se pudiera organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo la línea investigativa establecida, se presentaron la siguiente operacionalización de variables, las cuales facilitaron la clasificación de los datos registrados, por consiguiente, propiciaron una importante simplificación de los mismos, además de facilitar su análisis y poder responder a la identificación del Plan de Sistematización de la experiencia.

Tabla 4

Operacionalización de las Variables - datos cuantitativo

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

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

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

Tabla 5

Validez del instrumento

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

Nota: elaboración propia.

5.6 Protagonistas de la experiencia.

Institución educativa Jorge Villamil Ortega sede Dorian Sierra Ríos

Estudiante con discapacidad intelectual del grado tercero de la sede Dorian Sierra Ríos

Padres de familia

Docentes, Orientadores y de Apoyo

Directivos de la I.E

Asesores de Proyecto de Investigación

5.7 Aspectos éticos

En relación a las consideraciones éticas, al inicio de la experiencia se decidió por parte de las investigadoras de manera voluntaria participar del macroproyecto, luego se informó y solicitó permiso para que la institución acogiera las actividades de la experiencia, los docentes de manera libre y voluntaria hicieron entrega de los consentimientos informados, así como al estudiante con discapacidad y a la familia; a los participantes se les respeta el derecho a la privacidad, su participación en este estudio fué voluntaria; la información que brindaron durante el proceso fue usada para fines de la investigación. Contaban con libertad para retirarse del estudio cuando lo considerará conveniente, sin que esto le perjudicará de alguna manera. El proceso de diseño se realiza durante la virtualidad y el proceso de implementación se realiza desde la presencialidad y se hacen registros de material fílmico como audios, imágenes y videos en ambos casos de protegiendo la identidad de los participantes contemplada desde la ética investigativa.

6. Resultados

El presente apartado concierne a los resultados obtenidos en relación a la sistematización de la experiencia que permite analizar las prácticas de aula desde procesos inclusivos para un estudiante con discapacidad intelectual de la institución educativa Jorge Villamil Ortega, sede Dorian Sierra Ríos, ubicada en el sector rural del municipio de Gigante.

El registro de la experiencia, se hizo desde los participantes docentes del aula regular, por tanto, los datos suministrados parten de los intereses, emociones, saberes, de manera reflexiva desde donde según Jara (2001) “El desafío en este aspecto crucial que ya mencionábamos en los dilemas, es el que seamos capaces de pasar de lo descriptivo y narrativo a lo interpretativo crítico”(p.5). Es de esta manera que se exponen los hallazgos que se muestran desde cinco momentos que incluye procesos de la auto-reflexión crítica plasmados en los aprendizajes, e inicia con la caracterización de los principales protagonistas de la experiencia del diseño e implementación del PIAR, lo cual dará paso al plan de sistematización, para reconstruir el devenir histórico de ambos procesos, a través de las reflexiones de fondo que emergen de las prácticas pedagógicas y sus cualidades.

La sistematización se desarrolló según los cinco momentos de Jara (2018), en relación a los propósitos trazados para este trabajo investigativo.

La parte inicial respecta a punto de partida corresponde a la descripción de los protagonistas de la experiencia durante la construcción y ejecución del PIAR en un estudiante con discapacidad intelectual.

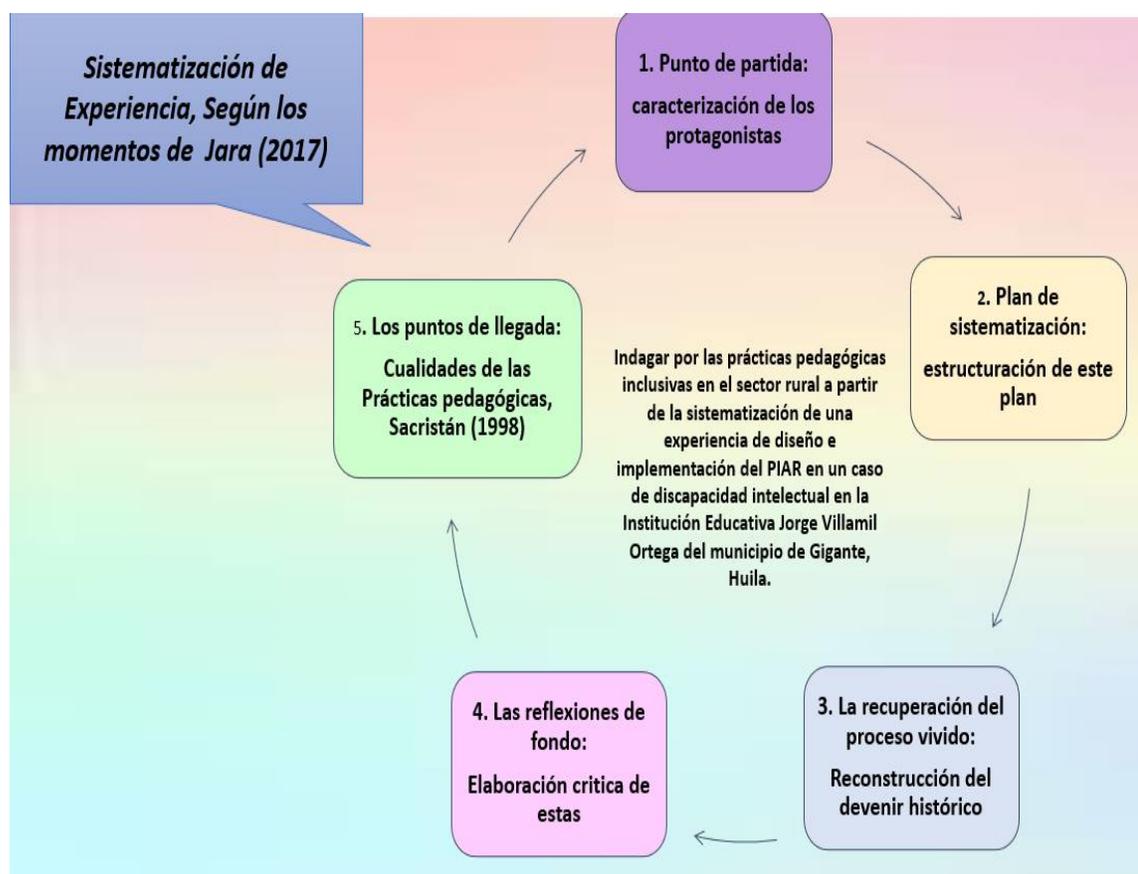
El segundo momento; se estructura el plan de sistematización, definiendo claramente para qué, qué experiencia, qué aspectos interesan y precisan el eje de esta sistematización, fuentes de información, procedimientos de la experiencia desde el diligenciamiento y ejecución del Plan Individual de Ajustes Razonables.

El tercer momento; concierne al diseño del mapa de ruta de la experiencia vivida, donde se reconstruyó el devenir histórico de la experiencia, mediante el ordenamiento y clasificación de las diferentes acciones y las reflexiones de las mismas.

El cuarto momento pertenece a procesos reflexivos desde una mirada crítica, del proceso de diseño y también de los aprendizajes durante la implementación; posterior a ello encontramos los puntos de llegada que compete a identificación y análisis de las prácticas de aula, allí se describen las prácticas pedagógicas de los docentes, en cuanto a la articulación de los componentes: práctico, dinámico y cognitivo, sugeridos por Sacristán (1998).

Figura 12

Proceso de Sistematización de la experiencia



Nota: Creación propia.

6.1 Caracterización de los Protagonistas

Partamos por Caracterizar los principales protagonistas de la experiencia

En este primer momento se caracteriza el estudiante con discapacidad, el rol del investigador protagonista de la sistematización desde los perfiles de docente de aula y docente observador y los aprendizajes obtenidos de las fichas de recuperación. Se describen los resultados en relación a la caracterización del caso de discapacidad de manera principal partiendo por evaluar la ficha de matrícula de la institución, del encuentro con familia, la ficha de caracterización y la secuencia didáctica.

La implementación de la caracterización del estudiante con discapacidad, se realiza en términos de descripción general, según los dispositivos de motivación, atención, habilidades sociales, afectivas y de auto cuidado, y en cuanto a los gustos se tuvo en cuenta lo relacionado en la Ficha de Recuperación de Aprendizaje 01, **FRA01** (p.2) la cual contenía información en relación a encuentros con padres de familia. En términos pedagógico los resultados se dieron en relación a los dispositivos de memoria, proceso de razonamiento, competencias lecto escritas, competencias comunicativas, habilidades básicas matemáticas.

Se describe el rol del investigador protagonista de la sistematización, desde dos perfiles: el Docente de Aula Investigador, **DAI** protagonista directo de la experiencia, quien implementa las prácticas pedagógicas de aula, conoce el contexto, las características particulares del grupo y de la sede a la que pertenece la estudiante con discapacidad y el Docente Investigador Observador, **DIO** quien de manera indirecta reflexiona de acuerdo a lo observado de las prácticas de aula que se realizan en la implementación del PIAR, realizando la sistematización, la cual se nutre y fortalece una vez se socializa con la **DAI** al compartir cada una desde su rol en la experiencia.

6.1.1 Diseño de la Caracterización del estudiante con discapacidad

El caso objeto de estudio es una estudiante con diagnóstico de discapacidad intelectual, con la edad de diez años, que pertenece al nivel de básica primaria, grado tercero de la sede Dorian Sierra Ríos, una de las pertenecientes a la Jorge Villamil Ortega del municipio de Gigante departamento del Huila, la sede es una residencia escolar que asisten en su mayoría son residentes escolares, procedentes de los diferentes municipios, catalogándose esta población interna en estado de vulnerabilidad. La estudiante actualmente se encuentra matriculada bajo la modalidad de externa, está en la población que habita en el sector contiguo a la residencia escolar, asistiendo a la jornada escolar que cuenta con jornada única.

Durante el ejercicio de caracterización se presentó dificultades en relación a la forma de aspectos que permitieran definir claramente las necesidades de apoyo y los ajustes que requeriría el estudiante. Por lo que se diseñó e implementó una ficha de caracterización para un estudiante con discapacidad, donde se obtiene una descripción total de los dispositivos básicos para el aprendizaje con característica de como la estudiante atiende, que tipo de memoria tiene, que factores influyen en su motivación, las habilidades que muestra en lo que respecta al lenguaje y la comunicación, destrezas para razonar, en contacto con otros sus habilidades sociales, afectivas y de autocuidado, habilidades motrices, como ejecuta el proceso lecto- escritor, el desarrollo de procesos lógico - matemáticos y las funciones ejecutivas. Todo lo anterior se realiza para realizar el proceso de caracterización del caso, determina aspectos importantes para detectar las barreras, determinar os apoyos necesarios, el apoyo desde casa y posteriormente se registra en el anexo 2 del PIAR.

Se utiliza una ficha de caracterización, de Aprendizaje y la secuencia didáctica, que permiten registrar la información de los aspectos mencionados con anterioridad, vinculó necesidad de elaborar material de apoyo para la planeación intencionada de actividades que facilitarían dicha observación, la que se realizó a través de una secuencia didáctica, estructurada en cuatro momentos los cuales fueron: **jugando, explorando y aprendiendo**, se observó aspectos de las habilidades sociales, afectivas y de

autocuidado; un segundo momento: **explorando mis conocimientos**, se logró observar la atención, habilidades de lenguaje y comunicación, procesos de razonamiento, habilidades sociales, afectivas y de auto cuidado; un tercer momento: **afianzo mis conocimiento**, mediante el que se observó aspectos de memoria, motivación, habilidades de lenguaje y comunicación, habilidades sociales y de auto cuidado y competencias lectoras y escriturales; un cuarto momento: **jugando con nuestro cuerpo**, en el que se observaron aspectos de habilidades motrices, sociales, afectivas y de autocuidado.

Luego de tener esta información se procedió a registrar en el anexo 2 del PIAR, logrando de esta manera ubicar los dispositivos de aprendizajes obtenidos de la ficha de caracterización en los dos apartados en relación a la descripción general del estudiante con énfasis en intereses, aspectos que le agradan y desagradan, expectativas del estudiante y la familia; en cuanto a la descripción en términos de lo que hace, puede hacer o requiere apoyo el estudiante para favorecer su proceso educativo; la información se complementa con los datos obtenidos en las fichas de recuperación de aprendizaje, **FRA01** en relación a los gustos de la estudiante de los encuentros que se realizaron con familia.

6.1.1. Caracterización del estudiante con discapacidad

La caracterización se realizó, en función a una ficha de caracterización que registraron las docentes, y una secuencia didáctica, desarrollada por la estudiante para que las docentes extrajeran la información, para ser llevada al PIAR.

6.1.1.1 Descripción general del caso en términos de gustos, interés, situaciones que gustan o indisponen al estudiante, así como las expectativas del estudiante y la familia.

En esta descripción se tuvo en cuenta los dispositivos básicos de aprendizaje, en relación a la motivación, la atención y las habilidades sociales, afectivas y de auto cuidado. Además, algunos aspectos registrados en la ficha de recuperación de aprendizaje **FRA01**.

Tanto la estudiante como su mamá identificaron la música como algo que le gusta mucho, la estudiante reconoce que ella pinta muy lindo, le agradan los títeres, le gusta leer cuentos creando ella misma la historia a partir de imágenes, Le gusta cantar y canta todo tipo de música lo mismo que interactuar con medios tecnológicos, le agrada modelar y hacer figuras (p.2).

Es una estudiante que manifiesta sus gustos en todas aquellas actividades que desarrolla su creatividad, lo cual muestra su interés en lo que tiene que ver con lo artístico; como pintura, dibujo, modelado y danza, así mismo, donde se utilice un material didáctico adecuado consiguiendo así avanzar en la adquisición de habilidades y destrezas con gran agrado.

La atención alterna es la de mayor regularidad, puesto que logra cambiar de actividad a solicitud del docente y terminar lo que estaba haciendo, si es interrumpida centra su atención a las nuevas indicaciones y vuelve a la actividad inicial luego de recordar y dar instrucciones para continuarla. Su atención sostenida se da por tiempos prolongados, la actividad es significativa, creativa y cuenta con la atención constante del docente, al encontrar actividades más llamativas como las artísticas, las reemplaza por la que estaba haciendo. Desarrolla actividades que requieren de su atención dividida a través de actividades creativas y con variado material didáctico, atiende a una instrucción a la vez.

A la estudiante le interesa sentirse respaldada y exaltada cuando logra finalizar una tarea propuesta y siente satisfacción al hacerlo, muestra igualmente interés cuando se proponen actividades donde pueda trabajar junto a sus compañeros pues se siente apoyada y aceptada por ellos.

La motivación intrínseca ha ayudado a mejorar su autoestima dado que al enfrentarse a actividades nuevas atiende las instrucciones y al no entenderlas busca apoyo de la docente para lograr su desarrollo, está atenta a cada una de las indicaciones; para no perder el hilo y siente alegría cuando logra realizar las actividades que han realizado sus compañeros, valorando así el esfuerzo para superar y alcanzar lo que se propone.

Expresa sus habilidades afectivas a través de la comunicación gestual de sus emociones y sentimientos, igualmente las identifica en sus compañeros, siendo solidaria. En su interacción social, reconoce cuando puede o no dirigir una actividad colectiva, se apoya en sus compañeros para lograr cumplir con los objetivos propuestos que le causan dificultad, comparte sus logros con sus pares y familiares. Atiende con atención las indicaciones de juegos para luego realizarlos, cuando se lo propone es constante e insistente para lograr participar en un juego. Aplica normas de autocuidado como: ser responsable, cuidadosa y ordenada con sus pertenencias. Evita correr, saltar, trepar y demás ejercicios que comprometan su salud, es capaz de dejar el juego para atender una clase.

La familia muestra grandes expectativas frente al proceso de aprendizaje como se registró en **FRA01** manifestando ser (...) “consciente de la necesidad de apoyo y ajustes que requiere la estudiante, mostrando gran preocupación por encontrar el camino correcto que permita el desarrollo adecuado de todas las actividades que se proponen en la escuela” (p.2).

6.1.2.2 Descripción en términos de lo que logra realizar, está en capacidad para ejecutar y donde requiere ajustes para favorecer su proceso educativo.

Este segundo aspecto de caracterización del estudiante que se encuentra en el anexo 2 del PIAR, se agrupa de la siguiente manera para poder dar cuenta de los dispositivos de aprendizaje que se observaron en la ficha de caracterización de manera clara y precisa.

6.1.2.3 Lo que hace; Competencias y aprendizajes.

Este apartado hace relación a lo observado en memoria, proceso de razonamiento, competencias lectoras y escriturales, y habilidades básicas matemáticas.

La estudiante realiza mediante su memoria episódica relatos familiares e interactúa verbalmente con sus docentes y compañeros, con anécdotas de su medio familiar logra dar explicaciones a lo que se

le pregunta en la escuela, comenta a sus profesores y compañeros acontecimientos de tristeza y alegría. El acercamiento de su familia al proceso de aprendizaje ha creado seguridad en sus actividades y en la toma de decisiones. Por medio de su memoria semántica se comunica con claridad, dando a entender todo lo que desea con buen vocabulario, manejando el tema familiar como uno de sus preferidos, recuerda cuando se le han nombrado de 5 a 10 objetos inmediatamente.

Identifica fenómenos naturales dando explicación de su causa y efecto. Cuando enfrenta un problema, la primera opción es aceptar que no entiende, y busca ayuda en su docente o padre de familia con material de apoyo. Cuando se da cuenta que se ha equivocado realiza su corrección de manera espontánea o corroborando con sus compañeros sus respuestas, generalmente sus definiciones van desde anécdotas y ejemplos de sus experiencias y vida cotidiana. Puede organizar objetos por tamaño, color, figura, textura etc., se le facilita realizar comparaciones más desde la diferencia, que desde similitudes.

Reconoce tanto visual como auditivamente las vocales y algunas consonantes en la escritura y lectura de palabras sencillas, al leerle un texto descubre la palabra que falta, relaciona palabras tanto escritas como oralmente con el dibujo con el que se ha familiarizado, mediante actividades con material visual y lúdico identifica y escribe palabras utilizando los grafemas vistos, con palabras conocidas arma de manera verbal oraciones, cuando se le lee un texto contesta preguntas cuyas respuestas están condensadas dentro de la lectura (forma literal).

Puede desarrollar habilidades básicas matemáticas como: Conteos de los números del 1 al 20 cuando se ubican en filas ordenadas, mediante la utilización de material tangible identifica asociaciones, cantidad número, símbolos más y menos, ordenar series numéricas, reconoce el valor posicional de los números y logra discriminar los pares e impares mediante actividades lúdicas especialmente las corporales.

6.1.2.4. Lo que puede hacer; habilidades y cualidades.

Este apartado se desarrolla teniendo en cuenta los siguientes dispositivos de aprendizaje: habilidades básicas de lenguaje y comunicación y habilidades motrices, donde se puede evidenciar lo que el docente puede potenciar al estudiante.

Se comunica con los demás de forma oral, gestual y gráficamente, cuando se comunica oralmente lo hace respetando la estructura de las palabras, le agrada narrar experiencias vividas en familia, interactúa verbalmente con habilidad en los momentos de juego libre, comprendiendo literalmente las conversaciones que sostiene. Escucha con atención cuando le cuentan anécdotas de la vida cotidiana y logra expresar sus emociones al interactuar con otros. Realiza actividades de coordinación fina como colorear creativamente y realizar trazos complejos que intervienen en la escritura y realizar actividades de bailes siguiendo ritmos sencillos y básicos.

Generalmente a la estudiante le gusta terminar lo que inicia, pero si le proponen un cambio por una actividad artística lo hace con agrado siguiendo las indicaciones de los adultos.

6.1.2.5. El apoyo que requiere el estudiante para favorecer su proceso educativo.

Para determinar las barreras se identifican como lo indica el Decreto 1421 de 2017, y éste en cumplimiento a los acuerdos pactados en la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (2006), comprendidas en base a procesos comunicativos, en cuanto a aspectos físicos la actitud, no exclusivamente de los pares académicos, también de la familia y los mismos docentes.

En lo concerniente al contexto escolar de la estudiante, las barreras que impiden los aprendizajes y la participación se precisan tres barreras; las actitudinales, comunicativas y físicas.

En cuanto a las barreras actitudinales: Algunos de sus docentes manifestaron no tener ni la preparación ni capacitación necesaria para atender la discapacidad de la estudiante por lo que las

adaptaciones realizadas a las prácticas pedagógicas se hacían según lo que pensaban y creían era lo mejor para ella generando así que las actividades planeadas se hayan ajustado sin tener en cuenta los Derechos Básicos de Aprendizaje D.B.A y las evidencias de aprendizaje de manera previa. Como lo manifiesta la Docente 1 del Grupo Focal **D1GF**

Lo que hemos hablado en el colegio a veces uno para trabajar con los niños, uno les pone actividades diferentes y más sencillas que al resto de los estudiantes que tiene uno normales por hablar entre comillas, pero existe una programación que él no va a alcanzar. (p.4)

La estudiante ha repetido dos veces cada grado como lo manifiesta su familia en la Ficha de Recuperación de Aprendizaje 02 **FRA02** expresando que ella ya había solicitado que la dejaran reprobada porque su mamá identifica sus dificultades para el siguiente grado escolar; Recordando que ella ha cursado 2 veces el mismo grado impidiendo así su trayectoria educativa, debido a la evaluación estandarizada y homogeneizada que se maneja en la institución, aspecto que su familia considera definitivo para su promoción o no. Al manejar un trato diferenciado continuamente frente a sus compañeros genera en ellos un rechazo al interactuar con la estudiante, como lo manifestó su familia en la **FRA08**

Motivarían más porque la niña llega a la casa, cuando asistía a la escuela y decía hay mami que los compañeros decían – hay ella para que viene a estudiar-, -ella no sabe leer-, -ella no sabe escribir-, y ella iba y se ponía a llorar y decía al otro día, ¡No quiero ir! (p.5)

Manifestando que esta se demora mucho y que no entiende las actividades según manifiesta su docente.

La familia no considera segura en estos momentos la institución para iniciar con la presencialidad de la educación de la estudiante por presentar comorbilidades que ponen en riesgo su salud, como lo manifiesta en la ficha de recuperación de Aprendizaje 8, (FRA08).

(...) se habló con la madre de la estudiante para concertar algunos días en los cuales pudiera traerla a la escuela y así iniciar con la implementación del PIAR, a lo cual ella manifestó que el padre se oponía y responsabilizaba a la madre de cualquier cosa que le pasara a la estudiante (p.8).

6.1.2. Rol del investigador, protagonista de la sistematización

La sistematización de esta experiencia educativa contribuyó a formalizar conocimientos teóricos a través de la práctica, reorientar y transformar las concepciones, juicios y prejuicios, que se tenían al momento de diseñar e implementar acciones a través de prácticas pedagógicas por parte de las docentes investigadoras, por ello se hace importante la reflexión e interpretación crítica de lo que se hacen , influenciados por factores objetivos y subjetivos, dejando registro de todo lo que sucede paso a paso, por medio de diferentes instrumentos, los aprendizajes obtenidos a través de su práctica. Evidenciando la investigación acción participante a través de la sistematización según Durston y Miranda (2002) “El proceso de IAP se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva y emancipadora: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación sistemática, reflexión, y luego una replanificación que dé paso a nuevas observaciones y reflexiones” (p.58).

Las docentes investigadoras y a su vez docentes de aula logran, identificar algunas reflexiones y discusiones que se tiene sobre sus constantes dudas en el aula del diseño e implementación del documento PIAR desde su sentir, su experiencia y su saber cómo dice de Souza (2008), “En una palabra, ayudar a construir la dimensión de humanidad en el ser humano (p.4).

Las docentes investigadoras, actores directos de esta sistematización, identificaron mediante el análisis crítico de sus aprendizajes, estructurar de manera integral factores de los participantes como: características personales y grupales, las necesidades e intereses desde el sector rural para lograr los fines de esta experiencia como lo ratifica, Jara (2018) al diferenciar la simple recolección de información de la sistematización de experiencias “... como procesos históricos y complejos en los que intervienen diferentes actores y que se llevan a cabo en un contexto económico, social y cultural determinado, y en situaciones organizativas o institucionales particulares”(p.52).

En este proceso intervinieron las docentes investigadoras de la siguiente manera: la docente de aula investigadora **DAI** como protagonista de las prácticas pedagógicas de aula con una estudiante con discapacidad la cual busca posibilitar mecanismo de inclusión al sistema educativo como el diseño e implementación del PIAR. La docente investigadora observadora **DIO** desde su rol como observadora directa y en determinado momento de apoyo para diseñar y sistematizar la experiencia, que junto al apoyo de las asesoras del macro proyecto, dieron una visión de carácter externa como expertos teóricos permitiendo como lo expresa. Osorio. A, et al (2012). Hacer de la sistematización “un proceso investigativo, que permite a los docentes producir nuevos conocimientos, donde explícitamente se contextualizan, nombran y fundamentan los saberes, competencias, aprendizajes y lecciones estudiadas” (p.17).

Las docentes investigadoras desarrollaron dos roles a la hora de sistematizar, el **DAI** como directo participante en la experiencia y el **DIO** que pertenece a la misma institución educativa, en algunos procesos su participación fue indirecta y en otros directa.

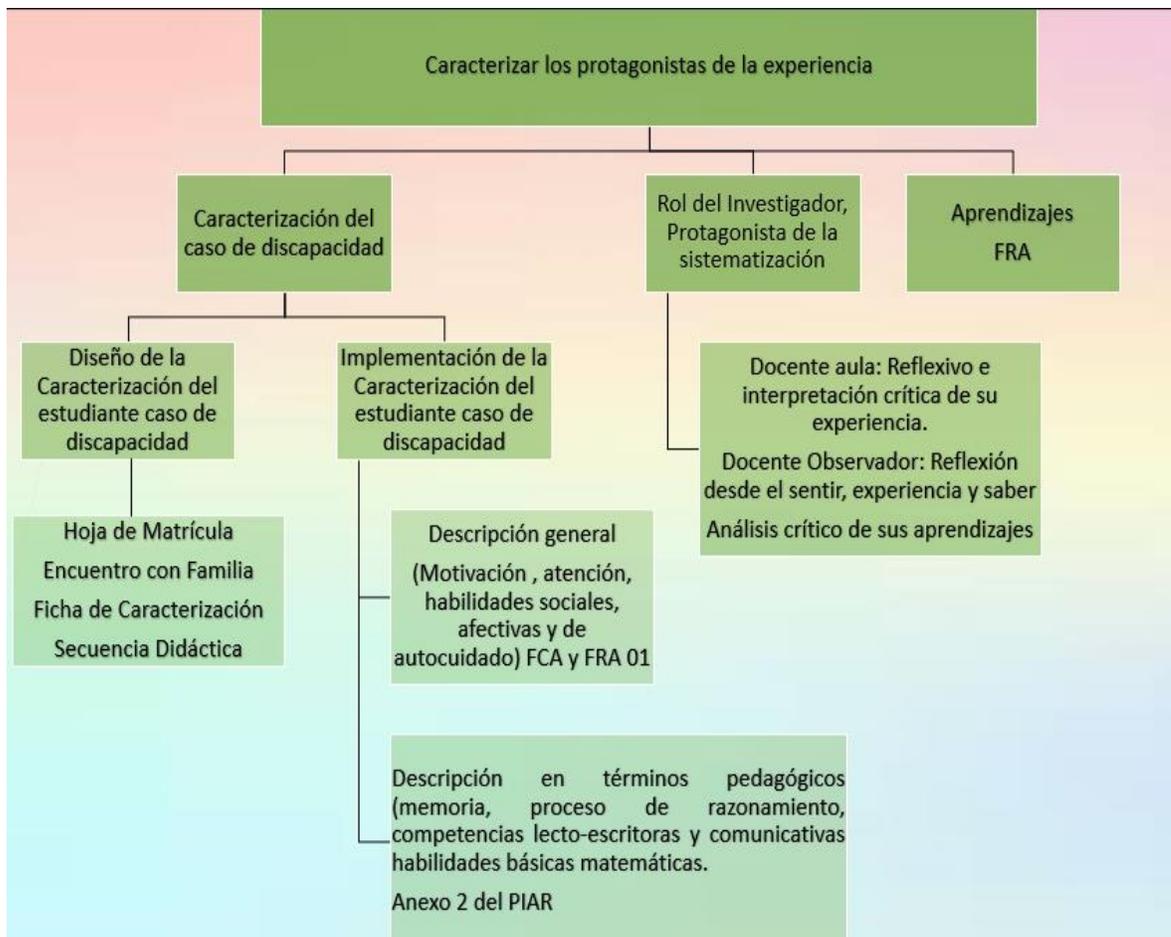
Al sistematizar se da relevancia a lo que el investigador a interpretado de lo observado en la experiencia de manera subjetiva, en este caso se da la oportunidad de una mirada objetiva de los dos investigadores, uno desde el rol indirecto y el otro desde el directo en la participación de la experiencia,

de manera asertiva a lo expuesto en los aprendizajes de cada momento. Dando la misma importancia a lo expuesto desde lo subjetivo y objetivo en este proceso, según, Barnechea y Morgan (2010) “De lo contrario la comprensión de los procesos generados, haría abstracción de una parte sustancial de ellos mismos”(p.104).

Las docentes investigadoras mediante la sistematización, fueron capacitándose al tiempo que se apropiaban y comprendían mejor la experiencia, igualmente se requirió de habilidades para construir colectivamente un planteamiento, para analizar la lectura de textos, lo mismo que la producción textual que desde los puntos de vista de las investigadoras lograran organizar la información pertinente de la experiencia evidenciando la sistematización como un espacio formativo según Torres y Cendales (2017) “en la sistematización la formación es una condición y un rasgo definitorios porque es la garantía de la participación, de la apropiación de la metodología y de la calidad de la comprensión de la experiencia”(p.47). Desde luego hubo construcciones colectivas que permiten usar al máximo la experticia como maestros, algunos de muchos años; que llevaron a cabo una experiencia similar.

Figura 13

Caracterización del estudiante con discapacidad y docentes que Ejecutan la experiencia



Nota: Creación propia.

6.1.4 Aprendizajes que sustentan el primer momento

A continuación se exponen los aprendizajes sistematizados y organizados en relación al proceso de caracterización, mediante el diligenciamiento de los anexos 1 y parte del 2 del documento PIAR donde se identificó que la información que contenía la ficha de matrícula propuesta por la institución, en relación a estudiantes con discapacidad no fue autosuficiente en consecuencia se propone a los integrantes del Consejo Académico de la institución, diseñar los cambios pertinentes, aspecto que fue acogido de manera positiva, realizando los ajustes necesarios a este documento, presentándose finalmente al consejo directivo para su aprobación e implementación.

Con la participación de la familia se logró complementar la información y tener mayor claridad de los datos que se requerían en el anexo 1 del documento PIAR. Igualmente, a través de actividades pedagógicas donde tanto la estudiante como la familia interviene, para lograr identificar de manera lúdica y colaborativa que le gustaba y que no le gusta en términos generales, fue importante involucrar a la familia, desde el trabajo colaborativo se posibilitó la caracterización de la estudiante con ayuda de los padres, como lo manifiesta desde sus trabajos investigativos, Verdugo (2017) “pues las familias deben adquirir un mayor protagonismo en la vida de sus hijos, y los profesionales han de avanzar hacia un rol más comunitario incrementando sus competencias y colaboración interdisciplinar”(p.45).

En función al trabajo colaborativo que menciona Verdugo (2017) se pudo evidenciar que cuando se trabaja unidos los procesos institucionales con las familias, se logra como en este caso de la investigación registrar la información requerida de manera veraz y oportuna en el documento PIAR, dejando claro como dijo el autor; la importancia de la relación con la familia en el proceso que realizan los docentes al diseñar e implementar el PIAR, resaltando además el protagonismo al realizar encuentros entre estos dos entornos sociales.

Con respecto al diligenciamiento del documento PIAR, y la caracterización de la estudiante, se evidenció la necesidad de interactuar con la familia y contar con otros puntos de vista para la recolección de la información que la hace valiosa y confiable, sin la cual la caracterización se reduciría a simples reflexiones individuales olvidando como lo expresa en sus postulados el Decreto 1421 de 2017 la corresponsabilidad de las familias en este proceso educativo, en relación al aporte y actualización de la información requerida para la caracterización del estudiante con discapacidad, por medio de un diálogo interdisciplinar, consolidando la participación por medio del (Decreto 1421 de 2017)determinando las (...) “alianzas y redes de apoyo entre familias para el fortalecimiento de los servicios a los que pueden acceder los estudiantes, en aras de potenciar su desarrollo integral”(p. 15).

Como lo indica el Decreto y en efecto sucedió para los fines de esta investigación se llevó a cabo alianzas con las familias no sólo por el momento histórico que surge dentro del proceso investigativo, el aislamiento a causa del covid-19 sino que fue necesario para realizar el proceso de implementación de la caracterización y del plan de aula teniendo como base los ajustes desde el instrumento PIAR , fortaleciendo los roles y las funciones que emergen del mismo, para cualificar los procesos educativos, en función a la atención del estudiante con discapacidad.

La mirada como docentes que se tuvo en cuenta en el entorno salud, para diligenciar el anexo 1 del PIAR, se describió de manera clínica con lenguaje técnico y especializado extraído del diagnóstico médico; impidió comprender la discapacidad desde la parte social y humana que apunte al desarrollo pedagógico, como es la sobreprotección que crea inseguridad en los estudiantes, simultáneamente algún grado de manipulación hacia sus padres o cuidadores, aceptada por la familia al sentirse culpables de lo que está enfrentando la estudiante. Siendo necesario como lo menciona Echeita y Ainscow (2011).

...para mejorar la inclusión resulta estratégico e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de proyectar, acto seguido, planes de mejora en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas (p.33).

Fue necesario además del diagnóstico médico, utilizar variadas fuentes de información como lo recomienda Echeita y Ainscow; para realizar el proceso de caracterización del estudiante en términos pedagógicos logrando así, identificar las barreras actitudinales que enfrentaba el estudiante con discapacidad.

Se logra identificar en la caracterización del estudiante, que ésta debe ir apoyada por la familia, generando espacios de diálogo que fomentaron la confianza entre docente y padre de familia logrando

un mayor compromiso y colaboración que permitió evidenciar aspectos desconocidos por el docente y que sirvieron para entender las circunstancias reales del estudiante con discapacidad y sus vivencias al interior del hogar, como lo manifiesta Verdugo (2017) al afirmar:

En un paradigma moderno de lo que es la discapacidad entendemos que los determinantes sociales (familia, profesionales, comunidad inmediata y amplia) desempeñan un papel tan importante o más que las características personales de la discapacidad. Y, en este sentido, se hace necesario escuchar mucho más su voz, su percepción de las cosas, sus necesidades y sus prioridades de apoyo (p.46).

En consecuencia, con lo que manifiesta el autor para fines de este trabajo al tener empatía con la familia se logró comprender situaciones como: el apoyo en procesos educativos del estudiante, aspectos del uso de medicamentos entre otros específicos que se escapan de la ficha de matrícula a la que tiene acceso el docente, se hizo necesario tener en cuenta la voz de los protagonistas y de esta se articulan y fortalecen procesos académicos fuera del aula de clase y mejoró el compromiso desde casa.

El ejercicio de caracterización requirió de un apoyo metodológico y didáctico para su aplicación a través de una secuencia didáctica, la que permite integrar diferentes actividades significativas, siguiendo los momentos: **jugando, explorando y aprendiendo, exploro mis conocimientos, afianzo mis conocimientos, jugamos con nuestro cuerpo**. Posibilitando así la observación de las diferentes características en el aprendizaje; según la ficha de aprendizaje, se observó, dio una amplia información especialmente en la descripción específica de lo que logra hacer, lo que éste hace y para lo que requiere apoyo para la obtención del aprendizaje. Este ejercicio muestra la importancia de tener claro, qué se debe observar para poder suministrar una información completa en la caracterización del estudiante, como base para identificar los ajustes de diferentes aspectos antes, durante y después de ejecutar la práctica de aula en busca de garantizar la equidad como lo determina Gutiérrez (2019), en el ámbito

laboral que no dista del entorno educativo, donde son significativas las cualidades de sensibilización y empatía, para lograr transformar los diferentes espacios sociales; de no ser así se continua con los contextos discriminatorios y que no permiten avances en procesos inclusivos.

En consecuencia es de gran utilidad la caracterización que permita realizar los ajustes razonables al identificar prácticas pedagógicas ajustadas en función a la atención, la memoria, que la motiva, proceso de lenguaje en el que se encuentra, aspectos que favorece su comunicación, sus procesos de razonamiento, sus habilidades sociales, afectivas y de autocuidado, lo mismo que las motrices, sus competencias lectoras y escritas, cuáles son sus habilidades básicas de matemática y el manejo de sus funciones ejecutivas.

Para identificar habilidades sociales y para lograr observar la interacción con otros, fue necesario citar algunos pares académicos del estudiante y así efectuar el proceso que fue desarrollado en el momento de aislamiento social en casa y fué citar otros estudiantes para dicha caracterización.

Se pudo evidenciar que las dificultades de los padres en este momento de estudio remoto producido por las restricciones de la pandemia (COVID 19), son las orientaciones de los aprendizajes en casa, por diferentes aspectos: La conectividad, la accesibilidad a las asesorías, la economía para adquirir planes de internet; los padres o cuidadores deben realizar las actividades escolares con los elementos didácticos y metodológicos que ellos mismos han propuesto. Y si a esto aumentamos el desconocimiento a la hora de potenciar aprendizajes respetando los ritmos, y el propósito pedagógico real de los contenidos de las guías.

Por otro lado, aunque se ajustaron las guías de trabajo en casa atendiendo el contexto, ritmo de aprendizaje, se requirió mantener un trabajo colaborativo con los padres o cuidadores, dando algunas herramientas metodológicas que les permitan desarrollar las actividades propuestas.

Los padres o cuidadores al no poder orientar las actividades de sus hijos, deciden hacerle los trabajos para poder cumplir con la exigencia de la Institución, desmotivados para continuar con este acompañamiento, igualmente sucedió con los estudiantes que desertaron del sistema educativo, creando como lo plantea Torres (2020) “En el caso de estudiantes con discapacidad, es necesario articular el trabajo entre la familia y la escuela, donde se generen estrategias que puedan fortalecer hábitos de estudio en dichos estudiantes”(p.22).

Por lo que se requirió llevar a cabo diferentes encuentros con familia de manera presencial, puesto que la educación se estaba orientando desde casa debido al aislamiento por pandemia, COVID 19, siendo necesario articular el trabajo del estudiante con discapacidad como lo refiere Torres para fortalecer el trabajo virtual, a través de guías.

Se corrobora que los estudiantes con discapacidad, son los que más dificultades están presentando en este momento por lo que a su regreso a la presencialidad se tendrá que ajustar las prácticas pedagógicas dado que según Riaño (2012) “el análisis de las prácticas predominantes en los contextos analizados, muestra que las actividades desarrolladas no tienen en cuenta las necesidades, edades ni gustos de los educandos; por el contrario, enfatizan en la memorización y mecanización” (p. 104). Que poco contribuyen a la adaptación del currículo, con apoyos según su ritmo de aprendizaje y necesidades individuales, que afronte el momento histórico por el que estamos atravesando, aspecto que debe quedar claro al momento de elaborar la caracterización del estudiante.

En la formulación de los ajustes requeridos en el PIAR, fue obligatorio minimizar la cantidad de evidencias de aprendizaje que propone los DBA, de las áreas básicas; como lo dice Riaño (2012) al realizar los ajustes no se tuvo en cuenta los ritmos y las características del estudiante con discapacidad, la metodología propuesta en virtualidad se basó en mecanización y memorización; por lo cual se enfrentaron a otra barrera para acceder al aprendizaje.

Por otro lado, se identifica que las actividades propuestas para la diligenciar la ficha de caracterización necesitaban ser ajustadas en función a duración, actividades lúdicas y también se presentó en la estudiante la dificultad para entender ciertos términos técnicos en las orientaciones, evidenciándose así la importancia de tener en cuenta un lenguaje inclusivo dentro de la práctica, que elimine barreras como las comunicativas que promoverían la exclusión como lo afirman Booth y Ainscow (2011).

La finalidad de identificar las barreras al aprendizaje y la participación no es la de apuntar lo que está mal en el centro escolar; la inclusión es un proceso sin final, que implica un descubrimiento progresivo y la eliminación de las limitaciones para participar y aprender (p.44).

De acuerdo con los autores el ejercicio de caracterización permitió identificar barreras que no posibilitaba al estudiante acceder al aprendizaje, el haber detectado las barreras comunicativas; conllevó a analizarlas y corregirlas para lograr que la estudiante participara y aprendiera de acuerdo a las actividades propuestas.

Por medio de la planeación de actividades a través de los momentos que comprenden la secuencia didáctica, se pudo establecer ambientes motivadores e incluyentes con una adecuada disposición de la estudiante, logrando identificar la mayoría de los aspectos que requería la caracterización. Queda claro que, al redactar la caracterización del estudiante y aunque se cuente con una ficha para ello, se debe enriquecer con prácticas y material adecuado. En consecuencia, Rodríguez (2016)

Esta propuesta puede ser implementada con bastante aceptación en cualquier campo educativo puesto que la competencia comunicativa mediada por una SD es la mejor manera de cumplir alguna meta pedagógica y al ser transversal permite la optimalización de sus fases (p.94).

En relación con el autor y para la presente investigación fue muy adecuado y pertinente el uso de la secuencia didáctica, como lo presume el autor que es afín para cumplir una meta pedagógica pues a la estudiante le facilitó el desarrollo de variadas actividades que se requerían en este proceso.

6.2 Estructuración del Plan de Sistematización

La presente sección tiene como finalidad crear el plan para sistematizar la experiencia vivida en el proceso de diseño e implementación de los ajustes razonables para atender al estudiante con discapacidad intelectual en el aula regular, como se manifestó desde la metodología en relación a la revisión documental en función a las puntuaciones identificadas de la revisión desde el documento Marco General del PEI (Proyecto Educativo Institucional) y sus áreas de gestión a nivel institucional, en búsqueda de identificar del accionar pedagógico de los docentes, analizadas desde el documento legal más importante que posee la Institución Educativa. El objetivo principal de este segundo momento desata un papel fundamental de comprensión para quienes viven la experiencia motivo del presente documento, que motiva el cambio que se requiere en las prácticas pedagógicas, para que logren trascender a la diversidad con la implementación de ajustes razonables, cuando el estudiante, lo requiere y así tener certeza de los aciertos o desaciertos del proceso, además que es vital como docentes en ejercicio el poder compartir aprendizajes con otros docentes también deberán desde la normatividad vigente implementar el proceso que se ha venido sistematizando desde el momento inicial por ello también se realiza una reflexión teórica producto del ejercicio de sistematización que sirve para retroalimentar las orientaciones de manera procesual del diseño e implementación del PIAR y fortalecer procesos que se vienen orientando desde lo institucional.

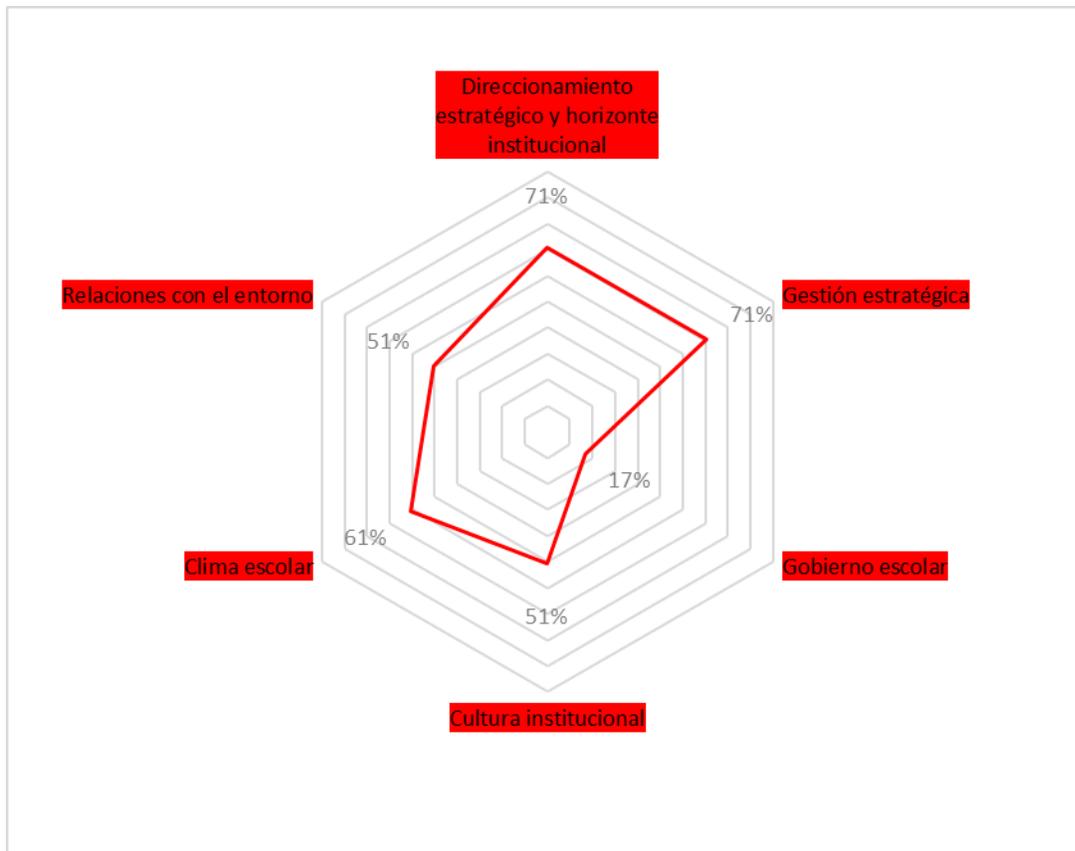
Dentro de las fuentes de información se tiene como referencia el Marco general del PEI, de la I.E. Jorge Villamil Ortega, para la vigencia del año 2020, el cual año tras año se ha venido actualizando y realizando ajustes en base a Las Orientaciones generales para formulación del PEI, 2020, suministrado

por la Secretaría de Educación del departamento del Huila. Para el ejercicio de análisis de acuerdo a plan de sistematización, se tiene en cuenta los resultados de los antecedentes, los diferentes referentes teóricos y la información hallada para realizar un proceso de análisis y triangulación de la información en relación a los aspectos mencionados, después de haber actualizado diferentes aspectos del Marco general del PEI.

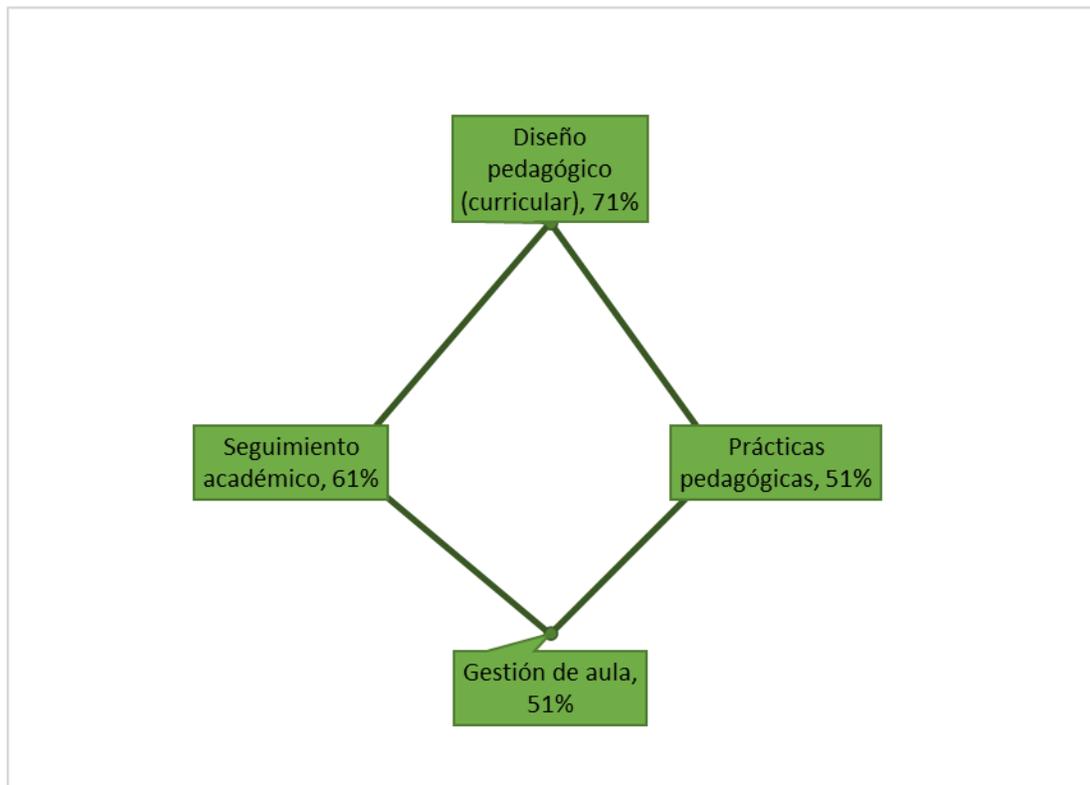
La Gestión Directiva, presenta los siguientes datos el direccionamiento estratégico y la gestión estratégica manejan un puntaje igual de 71%. El clima escolar 61% mientras el proceso de relaciones con el entorno y la cultura institucional presentan un puntaje igual a 51%. Siendo de esta gestión el menor porcentaje determinado para el gobierno escolar con un 17%. Evidenciando de manera puntual la existencia del gobierno escolar dentro del documento, no se evidencia como el Consejo Directivo asesora las decisiones que afectan el proceso de atención de estudiantes con discapacidad, no hay una referencia del proceder del Consejo académico para garantizar un proyecto pedagógico coherente con la diversidad y el enfoque de inclusión; existe la política en relación a la normatividad vigente pero no se refleja una articulación con las gestiones desde la Comisión de evaluación , donde no es evidente el proceso para promover el mejoramiento continuo, en cuanto a la pertinencia, calidad y efectividad de los ajustes razonables, para la atención de estudiantes en condición de discapacidad; en cuanto a la Asamblea de padres de familia y consejo no refleja los procesos desde el marco de la educación para la inclusión.

Figura 14

Gestión Directiva



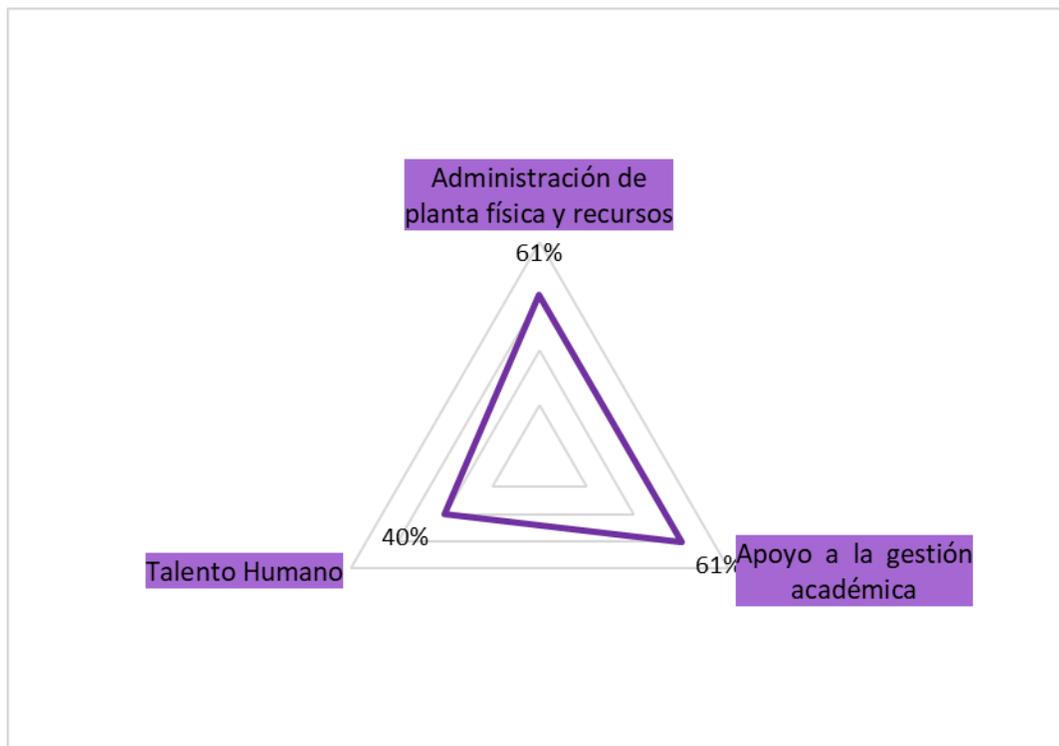
En la gestión académica tiene en cuanto al diseño pedagógico el mayor porcentaje 71%, el seguimiento académico en 61% y los menores porcentajes están en un 51% para las prácticas pedagógicas y la gestión de aula. Dentro de la Gestión de aula no denota como se coordina la planeación para el apoyo a los métodos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que justifican la necesidad de ajustes en los anteriores procesos, en el marco de la estrategia pedagógica no se determina como es la atención para los estudiantes en condición de discapacidad, en relación a la planeación no se muestra como ésta vincula la implementación de los ajustes razonables; dentro del plan de estudio no se orienta las bases para la planeación de las prácticas de aula escolar desde la implementación del PIAR; es retomado de manera general, la jornada escolar; por lo que no refiere si es posible ser ajustada cuando sea necesario, es decir no existe la flexibilidad para ajustes cuando hay discapacidad; el proceso de evaluación desde el Marco general no determina los aspectos a seguir frente a la discapacidad, sin embargo estos son retomados desde el SIEE.

Figura 15*Gestión Académica*

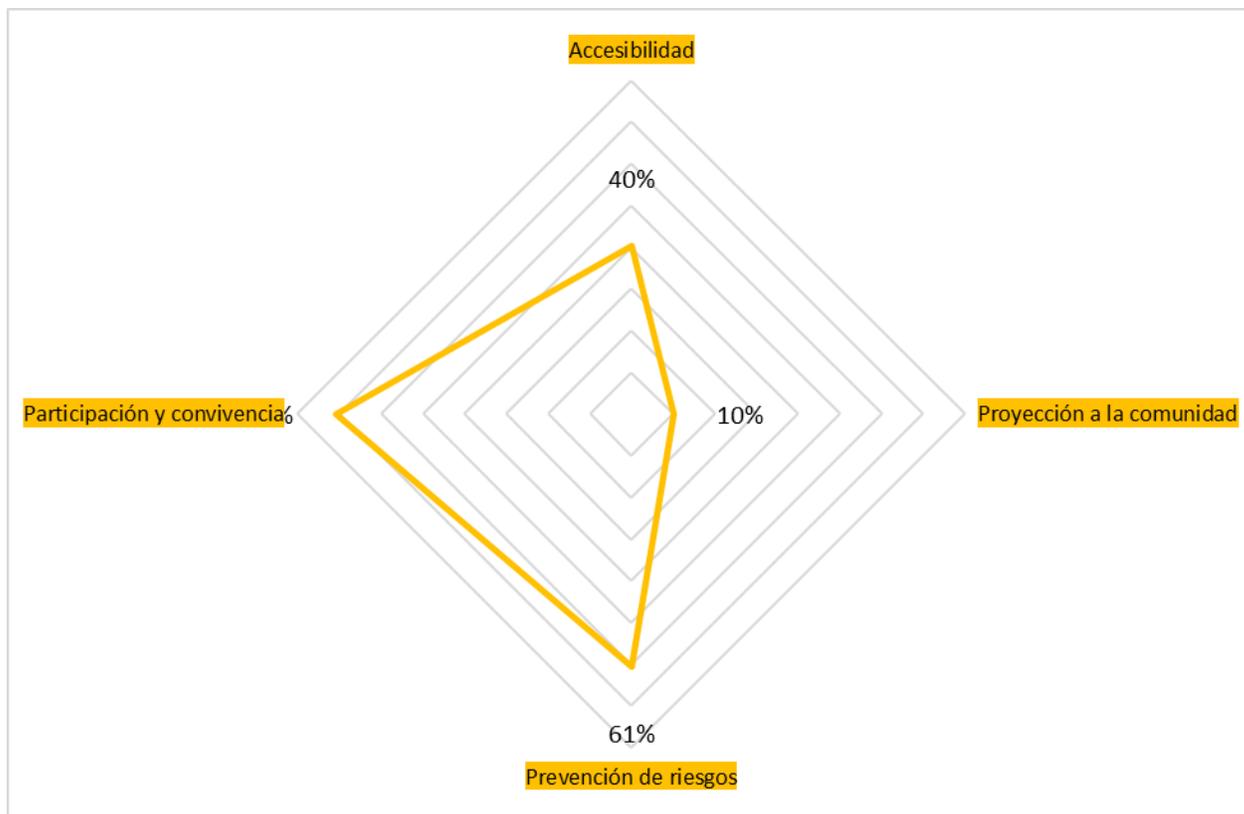
En la gestión Administrativa y Financiera determina procesos que puntúan de manera similar, con un 61% es la administración de la planta física y los recursos para el aprendizaje y el Apoyo a la gestión académica, se refleja al talento humano el menor porcentaje 40%. El talento humano devela una estructura y ejecuta procesos de inducción, sin ser dirigidos hacia la educación inclusiva; existe un programa de inducción a docentes dirigido a los docentes sin obedecer al marco de atención a la diversidad, en la evaluación de desempeño obligatoria para docentes, no converge frente a procesos de inclusión educativa y dentro el programa de estímulos se proyecta a motivar procesos de inclusión.

Figura 16

Gestión Administrativa y Financiera

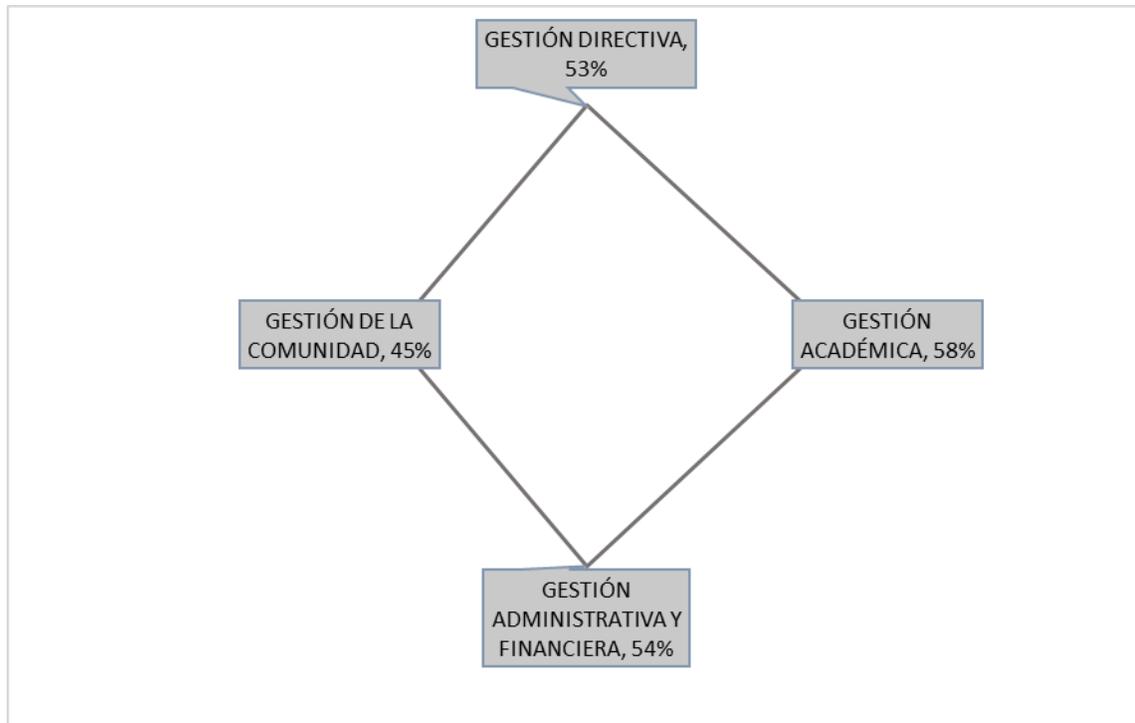


En la gestión a la comunidad tenemos la participación y convivencia 71%, la prevención de riesgos 61% la accesibilidad 40% y la proyección a la comunidad desde el documento macro arrojó un porcentaje mínimo del 10%; es una de las gestiones con mayor debilidad. En cuanto a las acciones que orienta la extensión a la comunidad la escuela de padres no data de la vinculación de temáticas para fortalecer a los padres de los estudiantes con discapacidad, las estrategias de comunicación se fortalecen un poco con el momento histórico de la pandemia, pero dentro de la revisión al documento no muestra cómo responde a las familias de los estudiantes con discapacidad, cuando hace referencia a los proyectos de servicio social no hay respuesta a la discapacidad, dentro de la formación a las familias no se evidencian las redes sobre inclusión, no hay articulación de otras entidades para el uso adecuado del tiempo libre de estudiantes con discapacidad

Figura 17*Gestión a la Comunidad*

A nivel general se evidencian los puntajes menos favorecidos desde la gestión Directiva el gobierno escolar, la gestión académica tenemos a la gestión de aula y prácticas Pedagógicas, Gestión Administrativa y Financiera con el talento Humano, y la gestión Comunitaria con la extensión a la comunidad, con resultados poco aptos para transitar hacia la educación inclusiva.

Figura 18*Áreas de Gestiones Institucionales*



Dentro de un marco amplio de la gestión directiva se determina un 53%, a propósito de la gestión académica alcanzó un índice del 58%, en general la Administrativa y financiera un 54% y de la proyección a la comunidad 45%, siendo ésta la más baja de las cuatro áreas de gestión que refieren el índice de inclusión en la institución educativa Jorge Villamil Ortega; es un tanto dicente a propósito de las prácticas de Pedagógica, que el índice sea del 58% en cuanto a procesos inclusivos se ha tenido la intención pero no se ha avanzado para que desde la parte documental este amplia y explícitamente los protocolos de atención a estudiantes con discapacidad; quedan a merced de única y exclusivamente desde el apartado de políticas inclusivas que se encuentran vinculadas desde la normatividad vigente y no se ha visualizado desde los principios institucionales, la Institución Educativa Jorge Villamil Ortega apenas comienza a tener los primeros pasos como se evidencia en la revisión documental, dado que sólo está inmerso en el Marco general de una política de inclusión como lo indica Echeita y Ainscow (2011) “La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado” (p 32). Y en virtud a los hallazgos de la

revisión documental Madero (2017) precisa que el sistema educativo atraviesa cambios radicales en el ámbito actitudinal, conceptual, metodológico y organizacional con la finalidad de implementar la normatividad vigente. Moliner (2013) Existen en la actualidad diversos modelos e instrumentos que permiten orientar la mejora y transformación de centros con una orientación inclusiva. Y estos cambios afectan a la cultura, la organización y las prácticas del centro (p56). De acuerdo con el autor es evidente que para llegar a las transformaciones que requieren la educación hacia la educación inclusiva debe generar avances desde la cultura, políticas y prácticas de la institución educativa rural en mención, según los hallazgos del análisis documental componentes como la práctica pedagógica y la gestión de aula, son dos componentes vitales para el sector educativo; declara la esencia y están no son lo suficientemente fuertes para que genere un mejoramiento continuo desde la evaluación y plan de mejoramiento para las mismas.

6.3 Recuperación del Proceso Vivido

En el Propósito de recuperar el proceso vivido, en relación al diseño e implementación del PIAR

En relación a la sugerencia de Jara (2014), se realiza la construcción del mapa de ruta que se enfoca en un doble propósito para efectos de la presente investigación, por un lado devolver a la comunidad el proceso que ha surgido al interior de la comunidad y por otro establecer el mapa de ruta para la reconstrucción del proceso vivido en ésta experiencia, que fue socializada desde los diferentes roles de las investigadoras en una postura objetiva y enriquecida por la comunidad educativa, para darle sentido, con elementos subjetivos complementarios, para el diseño de la ruta esquemática que fue retroalimentada con los aportes de los participantes donde se desarrolló la experiencia.

Este proceso se inicia con la socialización del macro proyecto PIAR y definición de la categoría de la investigación desde las prácticas pedagógicas y los componentes propuestos por Sacristán (1998), durante el diseño e implementación del PIAR, para un estudiante con discapacidad, mediante la

sistematización de la experiencia, la cual se desarrolló en medio de tres momentos históricos y contextuales a nivel nacional e internacional, donde surge la pandemia por el coronavirus, enfermedad altamente contagiosa y a causa de ella fueron cerrados todos los espacios sociales incluido el educativo, y por ello se optó por un trabajo desde casa, a través de la virtualidad, en el sector rural desató poca efectividad por diferentes causas como la distancia, conectividad, escasos recursos económicos, falta de acompañamiento familiar a la estudiante entre otras limitantes; es así que la institución en respuesta desarrolla el trabajo pedagógico mediante guías de aprendizaje; ajustadas a las particularidades del momento. El diseño del PIAR se inicia durante el año 2020 y mediados del 2021; además se desencadenó en el primer semestre la movilización social debido a un paro nacional espacio donde no hubo presencialidad ni virtualidad por la participación activa de los docentes en ella, por cerca de dos meses. El momento de aplicar el PIAR, se comenzó una vez inició el retorno a la presencialidad durante los meses de septiembre y octubre de 2021.

Con el caso de discapacidad es importante aclarar que para que surgiera diferentes procesos tanto de diseño como de implementación se tuvo la necesidad de realizar los encuentros de manera presencial que en un comienzo surgieron de manera telefónica pero con los días se posibilitó el encuentro de manera presencial incluso para diligenciar el instrumento PIAR, se realizaron diferentes encuentros; comenzó de manera virtual, con el equipo de Investigación para registrar los datos requeridos en el anexo 1 del PIAR.

En el segundo encuentro virtual del equipo de Investigación se determinó el material requerido para la elaboración del anexo 2 en relación a la caracterización del estudiante para ello se organizó un encuentro presencial con la madre y la estudiante, donde se socializó y diligenció el consentimiento informado y la participación de la investigación. Igualmente se identificó lo que le gusta y no le gusta hacer a la estudiante a través de diferentes actividades, información para el anexo 2.

En el siguiente encuentro con familia y estudiante, se evidenciaron las dificultades que se estaban presentando en el trabajo en casa por medio de guías, las cuales no estaban ajustadas al ritmo de aprendizaje, las que creaban barreras de comunicación que impedían alcanzar el objetivo de esta modalidad de trabajo durante el aislamiento. En encuentros subsiguientes con familia y estudiante, se logró identificar habilidades y destrezas en las áreas fundamentales.

Se lleva a cabo la implementación de la ficha de caracterización, de la estudiante con discapacidad intelectual y 3 compañeros más del grado y la sede a la que perteneció la estudiante lo cual fue registrado en una ficha de aprendizaje. Para luego organizar la información de cada dispositivo básico de aprendizaje donde da cuenta de los aspectos que contienen y se especifica cual prevalece partiendo de una descripción general y amplia en términos pedagógicos rescatando de manera específica los gustos que devela el estudiante, aspectos que le agradan o no, las expectativas de él y su familia. Se realizó la descripción de los dispositivos básicos de aprendizaje, en relación a la motivación, la atención y las habilidades sociales, afectivas y de auto cuidado. Además, algunos aspectos registrados en la ficha de recuperación de aprendizaje (FRA01) la representación en términos de los alcances, lo que puede lograr y los apoyos que posibilitan los aprendizajes para garantizar las transiciones educativas que se han truncado para este caso. Este segundo aspecto de caracterización del estudiante que se encuentra en el anexo 2 del PIAR, se agrupa de la siguiente manera para poder dar cuenta de los dispositivos de aprendizaje que se observaron en la ficha de caracterización de manera clara y precisa. Lo que hace; Competencias y aprendizajes, este apartado hacer relación a lo observado en memoria, proceso de razonamiento, competencias lectoras y escriturales, y habilidades básicas matemáticas; lo que puede hacer; Habilidades y cualidades, este apartado se desarrolla a propósito de los dispositivos de aprendizaje donde se determina los procesos comunicativos, habilidades lingüísticas y motrices, que corresponde a los procesos que se pueden fomentar en el estudiante y así facilitar los procesos educativos.

En función a descubrir los ajustes que se deben realizar, la identificación de barreras y la determinación de los apoyos que se deben liderar dentro y fuera de la escuela, algunos de los docentes manifestaron no tener ni la preparación ni capacitación necesaria para atender la discapacidad de la estudiante por lo que las adaptaciones realizadas a las prácticas pedagógicas se hacían según lo que pensaban y creían era lo mejor para ella generando así que las actividades planeadas se hayan ajustado sin tener en cuenta los D.B.A y las evidencias de aprendizaje de manera previa.

La repetencia de los grados escolares ha impedido las trayectorias educativas consecutivas de la estudiante, debido a la evaluación estandarizada y homogeneizada que se maneja en la institución. Se detectó en cuanto a barrera curriculares que los tiempos con los que cuentan los docentes para planificar y hacer adaptaciones curriculares no es el ideal, por lo cual se realizan en diferentes ocasiones las mismas actividades para todo el grupo o actividades totalmente diferentes a la de sus compañeros. Las barreras socioculturales halladas mostraron que el dar un trato diferenciado continuamente frente a sus compañeros genera en ellos un rechazo al interactuar con la estudiante.

Las barreras didácticas se observaron en la falta de equipos, conectividad, material didáctico como loterías, rompecabezas, aptos para estudiantes con discapacidad, mostrando así la necesidad de adaptar el material como las cartillas del programa PTA y las guías de trabajo, pues estas se presentaron con información lecto escrita, imposibilitando el desarrollo por la estudiante; igualmente se observan barreras comunicativas al no valorar de manera eficaz la expresión oral que posee la estudiante la cual es amplia y clara.

En relación a las barreras metodológicas se hace necesario la adquisición de métodos variados para desarrollar las habilidades lecto escritas que faciliten este proceso; los métodos tradicionales usados en este caso resultan poco efectivos, debido a la memoria que maneja la estudiante que requiere métodos globales.

Según las barreras identificadas en el contexto escolar, visto desde el proceso de caracterización, se observó que para adquirir habilidades de lectura y escritura, éstas nunca habían sido ajustadas, de igual manera sucede con el razonamiento lógico- matemático, el proceso de caracterización muestra que en esta medida las áreas del conocimiento: matemáticas, español, ciencias naturales y ciencias sociales, que en un 80% exige el manejo del código lecto escrito, se adaptaron en relación a las evidencias de aprendizajes, de acuerdo a las múltiples formas de presentar y recibir la información.

Teniendo en cuenta que el diseño de los ajustes del PIAR, se realizaron durante la virtualidad, con unas características diferentes, a las de la presencialidad donde se implementaron, se dio la necesidad de reformular lo propuesto, puesto que las diferentes dificultades por la que se atravesó en la virtualidad, en relación a la conectividad y acompañamiento académico en casa, impidió el logro total de los objetivos propuestos en este apartado del documento inicialmente.

Los ajustes realizados al material, que se utilizó en la implementación se fue dando en la medida que se observaba respuestas positivas, a las actividades presentadas en cuanto a la comprensión de éstas, haciendo uso de apoyos, como láminas o fichas de imágenes que reforzaban las explicaciones de la docente, las guías de trabajo fueron reajustadas para disminuir la cantidad de actividades y el tamaño que posibilitaba mantener la atención y la comprensión. Los anteriores ajustes en el material que se le presentaron en la clase también posibilitaron la evaluación de manera clara y sencilla.

Finalmente se diligencia el anexo 3 del PIAR en relación al acta de acuerdos con los actores estableciendo las acciones y las estrategias a implementar. El compromiso de la familia fue Conocer sobre la normatividad para el goce efectivo de los derechos de acuerdo al Decreto 1421 de 2017, y estructurados a nivel institucional en la carta de navegación de la institución con el PEI, lo mismo que los procesos de evaluación que se deben tener en cuenta para facilitar las trayectorias escolares exitosas de la estudiante a través de Escuela de padres; creando una red de padres por WhatsApp para socializar el

decreto y que ellos traten de dar una apreciación, una posición sobre lo que allí se contiene, enviar imágenes para que ellos digan que significa que se realizará al inicio de año escolar, liderado por la docente de aula y la docente orientadora, y una vez al mes se envía información para progresar en procesos de inclusión.

Propiciar entre los docentes espacios de reflexión a nivel interdisciplinar en torno a los ajustes razonables que den resultados favorables en el aprendizaje, espacio que se garantiza a nivel institucional desde la socialización de las experiencias significativas que se encuentra designado mediante el Plan Operativo Anual de la Institución Educativa POA propiciando procesos que cuentan con el apoyo de la docente orientadora y las docentes que realizaron la maestría en educación para inclusión de la institución.

Los directivos ofrecerán espacios de capacitación y reflexión pedagógica en función a evaluar los PIAR diseñados e implementados y a su vez apropiaran a las familias acerca de las estrategias a implementar de manera individual para cada caso, será socializado a las familias de los estudiantes con discapacidad, mediante la organización de un grupo interdisciplinario al comienzo del año lectivo que este integrado por los docentes que tienen estudiantes con discapacidad, las docentes orientadoras, los coordinadores, el rector y docentes con formación en inclusión, el cual tendrá que organizar un plan de acción, y un cronograma de actividades periódicas para hacer seguimiento y control de los procesos que se están desarrollando para garantizar los derechos de los estudiantes con discapacidad.

A los directivos se les divulgará los procesos educación para la inclusión que persigue la sensibilización que se están implementando en la institución, con el desarrollo de dos talleres en el año dirigidos por el equipo interdisciplinario de inclusión institucional.

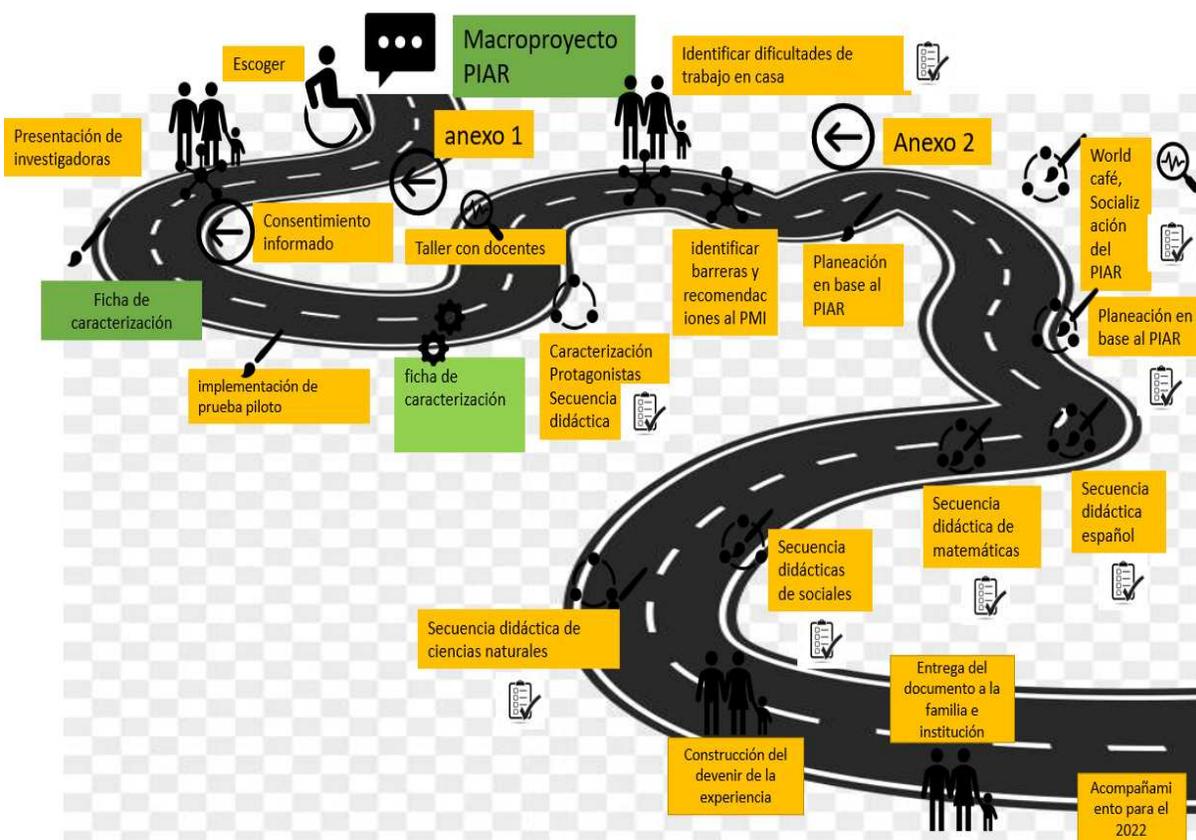
Luego de tener el diseño del documento PIAR completo se llevó a cabo un taller con la participación, de docentes, directivos, familia y docentes investigadoras para socializar el documento

PIAR y establecer los compromisos a nivel institucional y familiar, se firma el documento con los compromisos desde casa, en el aula, a nivel de directivos, orientadores escolares y personal de apoyo.

A través de la socialización del PIAR a la comunidad educativa donde se realizó la experiencia del diseño e implementación del PIAR, se determinó cuál sería la continuidad que se le deberá realizar a este documento en relación a la docente que continúa con el proceso, a la familia y la corresponsabilidad establecida desde el Decreto 1421 de 2017; quedando registrado en la ficha de aprendizaje (FRA08p31) “Para todos quedó claro la importancia de iniciar un PIAR y de darle continuidad, lo mismo que sea conocido y supervisado por la familia para su cumplimiento y seguimiento”.

Figura 19

Mapo de la ruta del devenir histórico desde el proceso de diseño e implementación del PIAR



Nota: Recorrido propuesto por grupo interdisciplinar.

convenciones

- Discapacidad 
 - Socializar 
 - Encuentro con familia 
 - Registro 
 - Diseñar 
 - Ajustes 
 - Implementación 
 - Encuentro 
- Juicio de expertos 
 - Diseño e implementación 

6.4. Reflexiones de Fondo

A propósito de la implementación esta sucede de forma paulatina por un tiempo aproximado de dos meses, el proceso fue registrado en las fichas de recuperación de aprendizaje que contiene tres aspectos descritos desde el PIAR, se determinan los aprendizajes y acciones que permitieron realizar el seguimiento pertinente a los procesos del diseño e implementación. El proceso que fue desarrollado desde la presencialidad del aula de clase, después del aislamiento social en casa, esta forma de participación permitió realizar la interpretación crítica que conlleva a las reflexiones de fondo que emergen de la experiencia de diseño e implementación del PIAR.

6.4.1 Ajustes y retorno a la presencialidad

La pandemia creó un cambio inesperado para todos los sistemas de la sociedad incluyendo el educativo, el cual no estaba preparado para realizar acciones que se salieran de la normalidad a la que venía acostumbrados como lo expresa Gutiérrez (2020).

Es por ello que en la implementación se dio la necesidad no solamente de realizar los ajustes del PIAR, sino a la planeación del grupo en general, debido a una barrera más que se detectó la cual fue la dificultad de la llegada a la presencialidad para retomar las rutinas escolares (FRA09p10).

Bohórque y Gutiérrez (2004), muestran la insidencia que tienen los modelos pedagógicos en los cambios históricos de la humanidad y la importancia de contextualizarlos según el momento que este atravesando, puesto que según estos teóricos “La importancia de los modelos pedagógicos es que ayudan a comprender la evolución histórica, el proceso epistemológico y los enfoques teóricos que sustentan un proceso educativo; es decir los modelos pedagógicos contextualizan los procesos y cambios educativos”(p.13).

“Siendo así, Logramos comprobar durante la implementación que los modelos pedagógicos ya establecidos se pueden reorientar y reestructurar en su desarrollo, debido a cambios en el contexto que así lo requieran como es el caso específico de los procesos en los que se encuentran los estudiantes y en especial la estudiante con discapacidad durante el aislamiento” (FRA09p13-a). como lo afirma Gutiérrez (2020) “cuestionando el rol del docente. Esto provocó el paso de un modelo expositivo, fundado en los contenidos, a un modelo de cooperación y acompañamiento del aprendizaje” (p. 9), por parte de sus entornos educativos y familiares fortaleciendo las prácticas pedagógicas según estas características.

En las prácticas pedagógicas es evidente que se debe reiniciar en diferentes procesos de enseñanza y Aprendizaje debido a las dificultades presentadas durante el trabajo remoto producto de la pandemia COVID 19, puesto que como afirma Gutiérrez (2020)

Las preocupaciones, por tanto, abundan. Si se trata de familias y/o estudiantes vulnerables, aquellos cuyos ingresos no son suficientes para satisfacer sus necesidades, o han sido desplazados por la violencia, víctimas de catástrofes, o han perdido el empleo, viven en zonas rurales de difícil acceso, con baja infraestructura eléctrica e inexistencia de conexión a internet, o

se trata de estudiantes con algún tipo de discapacidad, entre otras desventajas, la situación se complejiza aún más y supone un mayor reto. Las decisiones y las actuaciones deben corresponder a estas realidades, de tal manera que no se vulnere el derecho a la educación. (p.9)

6.4.2 Estrategias pedagógicas utilizadas para minimizar las barreras que limitan el aprendizaje de un estudiante con discapacidad intelectual a través de la implementación del PIAR

Barreras metodológicas

Entre las estrategias implementadas la más acertada es la secuencia didáctica para la recolección de datos de características variadas e interdisciplinarias, por medio de una planeación intencionada de actividades facilitó la observación, pues como lo demostró Silva (2016), “La aplicación de ésta, permitió la creación de un ambiente integrador en el que se involucraron los diferentes agentes escolares, propiciando un aprendizaje significativo” (p. 74). Igualmente durante el ejercicio de planeación, se observó la necesidad de determinar una herramienta que de claridad y dinamismo, pues el formato institucional, utilizado para realizar el plan de aula es muy general, por ello, a partir de la investigación se realizan modificaciones para enriquecer aspectos necesarios en la implementación como: dividir la estrategia metodológica en tres momentos, basada en la secuencia didáctica puesto que permite transversalizar la evaluación de las diferentes áreas, además de posibilitar aprendizajes significativos, contextualizados, donde se tengan en cuenta los conocimientos previos y permita la participación del estudiante. Como lo afirma en las conclusiones de su investigación Rodríguez (2016) Con el desarrollo e implementación de la Secuencia Didáctica (SD), como estrategia pedagógica se demuestra que se puede incidir de manera positiva en los cambios necesarios en el sector educativo para el mejoramiento de la calidad de la educación, particularmente en el desarrollo de la competencia comunicativa debido a que se fundamentó en los procesos de interacción y discursividad que se dan en las relaciones de los estudiantes por medio de sus prácticas sociales del diario vivir.

Uno de los ajustes que se llevaron a cabo de manera inicial fue el ajuste al formato de la planeación donde se agregan dos casillas, para efectos de referenciar los ajustes elaborados a la clase y los materiales que se utilizarán y que se requerían en cada momento de desarrollo de la clase (FRA10p11). Los tiempos establecidos para actividades y la utilización de apoyos visuales hacen que la actividad tome un tiempo mayor para presentar la información con base en el DUA, como las formas de presentar la información, por lo que hubo la necesidad disminuir a cantidad de actividades para los tiempos (FRA09p14B).

Queda claro que las estrategias para realizar los ajustes a las planeaciones de aula ya establecidas como los requerimientos de los formatos y los tiempos, deben ser modificados y reestructurados para que estos favorezcan los aprendizajes de la estudiante con discapacidad.

De manera que Anijovichich y Mora (2021), reconocen que:

Las estrategias de enseñanza son modos de pensar la clase. Son opciones y posibilidades para que algo sea enseñado. Son decisiones creativas para compartir con nuestros alumnos y favorecer su proceso de aprender. Son una variedad de herramientas artesanales con las que contamos para entusiasmarnos y entusiasmar en una tarea que, para que resulte, debe comprometernos en su marcha (p. 36)

En consecuencia, a los ajustes realizados a la planeación, la estudiante con discapacidad tuvo más confianza y motivación para realizar sus actividades y asistir con regularidad a la escuela; los compañeros se mostraron más empáticos con la estudiante, colaborando cuando ella lo requería de manera amable, se mejoró el tiempo de atención de la docente en todas las actividades, además se fortalecieron los aprendizajes a través de las estrategias metodológicas utilizadas (FRA11p18).

Reconociendo con estos avances la importancia de considerar los apoyos desde diferentes entornos y propósitos, como lo refiere Carvajal y Cruz (2014), demostrando que:

(...) los apoyos no sólo se dirigen al escolar con discapacidad para propiciar un mejor funcionamiento en las diferentes esferas de su desarrollo; los apoyos se descentran de este sujeto hacia el contexto en donde es factible generar muchos más cambios que contribuyan a un mejor estar, sentir y ser de cada escolar (p. 109).

Las actividades con base en el DUA promovieron la participación activa de la estudiante, al igual que muchos de sus compañeros (FRA09p14C). Se evidencia que hay áreas que requieren de mayores ajustes tanto didácticos y metodológicos como son las áreas de español y matemáticas, especialmente en las actividades de tipo individual, requiriendo así mayor flexibilidad en su diseño.

Es así que según Pastor (2013),

El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde dónde nosotros imaginamos que están. Las opciones para lograrlo son variadas y suficientemente robustas para proporcionar una instrucción efectiva a todos los alumnos (p.3).

Barreras Didácticas

Una dificultad que crea barreras didácticas, en esta implementación sigue siendo el ajuste a los trabajos individuales según los principios del DUA, puesto que se diseñan guías de trabajo atendiendo las particularidades del estudiante, haciendo de su desarrollo menos complejo que el del resto de sus compañeros, pensando que muy sencillas detienen los procesos de unos y complejas dificultan el desarrollo por parte de la estudiante con discapacidad, por ello se optó por diseñar dos guías que atendieran las características generales del grupo mayoritario de los estudiantes (FRA11p19). Lo cual

creo indisposición en el grupo interrogantes y diferencias con sus compañeros de clase, acerca de porque es diferente el trabajo para ella; generando incomodidad y discriminación. (FRA10 p15).

De acuerdo a Pastor (2013),

Con el paso del tiempo llegamos a comprender que el aprendizaje implica un desafío específico en el área concreta en la que va a producirse, y para que esto ocurra debemos eliminar las barreras innecesarias sin eliminar los desafíos necesarios. Por tanto, los principios del DUA, más allá de focalizarse en el mero acceso físico al aula, se centran en el acceso a todos los aspectos del aprendizaje (p.2).

Posición que aclara que estamos en un constante desafío, que favorezca la puesta en marcha de acciones pedagógicas que eliminen las barreras que se detectan durante el proceso de implementación.

El material visual y tangible presentado de manera variada, contribuyó en la estudiante como un apoyo que se necesitaba para propiciar y mantener la atención, motivación y espacios de comunicación más seguros (FRA10p13 -a), como lo sugiere Pastor (2013) en sus apreciaciones en relación al DUA, el cual ayuda “a tener en cuenta la variabilidad de los estudiantes al sugerir flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación que permitan a los educadores satisfacer dichas necesidades variadas” (p. 3).

Barreras evaluativas

Se evidencia además que pensar en los ajustes de un área, no implica realizar las actividades propuestas con el objetivo de desarrollar una evidencia de aprendizaje pensada desde esta únicamente, sino que se pueda facilitar en todas las áreas espacios para desarrollar su código lecto escrito y matemáticos, puesto que son las dos habilidades que requerían mayor atención en esta implementación

(FRA10p13 -b), siendo posible realizar la evaluación de manera transversal, dando mayor sentido a la enseñanza que integre las diferentes habilidades, posición que de acuerdo a Pino (2017), hace que:

Los contenidos que se integran al proceso de aprendizaje y evaluación reconocen y comprenden una diversidad de saberes que portan los sujetos y que posibilitan una mayor creación de sentido de vida a estudiantes de contextos educativos de alta vulnerabilidad, lo que permite construir proyectos de evaluación educativa que ayuden superar el fracaso escolar (p.10).

Barreras comunicativas

Cuando el lenguaje suele ser muy técnico, es apropiado ajustarlo a uno más sencillo de fácil comprensión para la estudiante y todo el grupo, (FRA09-P14A) igualmente cuando se propiciaron actividades de participación desde sus habilidades tanto orales como gestuales sin temor a ser señalado o discriminado, creó confianza que generó una actitud positiva ante estas propuestas (FRA10p12).

Evidenciándose en este proceso ajustes didácticos y metodológicos al tiempo que se reconocieron múltiples y particulares formas de comunicarse de acuerdo a las habilidades desarrolladas por el estudiante, de manera que, para Haquin(2011) amplia la observación del contexto de la escuela en búsqueda de manera que posibilite los procesos de enseñanza y de aprendizaje para el estudiante, propone la búsqueda de diferentes métodos que desde la concepción del proceso lecto-escritor de manera inferencial refiriéndose a la didáctica, los recursos, la metodología entre otros aspectos.

6.5 Punto de Llegada

En este apartado se identifican las prácticas pedagógicas que se realizaron mediante los ajustes razonables durante el proceso de enseñanza- aprendizaje para un estudiante con discapacidad intelectual a través de la sistematización.

Se analiza teniendo en cuenta los tres componentes: cognitivos, práctico y dinámico de las prácticas pedagógicas según Sacristán (1998) durante el proceso del diseño e implementación del PIAR y los ajustes razonables planteados para las áreas básicas de español, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales (FRA11p15 - a).

Componente cognitivo

Mediante la realización de esta experiencia se permitió realizar una representación intelectual según Sacristán (1998), al identificar mediante la práctica que los formatos sugeridos por la institución eran muy generales y no permitían identificar de manera clara, los ajustes que planteaba al PIAR (FRA09p11 - a), por lo que se requirió especificar que se iba a trabajar, cuáles aspectos eran los más importantes a tener en cuenta, es así que se ajustó el formato de planeación que utilizaba la Institución Educativa, anexando dos casillas que incluyera los aspectos, en cuanto a los principios que orientan el DUA. (FRA11p15 -b), siendo así una experiencia útil que servirá para futuras prácticas, de acuerdo a Sacristán (1998).

Es así que han ido surgiendo esquemas mentales al interactuar, extrayendo, y verbalizando los esquemas que se tenían desde las prácticas las que serán compartidas con otros, propiciando un cambio de conceptualización sobre educación inclusiva, el cual es un proceso interminable pero necesario para toda la comunidad educativa, tanto para los docentes y administrativos que están en contacto directo con los estudiantes con discapacidad es importante que se involucren en el proceso que se realizan en el PIAR y que garantizan una educación inclusiva, considerando como lo dice Echeita y Gutiérrez (2011), donde este cambio no se da de manera aislada, estas se elabora en diferentes grupos y contextos los cuales no se pueden modificar solo desde la capacitación, siendo necesario el cambio desde estos mismos contextos (FRA08p29 - a).

Componente Práctico

En este componente se destacó la acción pedagógica, la cual se realiza teniendo en cuenta prácticas preexistentes que se realizaban en la institución, presentándose la necesidad de ajustar y modificar según expresa Sacristán (1998) la planeación de aula que se realizaba según las intenciones personales de los docentes, teniendo en cuenta tres momentos: actividad motivacional, exploremos los conocimientos y evidencia de aprendizaje, los que se ajustaron a los momentos de la secuencia didáctica, ya que esta nos da cuenta de los aspectos requeridos en el diseño Universal para posibilitar la implementación de ajustes razonables que fueron propuestos desde el PIAR, (FRA11p16). Descubriendo una gran importancia para determinar los diferentes sustentos que se requerían, así como los ajustes bien sea por complejidad o extensión y sean imposible de alcanzar sin la realización de ajustes. Verdugo (2018) Apoya las garantías de los derechos de las personas en condición de discapacidad desde el postulado del mejoramiento de la calidad de vida desde los logros personales que generan satisfacción a nivel personal, y reconociendo por una sociedad que en muchos casos los mantuvo invisibilizados.

Una vez se logró reconocer la situación del estudiante en el diseño del PIAR, se posibilitó la flexibilización de los contenidos ajustándolos según las posibilidades y capacidades del estudiante; garantizándole la comunicación asertiva que llegue de una manera muy general para todos garantizando el bienestar para todo el estudiantado (FRA07p24). Para el caso específico de esta investigación se tuvo la necesidad de hacer ajustes curriculares, por la extensión y complejidad de algunas temáticas, los recursos para éstos suplieran las necesidades (FRA07p25), metodológicos, reinventando en la manera de exponer y orientar las temáticas para posibilitar los aprendizajes, teniendo la responsabilidad y continuidad educativa de las familias en este proceso (FRA07p27).

Se logró evidenciar la importancia según Sacristán (1998) de valorar el capital de acciones pedagógicas que antecedieron las realizadas, enmarcadas en una sociedad, cultura y tradiciones

educativas que se pudieron modificar en las nuevas prácticas pedagógicas que emprendieron, generando con estas nuevas oportunidades de cambio a la sociedad actual en la que vivimos.

Este camino posibilitó la formación del docente y que su experiencia se diera a través de la práctica y no solo desde la teoría como lo afirma Sacristán pues al interactuar ambas se propiciaron prácticas pedagógicas que valoraron la importancia y solvencia que tiene el docente desde su saber práctico.

Componente Dinámico

Es necesario que toda la sociedad y en especial los docentes se apropien de los procesos de inclusión como el diseño e implementación del PIAR en las instituciones (FRA07p16-b), compromiso que se ha ido fortaleciendo, para dar valor a las practicas que orientan y le dan la intencionalidad que deseamos según Sacristán(1998) a pesar de los miedos, inseguridades e incertidumbres. (FRA08p29 -b). Se evidencia en sus prácticas pedagógicas que existen inseguridades a la hora de implementar las actividades con los ajustes una vez propuestos (FRA09p11 - b), debido a la falta de capacitación y preparación para diseñar e implementar el PIAR generando en los docentes sentimiento de desorientación e inseguridad al enfrentarse ante esta responsabilidad (FRA07p1-a). Siendo necesario darle a la práctica pedagógica un sentido y significado que deje claro, para que se está realizando por qué razón y cuál es el fin.

Las prácticas del docente en lo individual están ligadas con su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser. Además se pudo constatar que aunque en la planeación fue claro cuál sería el propósito, fin, objetivo o evidencia de aprendizaje, las características personales del docente y su forma particular de realizar su práctica pedagógica , hace que se presente de manera diferencial, por consiguiente como lo expresa: Mares (2009) “Las prácticas del docente en lo individual están ligadas con su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser”(p.993), es decir que se pueda

cambiar, que se pueda modificar cuando se está realizando, porque cuando el docente está realizando su práctica, según sus propósitos personales ve la necesidad u observa la oportunidad de trabajar otros aspectos que le pueden aportar a lo que él ya como docente tiene pensado realizar y enriquecer lo que estaba planeado. Por ello estas características como las valorativas, según los contextos, como es el caso del contexto de la escuela donde se realizó la experiencia, donde las docentes viven allí, y están con las estudiantes todo el tiempo, cumpliendo diferentes papeles además del de docente, hace que la forma de dirigirse a sus estudiantes sea diferente (FRA11p17), demuestra que los motivos para realizar las prácticas pedagógicas dependen de los motivos para su accionar los que pueden ser personales o los establecidos por la cultura y normas sociales e institucionales, según Sacristán (1998).

7. CONCLUSIONES

La caracterización en términos pedagógicos de un estudiante con discapacidad, exige de forma prudente y necesaria la revisión de los datos suministrados en la hoja de matrícula institucional, allí se puede determinar si cuenta con diagnóstico o no, esta información es fundamental porque muestra aspectos como, el apoyo en casa y salud, por ejemplo, que determinan aspectos que pueden orientar la acción pedagógica.

El proceso de caracterización correspondiente al Anexo 2 del PIAR, es abordar el contexto del estudiante: familia, pares académicos, docentes; donde se obtiene información que se puede corroborar diseñando una estrategia pedagógica que permita identificar la información necesaria para realizar una descripción clara y verídica, en relación a lo que al estudiante le gusta o desagrada, en base a los intereses y expectativa del niño y su familia. Y los requerimientos para potenciar su proceso escolar y determinar aspectos como la memoria, habilidades comunicativas, sociales y de razonamiento matemático como elementos básicos.

Desde el análisis de las prácticas de aula, en el componente cognitivo, se detecta que a nivel institucional la baja conceptualización y capacitación docente para implementar y diseñar el PIAR, que dificulta el proceso de caracterización de los estudiantes con discapacidad que se pudieran presentar, evidenciando que no es un proceso sencillo en términos pedagógicos.

La sistematización de experiencia es un espacio muy apropiado para reflexionar sobre la práctica pedagógica, como una propuesta metodológica en cinco momentos; Punto de Partida: caracterizar a los principales protagonistas, formular el plan de sistematización, recuperación del proceso vivido, las reflexiones de fondo y los puntos de llegada que posibilitan el compartir aprendizaje en un estudio de caso; que fué significativo para quienes participaron de la experiencia; desde los diferentes roles desempeñados, como docente de aula y docente observador, posibilitó la observación crítica y objetiva, experiencia que además sirvió para quienes deben enfrentar retos en un aula regular de atender a estudiantes con discapacidad.

8. RECOMENDACIONES

Un hallazgo encontrado para futuras investigaciones está relacionado con la inquietud determina en esta experiencia en relación al cómo implementar un PIAR, haciendo uso de los ajustes razonables y que esta acción no deleve entre los estudiantes un trato diferenciado y excluyente.

Secretarías de Educación

Si bien, el estado ha avanzado en la formulación de Leyes que propendan por hacer realidad la inclusión en las instituciones, especialmente a través del Decreto 1421 de 2017, se debilita debido a que no hay el acompañamiento efectivo para diseñar e implementar el PIAR, se necesita que desde las Secretarías de Educación se promueva de manera efectiva la capacitación y acompañamiento para los futuros docentes y los que ya se encuentran en ejercicio pues si bien no se ha formado para enfrentar este reto en educación tampoco se rendirá al ritmo necesario. (FRA07p18). Todo está claro desde lo

documental, sucede que en lo práctico se requiere de capacitación y acompañamiento para diligenciar y llevar a cabo la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables.

Institución

Es muy importante que desde el momento de la matrícula se indague si las y los estudiantes cuentan con alguna discapacidad, porque no se está teniendo en cuenta este aspecto. Igualmente es necesario revisar y fortalecer documentos como, los libros de matrícula para contar con una base informativa que permita continuar o iniciar con la atención que estos requieran (FRA07p19). Es necesario para fortalecer la inclusión a nivel institucional mejorar las acciones en relación a la Gestión administrativa, en cuanto a la información de los estudiantes que ingresan con algún tipo de discapacidad.

En el proceso de diseño del PIAR, para que este tenga la efectividad se recomienda que no sea el producto desarrollado de manera singular, sino que sea diseñado e implementado por un equipo interdisciplinar, focal o de apoyo pedagógico. Es de gran importancia máxime en un contexto rural, que se conformen los grupos focales o de apoyo a nivel interno para atender a los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad.

Es recomendable incluir capacitaciones que direccionen la educación inclusiva, desde la apropiación del Decreto 1421 de 2017 a toda la comunidad educativa, sustentado desde los antecedentes investigativos que determinan la necesidad de capacitación en el proceso que implica atender, regular y promover cambios, en cuanto a la actitud, planta física, prácticas pedagógicas entre otros aspectos para garantizar como institución la calidad educativa.

Se evidenció la importancia de poder interactuar con la familia en actividades pedagógicas, aspecto que fortalece una de las debilidades particulares de la institución como es la gestión

comunitaria, debe ser uno de los pilares para el mejoramiento estratégico, que desde la revisión documental y las cuatro gestiones fue una de los puntajes más bajos, además comprometer a la familia garantiza en cierta medida los aprendizajes en igualdad de condiciones. (FRAp34).

Docentes

En el diseño e implementación del PIAR, hay elementos indispensables como el proceso de caracterización, para el cual es importante que el docente sea sensible y este capacitado en procesos de inclusión; desde allí se le recomienda involucrar a la familia para que se apropie de la corresponsabilidad familia- escuela y fortalezca el trabajo colaborativo.

Es necesario ajustar y mejorar la práctica Pedagógica en la Institución, como respuesta a la inclusión educativa en el aula por medio de la sistematización de experiencia, para fortalecer la información que maneja la institución Educativa de los estudiantes, las relaciones familia- escuela, los planes de mejoramiento frente a las políticas inclusivas y la utilización adecuada del lenguaje inclusivo.

Como estrategia pedagógica se recomienda la secuencia didáctica como un proceso que facilita la caracterización del estudiante con discapacidad; logrando con ella analizar diferentes procesos como las habilidades sociales, comunicativas, memorísticas y lógico matemática de manera clara y precisa.

Finalmente se recomienda el ajuste de las prácticas Pedagógicas no necesariamente por atravesar una época de pandemia, aunque tal situación obligó a realizar la priorización curricular en la institución, también deben ser ajustadas cuando hay que retomar rutinas escolares después de un receso y máxime si existe una condición de discapacidad.

9. Referencias Bibliográficas

- Acevedo Castellanos, P., Acuña Villamizar, A., Becerra Llamosa, J., Beltrán Sánchez, D., Campoalegre Septien, R., Castaño Gómez, J. I., ... y Valencia Moreno, W. A. (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano: Rutas de investigación educativa*.
- Acevedo, J. R., Valdeleón, W. A., Grajales, C. V. E., Forero, R. G., y Díaz, P. A. F. (2019) *Manifiesto rural por un pacto de la ciudad con el campo: un compromiso con el desarrollo rural y territorial*.
- Acosta, C., Martínez, J. A., y Ruíz, J. C. (2017). *Formación docente y práctica pedagógica | btensiones y apuestas desde una perspectiva reflexiva*.
- Albán, J., y Naranjo, T. (2020). *Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal*. 593 Digital Publisher CEIT, 5(4), 56-68
- Andrade, C. (2020) *Prácticas Pedagógicas De Inclusión En Una Institución Educativa Rural Del Municipio De Garzón-Huila*
- Arango, M. L. C., y Rodríguez, M. F. G. (2016). *La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas*. Praxis pedagógica, 16(19), 79-89.
- Araújo A, y Arencibia J. (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.
- Arboleda (2008) *Validez y fiabilidad*. En: El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Ariel; 2001 p. 161

Asamblea Nacional Constituyente (1789) *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*

Asamblea Nacional Constituyente (1991) *Constitución Política De Colombia 1991*

Aylas, J. A. (2018). *Monitoreo Y Acompañamiento Como Estrategia De Mejora De La Práctica Pedagógica Para El Desarrollo De Competencias En La Institución Educativa José Gabriel Condorcanqui*. Lima, Perú.

[Http://Repositorio.Usil.Edu.Pe/Bitstream/Usil/4330/3/2018_Calderon_Aylas%20_Jose_Antonio.Pdf](http://Repositorio.Usil.Edu.Pe/Bitstream/Usil/4330/3/2018_Calderon_Aylas%20_Jose_Antonio.Pdf).

Baggio Falcón, E. C. (2019). *Relación entre liderazgo transformacional y prácticas pedagógicas en docentes de básica y bachillerato de la Unidad Educativa Grancolombiano, Guayaquil, 2018*

Barnechea, M. y Morgan, M. (2010). *La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica*. *Revista Tendencias y Retos*, (15), 97-107.

Barreto, A., Gamboa, H., Hernández, G. Y Neva, D. (2018) *Todos Por Una Inclusión Real: Resignificando A Partir De La Palabra*.

[Http://Repository.Pedagogica.Edu.Co/Bitstream/Handle/20.500.12209/9261/Te-22149.Pdf?Sequence=1](http://Repository.Pedagogica.Edu.Co/Bitstream/Handle/20.500.12209/9261/Te-22149.Pdf?Sequence=1)

Bazán, D. (2017). *Influencia De Un Plan De Sensibilización Sobre El Clima Organizacional En Docentes De Una Institución Educativa En El Proceso De Autoevaluación* [Tesis De Maestría, Universidad Marcelo].

[Http://Repositorio.Umch.Edu.Pe/Bitstream/Handle/Umch/281/40.%20tesis%20\(Baz%E1n%20cor tez\).Pdf;Jsessionid=9dafcedd410c2f64da6d7fc056adba79?Sequence=1](http://Repositorio.Umch.Edu.Pe/Bitstream/Handle/Umch/281/40.%20tesis%20(Baz%E1n%20cor tez).Pdf;Jsessionid=9dafcedd410c2f64da6d7fc056adba79?Sequence=1)

Benavides, E., Polanía J., Lozano J., Y Parra, S. (2019). *Condiciones De La Gestión Escolar En El Proceso De Inclusión De La Institución Educativa Inem Julián Motta Salas De Neiva – Huila* [Universidad

Surcolombiana]. <https://Grupoimpulso.Edu.Co/Wp-Content/Uploads/2020/02/Condiciones-De-La-Gesti%C3%B3n-Escolar-En-El-Proceso-De-Inclusi%C3%B3n-De-La-Instituci%C3%B3n-Educativa-Inem-Jul1.Pdf>

Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*, 48(1), 55-72.

Boix, R. (2003) *Escuela Rural Y Territorio: Entre La Desruralización Y La Cultura Local Revista Digital E rural, Educación, Cultura Y Desarrollo Rural*. Año 1 N° 1 Julio 2003, Issn 0717-9898
[Http://Educación.Upa.Cl/Revistaerural/Erural.Htm](http://Educación.Upa.Cl/Revistaerural/Erural.Htm). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. WK Educación.

(2004) *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. WK Educación

Booth, T. y Ainscow, M. (2011) *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*.

Bueno, L. C. P. (2003). *La configuración jurídica de los ajustes razonables*. BUENO, Luis Cayo Pérez, 10

Cajibioy, J., Fajardo, A. Daza, H. y Muñoz, Y. (2014). *Prácticas Pedagógicas Y Atención A La Diversidad 1*. Popayán, Cauca. [Universidad de Manizales]

https://Scholar.Google.Es/Scholar?HI=Es&As_Sdt=0%2c5&Q=Pr%C3%A1cticas+Pedag%C3%B3gicas+Y+Atenci%C3%B3n+A+La+Diversidad+1.+Popay%C3%A1n%2c+Cauca.&BtnG=

Calderón, A., Ortiz, D., Y Torres, K. (2019). *Prácticas Pedagógicas De Inclusión En Una Institución Educativa Rural De Neiva*. <https://Grupoimpulso.Edu.Co/Wp-Content/Uploads/2020/02/Practicas-Pedag%C3%B3gicas-De-Inclusi%C3%B3n-En-Una-Instituci%C3%B3n-Educativa-Rural-De-Neiva.Pdf>

- Carrero, M. y Gonzales, M. (2016). *La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas*. Praxis pedagógica, 16(19), 79-89
- Calderón, L. (2014). *Percepciones De Los Y Las Docentes Del Primer Ciclo Básico, Sobre La Implementación Del Método Singapur En El Colegio Mario Berterocevasco De La Comuna De Isla De Maipo*.
[Http://Repositorio.Uchile.Cl/Bitstream/Handle/2250/130579/Tesis%20pedro%20calderon%20lorca.Pdf;Sequence=1](http://Repositorio.Uchile.Cl/Bitstream/Handle/2250/130579/Tesis%20pedro%20calderon%20lorca.Pdf;Sequence=1)
- Casal, C. (2019). *Tensiones Entre Políticas Y Prácticas Acerca De La Educación Inclusiva*. Aportes Desde La Tesis De Maestría: Políticas Públicas Y Prácticas De Inclusión Educativa En El Nivel Primario.
[Http://Www.Pcient.Uner.Edu.Ar/Dps/Article/View/794/804](http://Www.Pcient.Uner.Edu.Ar/Dps/Article/View/794/804)
- Charroalde, J. y Fernández, D. (2006). *La discapacidad en el medio rural*. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.
- Clavijo, C., Pérez, M., Y Echeverri, S. (2020). *Cosechando Saberes Desde Abajo Y Desde Adentro: Una Sistematización De Experiencias De Docentes Para Reflexionar Sobre Los Procesos De Educación Inclusiva Y Educación Intercultural En La Universidad De Antioquía*. [Universidad De Antioquia].
[Https://Doi.Org/10.1017/Cbo9781107415324.004](https://Doi.Org/10.1017/Cbo9781107415324.004)
- Coronado, F. (2018). *Gestión Curricular Para Mejorar El Rendimiento De Las Competencias Matemáticas En Los Estudiantes De La Institución Educativa Pública N° 16453*.
- Cruz Rivera, D. C. (2019). Parámetros útiles para la clasificación de instituciones educativas según sus condiciones de inclusión. Estudio de cinco casos en el Huila - Colombia. Revista Paca, (9), 111-127. <https://doi.org/10.25054/2027257X.2477>
- De Souza, J. F. (2008). *Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable*. Revista Internacional Magisterio, 33, 67-73.

Decreto 1075 de 2015 [Presidencia de la República]. Departamento Administrativo de la Función Pública.

Por el cual se reglamenta El Sector Educación.

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=77913

Decreto 1421 de 2017 [Presidencia de la República]. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.* Agosto 29 de 2017.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. Publicado en el Diario Oficial No. 50.340 de 29 de agosto de 2017. Decreto-1421-de-2017-Gestor-Normativo (funcionpublica.gov.co)

Duque, P., Vallejo, S., Rodríguez, J. (2013). *Prácticas Pedagógicas Y Su Relación Con El Desempeño Académico.* [U.Manizales.]

<https://Repository.Cinde.Org.Co/Bitstream/Handle/20.500.11907/401/Duquepaulaandrea2014.Pdf?Sequence=1>

Durston, J., y Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa.* Cepal

Echavarría, C., Vanegas García, J. H., González Meléndez, L., y Bernal Ospina, J. S. (2019). *La educación rural “no es un concepto urbano”.* Revista de la Universidad de la Salle, 2019(79), 15-40.

Echeita Sarrionandia, G., y Domínguez Gutiérrez, A. B. (2011). *Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas.*

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 1.

Echeita, G., y Domínguez, A. (2011). Educación inclusiva: argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*

Erazo, A., Palechor, N. Y Piamba, K. (2019). *Concepciones De Los Docentes Acerca De Las Prácticas Pedagógicas Inclusivas Para Estudiantes Con Discapacidad En La Escuela Normal Superior*

[Universidad de Popayán].

[Http://Unividafup.Edu.Co/Repositorio/Files/Original/Ee3844652ccd20a4a405bdc32bf953e7.Pdf](http://Unividafup.Edu.Co/Repositorio/Files/Original/Ee3844652ccd20a4a405bdc32bf953e7.Pdf)

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

Espinosa Pérez, J. A. (2017). *Concepción Del Concepto De Educación Inclusiva De Docentes Con Estudiantes En Condición De Discapacidad Visual En El Municipio De Neiva-Huila*

Ferrer y Rivera (2019) *Percepción De Los Docentes Sobre La Aplicación Del Plan Individual De Ajustes Razonables, En Educación Básica.*

[Http://Repositorio.Cuc.Edu.Co/Bitstream/Handle/11323/6004/Percep%C3%B3n%20de%20los%20docentes%20sobre%20la%20aplicaci%C3%B3n%20del%20plan%20individual%20de%20ajustes%20razonables%2c%20en%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica.Pdf?Sequence=1&Isallowed=Y](http://Repositorio.Cuc.Edu.Co/Bitstream/Handle/11323/6004/Percep%C3%B3n%20de%20los%20docentes%20sobre%20la%20aplicaci%C3%B3n%20del%20plan%20individual%20de%20ajustes%20razonables%2c%20en%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica.Pdf?Sequence=1&Isallowed=Y)

Finsterbusch C (2016) *La Extensión De Los Ajustes Razonables En El Derecho De Las Personas En Situación De Discapacidad De Acuerdo Al Enfoque Social De Derechos Humanos*. Revista Ius Et Praxis, Año 22, Nº 2, 2016, Pp. 227 - 252 Issn 0717 – 2877 universidad De Talca - Facultad De Ciencias Jurídicas Y Sociales

[Https://Www.Researchgate.Net/Profile/Alvaro_Besoain/Publication/342476808_Kinesiologia_Y_Discapacidad_Perspectivas_Para_Una_Practica_Basada_En_Derechos_2020/Links/5ef619b192851c52d6fd6fd6/Kinesiologia-Y-Discapacidad-Perspectivas-Para-Una-Practica-Basada-En-Derechos-2020.Pdf#Page=5](https://www.researchgate.net/profile/Alvaro_Besoain/publication/342476808_Kinesiologia_Y_Discapacidad_Perspectivas_Para_Una_Practica_Basada_En_Derechos_2020/links/5ef619b192851c52d6fd6fd6/Kinesiologia-Y-Discapacidad-Perspectivas-Para-Una-Practica-Basada-En-Derechos-2020.Pdf#page=5)

- Finsterbusch Romero, C. (2016). *La extensión de los ajustes razonables en el derecho de las personas en situación de discapacidad de acuerdo al enfoque social de derechos humanos*. *Ius et Praxis*, 22(2), 227-252.
- Galindo, D. y Sierra, L. *Acompañamiento Familiar al Proceso Educativo de Los Niños y Niñas con Discapacidad Auditiva de La Institución Educativa Escuela Normal Superior De Neiva*.
- García, G. (2015). *Escala De Prácticas Inclusivas En Educación Básica: Confiabilidad Y Validez En Una Muestra Mexicana* Scale Of Inclusive Practices In Basic Education : Reliability And Validity In A Mexican Sample Situación Actual En México. *Issn 0718-5480, Vol. 9, N° 1, Mayo - Octubre 2015, Pp. 77-93*
- García, S. (2015). *Estrategias Para Fortalecer Competencias Docentes En La Formación De Estudiantes Con Discapacidad Visual A Traves Del Uso De Las Tic* [Tesis De Maestría, Universidad De Los Andes
- Gómez Ordóñez, E., Guerrero Martínez, G. D. R., y Buesaquillo, M. (2013). *Prácticas pedagógicas y diversidad*.
- Gómez, M. (2017). *Factores Que Inciden En Las Prácticas Pedagógicas Inclusivas, Para Estudiantes Con Discapacidad Intelectual Estudio De Caso Colegio Carlos Pizarro León Gómez Caso Del Colegio Carlos Pizarro Leongómez I.E.D. (Bosa-Bogotá)*
<https://Intellectum.Unisabana.Edu.Co/Bitstream/Handle/10818/31811/Martha%20jeaneth%20g%C3%B3mez%20casta%C3%B1eda%20%28tesis%29.Pdf?Sequence=1&Isallowed=Y>
- Góngora, F. B., y Gutiérrez, E. F. (2004). *Modelos pedagógicos y cambios curriculares de medicina. Una mirada crítica*. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud Universidad del Cauca*, 6(2), 9-19

- Gutiérrez Colominas, D. (2019). *Una perspectiva desde el derecho comparado y el derecho español, Bomarzo*. La obligación de realizar ajustes razonables en el puesto de trabajo para personas con discapacidad.
- Gutiérrez, A. (2020). *Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. Praxis*, 16(1), 7-10.
- Haquin, D. M. (2011). *La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula*. Diálogos educativos, (22), 3-14
- Hernández Barbosa, R. (2014). Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural. *Actualidades Pedagógicas*, 1(63), 15-38.
- Hernández G. (2014) Reacciones De Los Padres De Familia Ante El Diagnóstico De Discapacidad De Su Hijo/A, En Fundal Guatemala." Campus Central Guatemala De La Asunción
[Http://Biblio3.Url.Edu.Gt/Tesario/2014/05/67/Hernandez-Glendy.Pdf](http://Biblio3.Url.Edu.Gt/Tesario/2014/05/67/Hernandez-Glendy.Pdf)
- Hernández, R, Fernández C Y Baptista, P (2014) *Metodología De La Investigación*. Editorial Mcgraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V. Edificio Punta Santa Fe Prolongación Paseo De La Reforma 1015, Torre A Piso 17, Colonia Desarrollo Santa Fe, Delegación Álvaro Obregón C.P. 01376, México D.F. Miembro De La Cámara Nacional De La Industria Editorial Mexicana, Reg. Núm. 736
Isbn: 978-1-4562-2396-0 I
[Http://Repositorio.Usil.Edu.Pe/Bitstream/Usil/5135/4/2018 Coronado Fernando.Pdf](http://Repositorio.Usil.Edu.Pe/Bitstream/Usil/5135/4/2018_Coronado_Fernando.Pdf)
- Huepando, A. Y Trujillo, D. (2019). *Prácticas Pedagógicas Desarrolladas Con Estudiantes De Bajo Rendimiento Escolar En Una Sede Educativa Oficial De Neiva*. [Https://Grupoimpulso.Edu.Co/Wp-Content/Uploads/2020/03/Pr%C3%A1cticas-Pedaq%C3%B3gicas-Desarrolladas-Con-Estudiantes-De-Bajo-Rendimiento-Escolar-En-Una-Sede-Educativa-Oficial-De-Neiva.Pdf](https://Grupoimpulso.Edu.Co/Wp-Content/Uploads/2020/03/Pr%C3%A1cticas-Pedaq%C3%B3gicas-Desarrolladas-Con-Estudiantes-De-Bajo-Rendimiento-Escolar-En-Una-Sede-Educativa-Oficial-De-Neiva.Pdf)

Huependo, A. Y. A., y TRUJILLO, D. C. Z.(2019). *Prácticas Pedagógicas Desarrolladas Con Estudiantes De Bajo Rendimiento Escolar En Una Sede Educativa Oficial De Neiva.*

Hurtado, H. (2015). *Conocimientos, Actitudes Y Prácticas De Los Docentes Ante La Educación Inclusiva En La Parroquia Urbina Del Canton San Lorenzo* [Pontificia Universidad Católica Del Ecuador Sede Esmeraldas]. <https://www.pucese.edu.ec>

intelectual y mayores necesidades de apoyo.

Jacinto, P. (2019). *Cultura Escolar En Educación Inclusiva Y Su Influencia En Las Prácticas Inclusivas En Las Instituciones Educativas Del Nivel Secundario En El Distrito De Pariñas - Piura 2017.* Universidad César Vallejo.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/28858/Jacinto_Hpy.pdf?sequence=1

Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias.* Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA, Costa Rica, 7, 9-29

(2014) *La Sistematización De Experiencias Práctica Y Teoría La Sistematización Para Otros Mundos Posibles.* 164. 1ed. Bogotá: Centro Internacional De Educación Y Desarrollo Humano - Cinde, (2018). 258 Pp Primera Edición, Colombia Isbn Impreso: 978-958-8045-47-4 Isbn Pdf: 978-958-8045-48-1

(2018) *Todos somos todos: derechos y calidad de vida de las personas con discapacidad*

Ley 115 General de Educación. El Congreso de la República de Colombia (1994).

Ley 361(1997) *por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones.*

Ley 1098, (2006) *Código de Infancia y Adolescencia*

Ley 1346 (2009) *Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad.*

Ley 1618 (2013) *por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.*

Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004, Octubre). *Mixe 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>

Jurado, D. Gutiérrez, A. Y Olivares, N. (2018). *Sentires Y Creencias De Los Docentes En Torno A La Inclusión De Estudiantes Con Necesidades Educativas Diversas En Educación Básica*. 2–28. *Revista Ruedes*, 8, 2018, Issn: 1853-5658, P.121-146
<Http://Revistas.Uncu.Edu.Ar/Ojs/Index.Php/Ruedes/Article/View/1662>

Kawulich, B. B. (2005). *La observación participante como método de recolección de datos.*

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*
[Https://Repositorio.Ibero.Edu.Co/Bitstream/001/808/1/La%20participaci%C3%B3n%20del%20fonoaudi%C3%B3logo%20en%20los%20dise%C3%B1os%20del%20plan%20individual%20de%20ajustes%20razonables%20\(Piar\)%20en%20los%20colegios%20distritales%20inclusivos%20en%20la%20ciudad%20de%20bogot%C3%A1%20d.C.Pdf](Https://Repositorio.Ibero.Edu.Co/Bitstream/001/808/1/La%20participaci%C3%B3n%20del%20fonoaudi%C3%B3logo%20en%20los%20dise%C3%B1os%20del%20plan%20individual%20de%20ajustes%20razonables%20(Piar)%20en%20los%20colegios%20distritales%20inclusivos%20en%20la%20ciudad%20de%20bogot%C3%A1%20d.C.Pdf)

Lizana, O. R. (2019). *Sistemas De Formación Basado En El Método De Glenn Diman Para La Lectura Temprana De Niños De Centro Del Centro De Educación Básica Inicial Especial N°0001 De La*

Ciudad De Tarapoto. [Http://Tesis.Unsm.Edu.Pe/Bitstream/Handle/11458/3387/Fisi%20-%20royser%20lizana%20oliva.Pdf?Sequence=1&Isallowed=Y](http://Tesis.Unsm.Edu.Pe/Bitstream/Handle/11458/3387/Fisi%20-%20royser%20lizana%20oliva.Pdf?Sequence=1&Isallowed=Y)

López, R. y Montes, G. E. (2019). *Estrategia Metodológica Para Implementar Las Tic Como Ajuste Razonable En Los Procesos De Enseñanza Aprendizaje De Las Personas Con Discapacidad Visual*.
[Https://Core.Ac.Uk/Download/Pdf/288339325.Pdf](https://Core.Ac.Uk/Download/Pdf/288339325.Pdf)

Lozano D. (2012). *Contribuciones De La Educación Rural En Colombia A La Construcción Social De Pequeños Municipios Y Al Desarrollo Rural*. Revista De La Universidad De La Salle, (57), 117-136.
[Https://Ciencia.Lasalle.Edu.Co/Cgi/Viewcontent.Cgi?Article=1036&Context=Ruls](https://Ciencia.Lasalle.Edu.Co/Cgi/Viewcontent.Cgi?Article=1036&Context=Ruls)

Luna-Cabrera, G. C., Narváez-Romo, A., y Molina-Moreno, Á. A. (2020). Percepción de jóvenes rurales frente al ecoturismo en el Centro Ambiental Chimayoy, Municipio de Pasto, Colombia. *Información tecnológica*, 31(2), 229-238.

Madero Chamorro, J. (2017). *Concepciones De Los Docentes De Básica Primaria Sobre Educación Inclusiva En La Institución Educativa María Inmaculada De San Benito Abad Sucre, Colombia*. Entornos, Vol. 30, No. 2, Noviembre 2017

Marco General del PEI Institución Educativa Jorge Villamil Ortega (2020)

Mares M, A., Martínez Llamas, R., y Rojo Sabaleta, H. (2009). *Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 969-996

Martínez, Pilar (2019). *Prácticas Evaluativas De Los Docentes De Matemáticas De Bachillerato Delgado Cedid Ciudad Bolívar, En El Proceso De Inclusión Escolar En El Año 2018*. [Https://Bdigital.Uexternado.Edu.Co/Handle/001/1991](https://Bdigital.Uexternado.Edu.Co/Handle/001/1991)

- Mertens, D. (2007). *Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice* [Paradigma trans-formativo metodos mixtos y justicia social]. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212-225. doi: 10.1177/1558689807302811
- Ministerio De Educación Nacional (2015) *Por medio del cual se el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación . Decreto 1075.*
- (2017) *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Decreto1421.*
- Molina, B.L. (2019). *El quehacer del maestro y la formación docente en la Escuela Rural Multigrado* (Doctoral dissertation, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia)
- Moltó, E. y Hernández, M. (2004). *La funcionalidad de los medios rurales en las sociedades urbanas. Investigaciones geográficas, nº 34, 2004; pp. 63-76*
- Mora, N. (2021). *Las TIC como herramienta para la implementación del DUA en la enseñanza de las artes visuales en las aulas universitarias*
- Baquero, Z. y Sandoval, S. (2020). *Sistematización De Una Experiencia De Implementación Del Plan Individual De Ajustes Razonables (Piar)*. https://Grupoimpulso.Edu.Co/Wp-Content/Uploads/2020/03/Sistematizaci%C3%93n-De-Experiencia_Dise%C3%91o_Implementaci%C3%93n-Y-Seguimiento-De-Piar.Pdf
- Muntaner, J. (2014, March). *Prácticas Inclusivas En El Aula Ordinaria*. *Revista Nacional E Internacional De Educación Inclusiva* Issn (Impreso): 1889-4208. Volumen 7, Número 1, Marzo 2014. <https://Revistaeducacioninclusiva.Es/Index.Php/Rei/Article/Download/163/157>
- Muntaner, J. J. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula ordinaria*. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1)

- Ordoñez, C. (2020). *Prácticas Pedagógicas De Inclusión En Una Institución Educativa Rural Del Municipio De Garzón - Huila*. Neiva. <https://Grupoimpulso.Edu.Co/Wp-Content/Uploads/2020/09/53.Pdf>
- Ordoñez, E. A., Y Cruz, D.(2018). *La Discapacidad Desde La Perspectiva De Las Familias: El Significado De La Inclusión Educativa Para Las Familias De Personas Con Discapacidad*
- Organización De Las Naciones Unidas (1948) *Declaración Universal de los derechos del Hombre*
- (1999). *Educación para Todos*
- (1994). *Declaracion De Salamanca Marco de Accion Para Las Necesidades Educativas Especiales*
- (2006). *Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro*
- (2008). *Conferencia Internacional De Educación. La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro"*
- (2015). *Programa de acción mundial para la Educación para el Desarrollo Sostenible (2015-2019)*
- (2019). *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación*
- Osorio Villada, A. (2012). *La sistematización, experiencia pedagógica y didáctica e innovación*. uri: <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/777>
- Osorio, M. M. C., y Perdomo, J. C. (2014). *Los apoyos para la participación del escolar con discapacidad*. Horizontes Pedagógicos, 16(1), 106-119
- Ospina, L. (2017). *Caracterización De La Comprensión Que Tienen Los Profesores Universitarios Sobre La Educación Inclusiva En El Contexto De La Universidad Pontificia Bolivariana*. [Universidad Pontificia Bolivariana].

<https://Repository.Upb.Edu.Co/Bitstream/Handle/20.500.11912/3086/Tesis%20leticia%20ospina.Pdf?Sequence=1&isallowed=Y>

Paba, Y. y Sánchez, J. (2018). *La Evaluación Inclusiva en las aulas de La Institución Educativa San Sebastián de la Plata*. Neiva. <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2019/08/10.pdf>

Páez Martínez, R. M. (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Universidad de la Salle.

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

Pastor, C., Hípola, P. S., Serrano, J. M. S., y del Río, A. Z. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Traducción al español, Versión, 2.

Paz Delgado, C. L. (2016). *Diagnóstico Y Propuesta Para El Desarrollo De Competencias Docentes Para La Atención A Estudiantes Con Discapacidad A Nivel Universitario Portada* [Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán" Vicerrectoría].

[Http://Repositoriocdpd.Net:8080/Bitstream/Handle/123456789/373/Tes_Pazdelgadocl_Diagn%F3sticopropuestadesarrollo_2006.Pdf?Sequence=1](http://Repositoriocdpd.Net:8080/Bitstream/Handle/123456789/373/Tes_Pazdelgadocl_Diagn%F3sticopropuestadesarrollo_2006.Pdf?Sequence=1)

Pérez L. (2011) Bueno *La Configuración Jurídica De Los Ajustes Razonables* Luis Cayo Pérez Bueno presidente del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) presidente de la Fundación Derecho y Discapacidad

Pino, D.y Montanares-Vargas, E. (2019). *Communicative Evaluation and Content Selection in Vulnerable School Contexts in Chile*. Revista electrónica de investigación educativa, 21.

- Polania, A., Bonelo, D. Y Gonzalez, N.(2016). *Conocimientos, Actitudes Y Practicas De Los (As) Estudiantes Del Programa De Pedagogía Infantil En El Municipio De Neiva Sobre Educación Inclusiva*.
[Https://Grupoimpulso.Edu.Co/Wp-Content/Uploads/2019/08/2.Pdf](https://Grupoimpulso.Edu.Co/Wp-Content/Uploads/2019/08/2.Pdf)
- Ramírez, M. (2015). *Significado Que Atribuyen A La Práctica Pedagógica De Los Docentes Los Estudiantes De La Carrera De Historia De La Universidad Nacional De San Agustín De La Ciudad De Arequipa-Perú En El Año Académico 2014*. [Universidad Santiago De Chile]
<Http://Repositorio.Uchile.Cl/Bitstream/Handle/2250/131255/Tesis%20miguel%20ramirez>
- Rendón, J., Acevedo, Acosta, W., Valerio, C., González, R.,Forigua, P. (2019) Librillo 70. *Manifiesto rural por un pacto de la ciudad con el campo : un compromiso con el desarrollo rural y territorial* (2019). Librillos institucionales. 1. <https://ciencia.lasalle.edu.co/librillos/1>.Ediciones Unisalle Cra. 5 n.º 59A-44, Edificio Administrativo, 3.er piso,(57-1) 348 8000, extensiones: 1224-1226
 edicionesunisalle@lasalle.edu.co
- Riaño, D. (2012). *La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual*. Enunciación, 17(1), 95-107
- Riaño, D. (2012). *La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual*. Enunciación, 17(1), 95-107
- Rico, D. (2008) *Hablemos de sistematización de experiencias*. Investigación Educativa Duranguense, RICO, Dolores Gutiérrez. Hablemos de sistematización de experiencias. Investigación Educativa Duranguense, 2008, no 8, p. 5-13.
- Rodríguez Chaparro, S. M. (2016). *Una secuencia didáctica implementada desde la competencia comunicativa para la inclusión de estudiantes adolescentes con discapacidad cognitiva leve*

Rojas Durango, Y. A., Ramírez Villegas, J. F., y Tobón Marulanda, F. Á. (2013). *Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas*.

Ruiz, C. (s. f.) *Enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. Recuperado de

<http://www.scribd.com/doc/2726742/>

Sacristán, G. (1998) *Poderes Inestables en Educación*. Ediciones Morata, S. L. Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920 C/ Mejía Lequerica, 1228004. Universidad de Valencia. Madrid, España.

(2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Atención a la diversidad*, 11-36.

Salcedo, E. Y Moreno, D. (2013). *Transformación De La Práctica Pedagógica De Los Docentes*

Seleccionados En El Marco De La Globalización. Bogotá, Cundinamarca.

<https://Repository.Javeriana.Edu.Co/Bitstream/Handle/10554/19490/Parrasalcedoedwinfabian2016.Pdf?Sequence=1&Isallowed=Y>

Sánchez, P. (2006) Revista Iberoamericana De Educación (Issn: 1681-5653) N.º 40/2 – 10 De Octubre De

2006 Edita: Organización De Estados Iberoamericanos Para La Educación, La Ciencia Y La Cultura

(Oei) México, Universidad Autónoma De Yucatán. <https://doi.org/10.35362/Rie3952555>

Segovia, Y. E. P., Sánchez, J. L. S., Vidarte, M. (2018). La Inclusión, M. E. E. P. La Evaluación Inclusiva en las aulas de La Institución Educativa San Sebastián del Municipio de La Plata Huila

Sepúlveda M Y Gallardo M *La Escuela Rural En La Sociedad Globalizada: Nuevos Caminos Para Una*

Realidad Silenciada Vol. 15, Nº 2 (2011) Issn 1138-414x (Edición Papel) Issn 1989-639x (Edición

Electrónica) Fecha De Recepción 29/10/2010 Fecha De Aceptación 24/06/2011

Silva, M. (2016) *Una secuencia didáctica para estudiantes con discapacidad cognitiva relacionada con el*

reconocimiento y la descripción de sólidos y figuras geométricas planas. Maestría en Enseñanza

de las Ciencias Exactas y Naturales.

Sierra, E. P. (2018). *La incorporación de la educación inclusiva y las comunidades de aula como cultura institucional (Doctoral dissertation)*.

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

Tavara, J.(2020). *Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en ocho instituciones educativas del distrito de Independencia 2019*.

Torres (1999). *La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente*. Pedagogía y saberes, 13(13), 5-15

Torres Arias, M. Y. (2020). *Fortalecimiento en hábitos de estudio en estudiantes con discapacidad intelectual del grado cuarto para disminuir sus dificultades académicas a través de uso de herramientas tecnológicas*.

Torres, A. Y Torres, E. (2018). *Transformaciones De La Práctica Pedagógica A Partir De La Experiencia De Articulación Curricular Y Planeación Colaborativa*. Chía.
<https://Intellectum.Unisabana.Edu.Co/Bitstream/Handle/10818/34391/Tesis%20maria%20y%20elmertorres.Pdf?Sequence=1>

Valencia, L. (2015) *Estereotipos Y Educación Rural: Visibilizando Los Hilos Que Tejen El Sentido De La Educación En El Campo Estudio De Caso Etnográfico En Una Institución Educativa Rural Del Municipio De Marinilla* [U. Antioquía] <https://core.ac.uk/download/pdf/286649529.pdf>

Vallejo, A., Oliva, L., Villota, J., Y Gil, G.(2012). *Atención A Estudiantes Con Necesidades Educativas*

Diversas: Clave Para La Construcción De Instituciones De Educación Superior Inclusivas. Valoración de la Educación Inclusiva desde diferentes Perspectivas. Siglocero. FEAPS (2008). Cada persona un compromiso. Buenas prácticas de calidad FEAPS (IV). Madrid: Colección FEAPS. Universidad Autónoma de Madrid

Velasco, H (2018). *Banco De Herramientas Digitales Para Superar Dificultades En Habilidades*

Intelectuales, Para Estudiantes Con Discapacidad En Apoyo Limitado (Atención, Proceso De Razonamiento, Memoria Y Funciones Ejecutivas) U. Cooperativa De Colombia.

https://Repository.Ucc.Edu.Co/Bitstream/20.500.12494/6640/1/2018_Banco_Herramientas_Digitales.Pdf

Verdugo (2017). *Conceptos clave que explican los cambios en la provisión de apoyos a las discapacidades*

intelectuales y del desarrollo en España. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Facultad de Psicología. Avda. de la Merced, 109-131. 37005 Salamanca verdugo@usal.es.

Villalba Martínez, Á. P. (2017). *Atención integral a niños y niñas con discapacidad en situación de*

ruralidad. Estudio de caso en las parroquias rurales del cantón Ambato, septiembre 2015-marzo 2016 (Master's thesis, Quito: UCE).

Villalobos Martínez, J. L., Flórez Romero, G. A. Y Londoño Vásquez, D. A. (2017). *La Escuela Y La Familia*

En Relación Con El Alcance Del Logro Académico. La Experiencia De La Institución Educativa Antonio José De Sucre De Itagüí (Antioquia) 2015. Revista Aletheia, 9(1), 58-75.

[Http://Www.Scielo.Org.Co/Pdf/Aleth/V9n1/2145-0366-Aleth-9-01-00058.Pdf](http://Www.Scielo.Org.Co/Pdf/Aleth/V9n1/2145-0366-Aleth-9-01-00058.Pdf)

Yojana, E. y Sánchez, J. (2018). *La Evaluación Inclusiva En Las Aulas De La Institución Educativa San Sebastián Del Municipio De La Plata Huila*. (Vol. 1). Universidad Surcolombiana Facultad.

[Https://Grupoimpulso.Edu.Co/Wp-Content/Uploads/2019/08/10.Pdf](https://Grupoimpulso.Edu.Co/Wp-Content/Uploads/2019/08/10.Pdf)

Yunis, N., Rojas, N., y Oviedo, Y. (2013). *Políticas educativas para la implementación de la inclusión educativa*. Educación y Territorio, 3(2), 15-29.

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

10. Anexos

 MINEDUCACIÓN	 GOBIERNO DE COLOMBIA			PIAR- DecretoO 1421/2017

INFORMACIÓN GENERAL DEL ESTUDIANTE (Información para la matrícula – Anexo 1 PIAR)			
Fecha y Lugar de Diligenciamiento		18/12/2020	
Nombre de la Persona que diligencia: xxxxxxxx		Rol que desempeña en la SE o la IE: xxxxxx	
1): Información general del estudiante			
Nombres xxxx		Apellidos: xxxxxxxx	
Lugar de nacimiento: xxxxxx		Edad: xxxxx	Fecha de nacimiento xxxxxx
Tipo: TI. <input checked="" type="checkbox"/> CC ___ RC ___ otro: ¿cuál?	No de identificación xxxxx		
Departamento donde vive	Xxxxxx	Municipio	xxxxxx
Dirección de vivienda	Xxxxxxx	Barrio/vereda:	xxxxxx
Teléfono	Xxxx	Correo electrónico No reportado	
¿Está en centro de protección? NO SI _ ¿dónde?		Grado al que aspira ingresar: Tercero	
Si el estudiante no tiene registro civil debe iniciarse la gestión con la familia y la Registraduría			
¿Se reconoce o pertenece a un grupo étnico? ¿Cuál?			
¿Se reconoce como víctima del conflicto armado? Si ___ No X (¿Cuenta con el respectivo registro? Si ___ No ___)			

2) Entorno Salud:

Afiliación al sistema de salud	SI ___ No ___	PS	Xxxxx	Con	Subsi
				tributivo	diado X
Lugar donde le atienden en caso de emergencia: Hospital de Gigante					

¿El niño está siendo atendido por el sector salud?	Si	No	Frecuencia: XXXXXXX	
Tiene diagnóstico médico:	Si	No	Cuál: XXXXXX	
¿El niño está asistiendo a terapias?	Si	No	¿Cuál?	
¿Actualmente recibe tratamiento médico por alguna enfermedad en particular? SI ___ NO		¿Cuál? XXXXXX		
¿Consumo medicamentos? Si <u>X</u> No Frecuencia y horario xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx				
¿Cuenta con productos de apoyo para favorecer su movilidad, comunicación e independencia?		NO <u>X</u> SI ___ ¿Cuáles?		

3) Entorno Hogar:

Nombre de la madre	xxxxxxxx	Nombre del padre	xxxxxxxx
Ocupación de la madre	xxxxxx	Ocupación del padre	xxxxx
Nivel educativo alcanzado	xxxxxx	Nivel educativo alcanzado	xxxxx
No. Hermanos	X	Lugar que ocupa: xx	¿Quiénes apoyan la crianza del estudiante? xxxxxxxx
Personas con quien vive:	XXXXXX		
¿Está bajo protección?	Si ___ No <u>X</u>		
La familia recibe algún subsidio de alguna entidad o institución: SI <u>X</u> NO x ¿Cuál? Más 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 ¿Cuáles? xxxxxx	
Ultimo grado cursado Segundo	¿Aprobó? SI <input checked="" type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Observaciones:
¿Se recibe informe pedagógico cualitativo que describa el proceso de desarrollo y aprendizaje del estudiante y/o PIAR? NO <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/>	¿De qué institución o modalidad proviene el informe?	
¿Está asistiendo en la actualidad a programas complementarios? NO <input checked="" type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/>	¿Cuáles?	

Información de la institución educativa en la que se matricula:

Nombre de la Institución educativa a la que se matricula: xxxxxxxx	Sede: xxxx
Medio que usará el estudiante para transportarse a la institución educativa.	Distancia entre la institución educativa o sede y el hogar del estudiante

Nombre y firma	Nombre y firma	Nombre y firma
Área	Área	Área

Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – ANEXO 2			
Fecha de elaboración: 18/12/2020	Institución educativa: xxxx	Sede: xxxxxxx	Jornada: Xxxxxx
Docentes que elaboran y cargo: xxxxxxxx			

DATOS DEL ESTUDIANTE	
Nombre del estudiante: XXXXXXXXXXXXXXXX	Documento de Identificación: xxxxxxxxxxxxxx
Edad: xxxxx	Grado: xxxxxxxxxxxxxx

Características del Estudiante:

Descripción general del estudiante con énfasis en gustos, interés, aspectos que le agradan y desagradan, expectativas del estudiante y la familia.

La estudiante que manifiesta sus gustos en todas aquellas actividades que desarrollan su creatividad, puesto que centra su atención en las que tengan que ver con lo artístico, como pintura, dibujo, modelado y danza, así mismo, donde se utilice un variado material didáctico consiguiendo así avanzar en la adquisición de habilidades y destrezas con gran agrado.

Tanto la estudiante como su mamá identificaron la música como algo que le gusta mucho, la estudiante reconoce que ella pinta muy lindo, le agradan los títeres, le gusta leer cuentos creando ella misma la historia a partir de imágenes, le gusta cantar y canta todo tipo de música, interactuar con medios tecnológicos, le agrada modelar y hacer figuras. FR01

La atención alterna es la de mejor regularidad, puesto que logra cambiar de actividad a solicitud del docente y terminar lo que estaba haciendo, si es interrumpida centra su atención a las nuevas indicaciones y vuelve a la actividad inicial luego de recordar y dar instrucciones para continuarla. Su atención sostenida se da por tiempos prolongados, si la actividad es significativa, creativa y cuenta con la atención constante del docente, al encontrar actividades más llamativas como las artísticas, las reemplaza por la que estaba haciendo. Desarrolla actividades que requieren de su atención dividida a través de actividades creativas y con variado material didáctico, al dársele instrucciones deben ser de una a la vez y si se dan varias se deben recordar una a una. A ella le interesa que le valoren su esfuerzo cuando logra finalizar una tarea propuesta y siente satisfacción al hacerlo, muestra igualmente interés cuando se proponen actividades donde pueda trabajar junto a sus compañeros pues se siente respaldado y aceptado por ellos.

La motivación intrínseca ha ayudado a mejorar su autoestima dado que al enfrentarse a actividades nuevas atiende las instrucciones y al no entenderlas busca apoyo de la docente para lograr su desarrollo, está atenta a cada una de las indicaciones; para no perder el hilo y siente alegría cuando logra realizar las actividades que han realizado sus compañeros, valorando así el esfuerzo para superar y alcanzar lo que se propone.

Expresa sus habilidades afectivas a través de la comunicación gestual de sus emociones y sentimientos, igualmente las identifica en sus compañeros, siendo solidaria. En su interacción social, reconoce cuando puede o no dirigir una actividad colectiva, se apoya en sus compañeros para lograr cumplir con los objetivos propuestos que le causan dificultad, comparte sus logros con sus pares y familiares. Atiende con atención las indicaciones de juegos para luego realizarlos, cuando se lo propone es constante e insistente para lograr participar en un juego. Aplica normas de autocuidado como: ser responsable, cuidadosa y ordenada con sus pertenencias. Evita correr, saltar, trepar y demás ejercicios que comprometan su salud, es capaz de dejar el juego para atender una clase.

La familia muestra grandes expectativas frente al proceso de aprendizaje, pues es consciente de la necesidad de apoyo y ajustes que requiere la estudiante, mostrando gran preocupación por encontrar el camino correcto que permita el desarrollo adecuado de todas las actividades que se proponen en la escuela. FR01

Descripción en términos de lo que logra realizar, puede obtener o requiere ayudas para favorecer su proceso educativo.

1.2.1 Lo que hace; Competencias y aprendizajes

La estudiante realiza mediante su memoria episódica relatos familiares e interactúa verbalmente con sus docentes y compañeros, con anécdotas de su medio familiar logra dar explicaciones a lo que se le pregunta en la escuela, comenta a sus

profesores y compañeros acontecimientos de tristeza y alegría. El acercamiento de su familia al proceso de aprendizaje ha creado seguridad en sus actividades y en la toma de decisiones. Por medio de su memoria semántica se comunica con claridad, dando a entender todo lo que desea con buen vocabulario, manejando el tema familiar como uno de sus preferidos, recuerda cuando se le han nombrado de 5 a 10 objetos inmediatamente.

Identifica fenómenos naturales dando explicación de su causa y efecto. Cuando enfrenta un problema, la primera opción es aceptar que no entiende, y busca ayuda en su docente o padre de familia con material de apoyo. Cuando se da cuenta que se ha equivocado realiza su corrección de manera espontánea o corroborando con sus compañeros sus respuestas, generalmente sus definiciones van desde anécdotas y ejemplos de sus experiencias y vida cotidiana. Puede organizar objetos por tamaño, color, figura, textura etc., se le facilita realizar comparaciones más desde la diferencia, que desde similitudes.

Reconoce tanto visual como auditivamente las vocales y algunas consonantes en la escritura y lectura de palabras sencillas, al leerle un texto descubre la palabra que falta, relaciona palabras tanto escritas como oralmente con el dibujo con el que se ha familiarizado, mediante actividades con material visual y lúdico identifica y escribe palabras utilizando los grafemas vistos, con palabras conocidas arma de manera verbal oraciones, cuando se le lee un texto contesta preguntas cuyas respuestas están condensadas dentro de la lectura (forma literal).

Puede desarrollar habilidades básicas matemáticas como: Conteos de los números del 1 al 20 cuando se ubican en filas ordenadas, mediante la utilización de material tangible identifica asociaciones, cantidad número, símbolos más y menos, ordenar series numéricas, reconoce el valor posicional de los números y logra discriminar los pares e impares mediante actividades lúdicas especialmente las corporales.

1.2.2 Lo que puede hacer; Habilidades y cualidades

Se comunica con los demás oral, gestual y gráficamente, cuando se comunica oralmente lo hace respetando la estructura de las palabras, le agrada narrar experiencias vividas en familia, interactúa verbalmente con habilidad en los momentos de juego libre, comprendiendo literalmente las conversaciones que sostiene. Escucha con atención cuando le cuentan anécdotas de la vida cotidiana y logra expresar sus emociones al interactuar con otros. Realiza actividades de coordinación fina como colorear creativamente y realizar actividades de bailes siguiendo ritmos sencillos y básicos.

Generalmente a la estudiante le gusta terminar lo que inicia, pero si le proponen un cambio por una actividad artística lo hace con agrado siguiendo las indicaciones de los adultos.

1.2.3 El apoyo que requiere el estudiante para favorecer su proceso educativo

De acuerdo a la interacción de la estudiante con su contexto, las barreras que están generando dificultades en el aprendizaje y su participación en las diferentes actividades tanto dentro como fuera de la escuela, se presentan al no tenerse en cuenta las diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje y los ajustes razonables que se deben realizar según estos aspectos.

Se tienen en cuenta tres barreras; las actitudinales, comunicativas y físicas.

En cuanto a las barreras actitudinales: Algunos de sus docentes manifestaron no tener ni la preparación ni capacitación necesaria para atender la discapacidad de la estudiante por lo que las adaptaciones realizadas a las prácticas pedagógicas se hacían según lo que pensaban y creían era lo mejor para ella generando así que las actividades planeadas se hayan ajustado sin tener en cuenta los D.B.A y las evidencias de aprendizaje de manera previa.

La estudiante ha repetido dos veces cada grado como lo manifiesta su madre, impidiendo así su trayectoria educativa, debido a la evaluación estandarizada y homogeneizada que se maneja en la institución, aspecto que su familia considera definitivo para su promoción o no, según lo manifiesta su madre.

Los padres no han sido capacitados en los procesos evaluativos que se tienen en cuenta según el SIEE de la institución con estudiantes en condición de discapacidad, generando en ellos una actitud de desmotivación por la que ha solicitado de manera frecuente la reprobación del año escolar.

El tiempo con el que cuentan los docentes para planificar y hacer adaptaciones curriculares no es el ideal, por lo cual se realizan en diferentes ocasiones las mismas actividades para todo el grupo o actividades totalmente diferentes a la de sus compañeros.

Al manejar un trato diferenciado continuamente frente a sus compañeros genera en ellos un rechazo al interactuar con la

estudiante, manifestando que esta se demora mucho y que no entiende las actividades según manifiesta su docente.

Barreras físicas: Los escenarios físicos como patios de juegos, donde participan al mismo tiempo de recreos o descansos todos los estudiantes de la escuela no son seguros para el desplazamiento pues una caída por ser atropellada por un compañero produciría en ella una posible convulsión debido a su discapacidad. Por ello su desplazamiento por sitios concurridos de la escuela debe estar siempre supervisada por los docentes, desde el ingreso a la institución debido a que en esta existe un parte patas por donde transitan semovientes que limita el ingreso y expone la integridad física.

La falta de equipos, conectividad, falta de material didáctico como loterías, rompecabezas, aptos para estudiantes con discapacidad. Los estudiantes externos no cuentan con transporte, y no hay parques y sitios aptos para la recreación.

La familia no considera segura en estos momentos la institución para iniciar con la presencialidad de la educación de la estudiante por presentar comorbilidades que ponen en riesgo su salud.

Barreras Comunicativas:

La comunicación oral es poco potenciada para el desarrollo de actividades comunicativas a pesar de ser rica y amplia.

Las prácticas pedagógicas y métodos utilizados para la adquisición de la habilidad lecto escrita son tradicionales los cuales no favorecen en la adquisición del código lecto escrito, pues la memoria que maneja la estudiante requiere métodos globales que faciliten este proceso.

En el código lecto escrito que maneja la estudiante requiere una guía pauta para su confirmación puesto que el método utilizado para el desarrollo de este proceso inicial es el tradicional, el cual consiste en asociar el sonido y grafía de las vocales y fonemas a una palabra (m de mamá), evidenciando que el proceso se encuentra en las etapas iniciales del ciclo escolar.

El material como las cartillas del programa PTA y las guías de trabajo, contienen gran parte de su información de manera lectoescritura, siendo difícil el desarrollo de estos materiales para la estudiante al no presentarse de múltiples forma la información de las actividades de las áreas.

Ajustes Razonables.

ÁREAS/APRENDIZAJES	OBJETIVOS/PR OPÓSITOS (Estas son para todo el grado, de acuerdo dimensiones) III PERIODO	BARRERAS QUE SE EVIDENCIAN EN EL CONTEXTO SOBRE LAS QUE SE DEBEN TRABAJAR	AJUSTES RAZONABLES (Apoyos/estrategias)	EVALUACIÓN DE LOS AJUSTES (Dejar espacio para observaciones. Realizar seguimiento 3 veces en el año como mínimo- de acuerdo con la periodicidad establecida en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes SIEE

Lengua Castellana	<p>Reconoce algunas características de los textos narrativos, tales como el concepto de narrador y estructura narrativa, a partir de la recreación y disfrute de los mismos. DBA</p> <p><u>Evidencia de Aprendizaje</u></p> <p>Diferencia entre textos ficcionales y no ficcionales.</p>	<p>B. COMUNICATIVAS</p> <p>La información se presenta en un 80% de manera lecto-escrita, aspecto que dificulta la realización de las actividades comunicativas propuestas.</p> <p>B. METODOLÓGICA</p> <p>La adquisición del código lecto escrito se realiza de manera silábica lo cual no ha permitido el avance en este proceso.</p> <p>Al momento de presentar la información se realiza de manera lectoescritura lo cual no brinda a la estudiante una comprensión</p> <p>Los tiempos establecidos en el desarrollo de actividades son limitados impidiendo que la estudiante finalice la actividad.</p> <p>B. SOCIOCULTURALES</p> <p>El contacto y realización de actividades con pares y grupales no favorecen la autoestima de la estudiante por falta de sensibilización dentro del aula.</p> <p>El trato diferencial en el aula ha generado en sus compañeros apatía en el desarrollo de actividades grupales.</p> <p>B. CURRICULARES</p> <p>No es claro el D.B.A y las evidencias de aprendizaje, lo mismo que los procesos evaluativos que identifiquen los avances y logros alcanzados a la hora de planear y ejecutar actividades, ni al socializarlos con la familia.</p>	<p><u>METODOLÓGICAS</u></p> <p>Presentar de múltiples maneras la información desde el lenguaje oral, el lenguaje visual desde el código escrito con los fonemas más fuertes que la estudiante esté utilizando como una forma de potenciar y evidenciar su trabajo en el aula.</p> <p><u>DIDÁCTICAS</u></p> <p>Se propone el uso de material audiovisual mediado por las Tics, de manera que haya uso de más de canal sensorial, así como material tangible como juegos y artefactos creados con material reciclable para reforzar el aprendizaje de habilidades lecto escritas, donde se posibilite en la estudiante un mayor acercamiento a sus experiencias y mejorar la comunicación, desde dibujos gráficos y esquemas.</p> <p>Las guías y cartillas que se van a utilizar deben ser unas guías sencillas, unas guías que trabajen los fonemas que ya conoce la estudiante como la m,s,p,l,t,n y las vocales.</p> <p>Se facilitarán guías que tengan uno o dos tipos de actividades</p> <p>Se propondrán actividades de sensibilización con sus compañeros mediante actividades colaborativas y de participación grupal.</p> <p><u>EVALUATIVAS</u></p> <p>Se propone que se posibilite la argumentación oral, y medios gráficos en los cuales pueda utilizar apoyos como el uso de los tics, para facilitar el lenguaje oral a través de audios e imágenes.</p> <p>En la evaluación se tendrá en cuenta el alcance del desempeño propuesto, independiente de las actividades formuladas para ello.</p>	<p>El seguimiento se va a realizar de manera semanal</p>
-------------------	--	--	---	--

	<p>Reconoce algunas características de los diferentes tipos de texto, tales como el concepto de narrador y estructura narrativa, a partir de la recreación y disfrute de los mismos. DBA</p> <p><u>Evidencia de Aprendizaje</u></p> <p>Reconozco los principales elementos y roles del narrador a través del enriquecimiento de procesos de lectura.</p>	<p>B.</p> <p><u>DIDÁCTICAS</u></p> <p>La falta de material tangible para la adquisición de habilidades de razonamiento matemático, dificultan el desarrollo de dichos procesos.</p> <p>El material como guías, cartillas, cuentos que se presentan para el desarrollo lecto escrito no es adecuado para el desarrollo de dicha habilidad en la estudiante.</p>	<p><u>CURRICULAR Y DIDÁCTICO</u></p> <p>El propósito del contenido temático es: la lectura y escritura de cartas, que será modificado por: creación artística y lectura grupal de cartas.</p> <p>Para ello se utilizará dos estrategias, el trabajo colaborativo y el uso de los tics.</p> <p><u>DIDÁCTICOS</u></p> <p>Utiliza aplicaciones para lectura y escritura en la Tablet, y con el apoyo de sus pares.</p> <p><u>EVALUATIVOS</u></p> <p>Se valora que la estudiante logre la creación de una carta desde el uso de los tics, el cual se socializa con la familia.</p> <p>En la evaluación se tendrá en cuenta el alcance del desempeño propuesto, independiente de las actividades formuladas para ello.</p>	
	<p>Identifica el papel del emisor y el receptor y sus propósitos comunicativos en los diferentes tipos de textos narrativos. DBA</p> <p><u>Evidencia de Aprendizaje</u></p> <p>Tengo en cuenta aspectos semánticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervengo.</p>		<p><u>CURRICULAR</u></p> <p>La evidencia de aprendizaje quedará así: Escucho y observo diferentes narraciones y halló diferencias y similitudes en las mismas.</p> <p><u>METODOLÓGICAS</u></p> <p>Realizar actividades artísticas como sociodramas y obras teatrales donde se identifiquen las narraciones y los diferentes tipos de textos.</p> <p><u>DIDÁCTICOS</u></p> <p>Utilizo diferentes narraciones que cuentan con subtítulos de apoyo para fortalecer la habilidad lecto-escrita.</p> <p><u>EVALUATIVOS</u></p> <p>Fortaleciendo su habilidad oral y expresión artística expresara los propósitos de las diferentes narraciones vistas y escuchadas.</p> <p>En la evaluación se</p>	

			tendrá en cuenta el alcance del desempeño propuesto, independiente de las actividades formuladas para ello.	
	<p>Produce textos orales breves de diferente tipo ajustando el volumen, el tono de la voz, los movimientos corporales y los gestos, al tema y a la situación comunicativa</p> <p><u>Evidencia de Aprendizaje</u></p> <p>Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p>		<p><u>METODOLÓGICAS</u></p> <p>Se harán a través de lecturas en voz alta, predicción sobre los textos utilizando imágenes y/o gráficos, elaboración de hipótesis de acuerdo al título del texto, producción de textos orales, textos ilustrados y dinámicas grupales que propicien la participación en las actividades.</p> <p><u>DIDÁCTICOS</u></p> <p>Utiliza textos y cuentos ilustrados de diferentes narraciones.</p> <p><u>EVALUATIVOS</u></p> <p>Desde un dibujo o gráfico narra una situación de su gusto e interés, haciendo uso de los matices de voz y gesticulación.</p> <p>En la evaluación se tendrá en cuenta el alcance del desempeño propuesto, independiente de las actividades formuladas para ello.</p>	
atemáticas	<p>Interpreta, formula y resuelve problemas aditivos de composición, transformación y comparación en diferentes contextos; y multiplicativos, directos e inversos, en diferentes contextos. Evidencias de aprendizaje. DBA1</p> <p><u>Evidencias de Aprendizaje</u></p> <p>- Construye diagramas para representar las relaciones observadas entre las cantidades presentes en una situación.</p> <p>-Resuelve problemas aditivos (suma o resta) y multiplicativos (multiplicación o división) de composición de medida</p>		<p><u>CURRICULAR</u></p> <p>El ajuste curricular corresponde a que se utilizará solo la evidencia: Resuelve problemas aditivos (suma o resta) y multiplicativos (multiplicación o división) de composición de medida y de conteo</p> <p><u>METODOLÓGICAS</u></p> <p>Se propondrán actividades lúdicas para presentar la información y a la vez el estudiante exprese sus aprendizajes motivando de diferentes maneras con material tangible que facilite la adquisición de las habilidades propuestas, desarrollando al tiempo el conteo, la discriminación auditiva y visual de los números y la escritura de su grafía.</p> <p><u>DIDÁCTICOS</u></p>	<p>Observando el diagnóstico de aprendizaje en el área de manera presencial, se evidencia que sólo es posible alcanzar suma y resta, debido a que se debe comenzar por el componente numérico; la evidencia quedaría:</p> <p>Resuelve problemas aditivos (suma o resta)</p>

<p>y de conteo. m Propone estrategias para calcular el número de combinaciones posibles de un conjunto de atributos.</p> <p>-Analiza los resultados ofrecidos por el cálculo matemático e identifica las condiciones bajo las cuales ese resultado es o no plausible</p>			<p>Se proveerá de material tangible variado como: Tablero de cartón con fichas de dominó para realizar sumas, bingos para aprender a multiplicar, sumar y restar, juego de sumas y restas con cubos o legos, juego con pompones y caja de ensartar para aprender a restar, bolos didácticos, entre otros.</p> <p><u>EVALUATIVOS</u> Mediante el ejercicio con material didáctico y tangible utilizado para la enseñanza y aprendizaje de la suma, resta y multiplicación.</p> <p>La valoración será de manera constante y continua, observando en el desarrollo de cada actividad sus avances y adquisición del logro propuesto.</p> <p>En la evaluación se tendrá en cuenta el alcance del desempeño propuesto, independiente de las actividades formuladas para ello.</p>	
<p>Describe y representa los aspectos que cambian y permanecen constantes en secuencias y en otras situaciones de variación. DBA 8</p> <p><u>Evidencias de Aprendizaje</u></p> <p>-Describe de manera cualitativa situaciones de cambio y variación utilizando lenguaje natural, gestos, dibujos y gráficas.</p> <p>-Construye secuencias numéricas y geométricas utilizando propiedades de los números y de las figuras geométricas.</p> <p>-Encuentra y representa generalidades y valida sus hallazgos de acuerdo al contexto.</p>			<p><u>CURRICULARES</u> El ajuste a las evidencias de aprendizaje se hará en relación a las secuencias numéricas las cuales no supera números de dos cifras, como apoyo para afianzar cantidades en relación con el valor posicional y secuencias numéricas</p> <p><u>METODOLÓGICAS</u> Se hará uso de ejercicios prácticos que involucran actividades de la vida cotidiana, a través del juego se evidencian los aprendizajes adquiridos; se mostrará material gráfico que facilitará a la estudiante evidenciar procesos matemáticos. Se propiciarán preguntas desde el material presentado para promover la participación y motivación de la estudiante.</p> <p><u>DIDÁCTICAS</u> Los apoyos están mediados por el uso de juegos didácticos, guías de trabajo,</p>	

			<p>haciendo uso del lenguaje gráfico, material tangible como figuras geométricas, fichas y esquemas.</p> <p><u>EVALUATIVOS</u> Se establecerán fines a cada actividad para así identificar sus avances y poder valorar cada uno de ellos.</p> <p>En la evaluación se tendrá en cuenta el alcance del desempeño propuesto, independiente de las actividades formuladas para ello.</p>	
	<p>Lee e interpreta información contenida en tablas de frecuencia, gráficos de barras y/o pictogramas con escala, para formular y resolver preguntas de situaciones de su entorno DBA. 10</p> <p><u>Evidencia de Aprendizaje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Identifica las características de la población y halla su tamaño a partir de diferentes representaciones estadísticas. -Construye tablas y gráficos que representan los datos a partir de la información dada. -Analiza e interpreta información que ofrecen las tablas y los gráficos de acuerdo con el contexto. - Identifica la moda a partir de datos que se presentan en gráficos y tablas. -Compara la información representada en diferentes tablas y gráficos para formular y responder preguntas 		<p><u>CURRICULAR</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -La evidencia de aprendizaje se reformula de la siguiente manera: Identifica las características de los estudiantes de su salón de clases y las características mediante representaciones estadísticas como tablas y gráficos; por sexo, lugar de residencia entre otros. -Analiza la información de los gráficos y los expresa por medio de dibujos, y logra responder preguntas sobre estos resultados. <p><u>METODOLÓGICAS</u></p> <p>Se realizará ejercicios a partir de datos del medio circundante, tales como compañeros, mobiliario, docentes para desarrollar gráficos de manera significativa con atributos que los caracterizan. Se realizarán comparaciones desde distintos gráficos que le permitan a la estudiante, elaborar conclusiones.</p> <p><u>DIDÁCTICAS</u></p> <p>Se utilizará dispositivos para realizar mediciones de manera directa, como metros, básculas. Se proveerá de material gráfico, para su elaboración; guías con menor grado de inferencia.</p> <p><u>EVALUATIVAS</u></p> <p>Durante la experimentación de cada una de las actividades se hará una observación de manera</p>	

			<p>constante y continua según las exposiciones que vaya realizando la estudiante.</p> <p>En la evaluación se tendrá en cuenta el alcance del desempeño propuesto, independiente de las actividades formuladas para ello.</p>	
ociales	<p>Analiza las contribuciones de los grupos humanos que habitan en su departamento, municipio o lugar donde vive, a partir de sus características culturales: lengua, organización social, tipo de vivienda, cosmovisión y uso del suelo. DBA 6.</p> <p><u>Evidencia de Aprendizaje</u></p> <p>-Describe las expresiones culturales de cada uno de los grupos humanos identificados en su departamento, municipio, resguardo o lugar donde vive.</p> <p>-Reconoce la diversidad cultural como una característica del pueblo colombiano y explica los aportes de los diferentes grupos humanos.</p>		<p><u>METODOLÓGICAS</u></p> <p>Se presentará la información a través de representaciones teatrales, danzas y exposición de dibujos, comidas y demás características de la región por medio de stands y material audiovisual que facilita la comunicación, así como el reconocimiento de las actividades culturales del municipio y la región.</p> <p><u>DIDÁCTICAS</u></p> <p>Se posibilitará la construcción de material representativo como maquetas, dibujos y uso de material reciclable, así como material audiovisual, para la realización de las actividades y el montaje de los stands.</p> <p><u>EVALUATIVA</u></p> <p>Se formularán actividades significativas a través de expresiones artísticas contextualizadas que creen un interés y faciliten el desarrollo de las evidencias de aprendizaje propuestas.</p> <p>En la evaluación se tendrá en cuenta el alcance del desempeño propuesto, independiente de las actividades formuladas para ello.</p>	
iencias aturales	<p>Comprende la forma en que se produce la sombra y la relación de su tamaño con las distancias entre la fuente de luz, el objeto interpuesto y el lugar donde se produce la sombra. DBA 2</p> <p><u>Evidencia de Aprendizaje.</u></p> <p>-Predice dónde se</p>		<p><u>METODOLÓGICAS</u></p> <p>Las actividades serán a través de la experimentación de laboratorio donde por medio de la manipulación de los instrumentos necesarios para apreciar los fenómenos descritos en las evidencias de aprendizaje se analizarán utilizando los cuatro pasos del método científico para niños,</p>	

<p>producirá la sombra de acuerdo con la posición de la fuente de luz y del objeto.</p> <p>–Desplaza la fuente de luz y el objeto para aumentar o reducir el tamaño de la sombra que se produce según las necesidades.</p>		<p>según el video de youtube: https://www.youtube.com/watch?v=EmFHtACu02E .</p> <p><u>DIDÁCTICAS</u> Utilización de material tangible como: bolas de icopor, lápiz, palitos de pinchos, cuerda, linterna, tijera, metro, fondo blanco, manual de instrucciones, video instructivo de youtube. https://www.youtube.com/watch?v=cHoxcdpsmm4</p> <p><u>EVALUATIVAS</u></p> <p>Se valorará mediante preguntas continuas durante los experimentos, dibujos de los resultados de estos y participación.</p> <p>En la evaluación se tendrá en cuenta el alcance del desempeño propuesto, independiente de las actividades formuladas para ello.</p>	
--	--	--	--

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

Nota: Para educación inicial y preescolar, los propósitos se orientarán de acuerdo con las bases curriculares para la educación inicial y los DBA de transición, que no son por áreas ni asignaturas.

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

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

ACTORES	ACCIONES	ESTRATEGIAS A IMPLEMENTAR
FAMILIA, CUIDADORES O CON QUIENES VIVE	Conocer sobre el Decreto 1421 de 2017, los apartados del PEI con respecto a la inclusión y los ajustes razonables y procesos de evaluación que se deben tener en cuenta para facilitar las trayectorias escolares exitosas de sus hijos	Escuela de padres; creando una red de padres por WhatsApp para socializar el decreto y que ellos traten de dar una apreciación, una posición sobre lo que allí se contiene, enviar imágenes para que ellos digan que significa que se realizará al inicio de año escolar, liderado por la docente de aula y la docente orientadora, y una vez al mes se envía información y cada vez que se vea un proceso de inclusión
DOCENTES	Propiciar espacios interdisciplinarios que faciliten la formulación de los ajustes razonables de los estudiantes con discapacidad.	A través de la presentación de experiencias significativas de los docentes que estén implementando PIAR o DUA en la institución. Se realizará finalizando el año escolar, por parte de los docentes de aula y con el apoyo de la docente orientadora y las docentes que realizaron la maestría en educación para inclusión de la institución.

DIRECTIVOS	Facilitar espacios de capacitación a los docentes que tengan a cargo estudiantes con discapacidad. Socializar a las familias con estudiantes con discapacidad en el SIEE.	Organizar un grupo interdisciplinario al comienzo del año lectivo que este compuesto con los docentes que tienen estudiantes con discapacidad, las docentes orientadoras, los coordinadores, el rector y las docentes con maestría en educación para la inclusión, el cual tendrá que organizar un plan de acción, y un cronograma de actividades periódicas para hacer seguimiento y control de los procesos que se están desarrollando para garantizar los derechos de los estudiantes en condición de discapacidad de la institución.
ADMINISTRATIVOS	Sensibilizar a los administrativos sobre los procesos de inclusión que está implementando la institución.	Realizar dos talleres en el año con los administrativos donde se sensibilicen y puedan así contribuir con el desarrollo de políticas y acciones institucionales de manera integral. Talleres a cargo de las docentes orientadoras.
PARES (Sus compañeros)	Conocer y capacitarse continuamente sobre los procesos de inclusión que están surgiendo en el PEI de la institución.	Asistir a las exposiciones que realice el grupo de inclusión de la institución según los establecido en cronograma y participar del diseño e implementación del DUA o PIAR de aquellos estudiantes a los que les da clases.

ACTA DE ACUERDO Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR – ANEXO 3		
Fecha: 23/08/2021	Institución educativa y Sede: xxxxxxxxxxxxxxxx	
Nombre del estudiante:	Documento de Identificación: xxxxxxxxxxxxxx	Edad: xxxxx Grado:xxx
Nombres equipo directivos y de docentes	xxxxxx	Directivos
	xxxxxx	Docentes
Nombres familia del estudiante	xxxxxxxxxxxx	

Firma y cargo de quienes realizan el proceso de valoración: Docentes, coordinadores, docente de apoyo u otro profesional etc.

Nombre y firma	Nombre y firma	Nombre y firma
Área: Coordinadora	Área Psicoorientadora	Área: Docente de Aula

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.

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:

A nivel institucional se compromete en brindar asesoría y acompañamiento en el diseño e implementación de esta herramienta para ofrecer los recursos, económicos, logísticos y humanos para ejecutar El PIAR; este documento se socializa en la sede para que los docentes, administrativos y familia de la estudiante para que conozcan e implementen los ajustes de acuerdo a las recomendaciones dadas. En este apartado de ajustes se identifican las barreras en diferentes áreas las cuales se deben eliminar a través de estrategias pedagógicas y actividades que potencien las habilidades de la estudiante, desde el DUA posibilitando múltiples formas de presentar la información, de participar y de evidenciar su aprendizaje. Finalmente se va evaluar periódicamente los ajustes en compañía del grupo interdisciplinar para hacer nuevos ajustes que den cuenta de los avances o modificaciones a los mismos. Este PIAR se va a socializar a nivel institucional para que sea de conocimiento de la comunidad educativa e insumo al PMI.

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__
Actividades de refuerzo en casa	La estudiante realizará actividades de refuerzo en casa las cuales serán sugeridas desde los ajustes hechos al PIAR, una vez a la semana y apoyadas por sus padres, las cuales se enviarán por medio de guías o de los cuadernos de refuerzo, estas actividades serán socializadas con la madre en relación al fin u objetivo de la actividad y la estrategia metodológica	Martes (S)

	recomendada para su orientación.	
Jugando y construyendo vamos aprendiendo.	Elaborar en casa material didáctico con material reciclado para facilitar la realización de operaciones de suma, resta y multiplicación al tiempo que se fortalecen otras habilidades numéricas.	Cada fin de semana
Construir mi cartelera de logros en casa	Realizar un cuadro de logros por medio de cartulina y títulos, donde la familia irá pegando papelitos con los avances de la estudiante a través del refuerzo y las actividades lúdicas.	Cada vez que finaliza una actividad en casa.
Aprendo a leer y escribir de manera divertida en casa.	<p>https://www.youtube.com/watch?v=VdiS4CtC_EY</p> <p>Por medio de la canción "a mi burro", refuerzo el aprendizaje de la lectura y escritura en casa.</p> <p>según los pasos del video los que la docente explica a su madre y entregará el material para ser trabajado.</p>	Dos veces a la semana.

Firma de los Actores comprometidos:

Estudiante	Acudiente /familia
Docentes	Docentes
Directivo docente	

Taller No. 1 – Para Docentes	
PROTOCOLO DE ACTIVIDADES	
Temática: Taller	Nombre del Taller: Importancia del PIAR en el desarrollo de la Práctica Pedagógica
Población: Docentes y directivos de la Institución Educativa Jorge Villamil Ortega	TIEMPO: 2 horas
NOMBRE DE FACILITADORES: Rosario Ramón Mahecha – Leidy Johanna Vidal	
Materiales: Plataforma virtual Meent, videos, Padlet, Mentimeter, Kahoot, Formato PIAR, documento digital con los aspectos relevantes del decreto 1421 de 2017, diapositivas.	
Objetivo general del proyecto. Caracterizar a los docentes de la experiencia en cuanto a sus Práctica Pedagógicas sobre inclusión, ajustes, barreras, y PIAR.	
Objetivo general del taller. Conocer las reflexiones sobre el Diseño del PIAR y las Prácticas Pedagógicas a partir de la caracterización de docentes.	
Objetivos específicos del taller. Identificar la concepción del PIAR en las Prácticas Pedagógicas que tienen los docentes y directivos de la Institución en relación con la inclusión. Indagar los tipos de ajustes y barreras que detectan los docentes en su Práctica Pedagógica desde el diseño del PIAR. Descubrir el proceso del diseño del PIAR a partir de un caso práctico.	
<p><i>Agenda:</i></p> <p>Momento 1: Saludo y Bienvenida.</p> <p>Momento 2: Exploración y construcción.</p> <p>Momento 3: Espacio para la reflexión.</p> <p>Momento 4: Construimos y aprendemos.</p> <p>Momento 5: Evidencias de aprendizaje.</p>	
<p><i>Metodología Taller:</i></p> <p>La perspectiva pedagógica del encuentro tendrá como base el diálogo interdisciplinar, construcción colectiva del lenguaje inclusivo que se manejará en la institución quedando claro desde las Prácticas Pedagógicas la participación de los docentes para la atención de los estudiantes en condición de discapacidad.</p>	

DESARROLLO DE LA AGENDA
MOMENTO 1: SALUDO DE BIENVENIDA

Tiempo: 20 minutos

Objetivo: Posibilitar un espacio de sensibilización acerca de los elementos que permitan la educación inclusiva en la institución.

Actividad

Ver Video ¿El cazo de Lorenzo?, con una duración de 5:15 minutos.

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=AFHMJz4Uu0E](https://www.youtube.com/watch?v=AFHMJz4Uu0E)

En una palabra, de acuerdo al Cazo de Lorenzo. Defina, ¿qué es para mí la inclusión? Responder en la plataforma mentimeter.

[HTTPS://WWW.MENTIMETER.COM/S/D173EE50A9D4914E3820E74693567505/9B9B3162E46C/EDIT?NEW](https://www.mentimeter.com/s/D173EE50A9D4914E3820E74693567505/9B9B3162E46C/EDIT?NEW)

MOMENTO 2: EXPLORACIÓN Y CONSTRUCCIÓN.

Tiempo: 40 minutos

Presentación por medio de Diapositivas de cada uno de los Anexos del PIAR y el paso a paso para el diseño.

Actividades:

Se realizará la socialización de las diapositivas indicando los aspectos que contiene cada anexo del PIAR y por medio de un caso práctico se irán diligenciando una a una con la participación de todos los participantes.

Nota: Se va a trabajar a nivel metodológico según la capacitación de la fundación Saldarriaga Concha, con ajustes del tema según recomendaciones de las tutoras de la maestría.

En el punto de: Caracterización del estudiante, se realizará la siguiente dinámica; se le solicitará a los docentes y directivos tomar una hoja en blanco y elaborar una figura de una niña o niño que haya tenido en su aula con dificultades de aprendizaje o en condición de discapacidad. mediante el rasgado sin utilizar tijera, luego 3 participantes expondrán su figura caracterizándolo.

Luego de terminar con la actividad se realizarán 3 preguntas por medio de la aplicación del Padlet:

[HTTPS://PADLET.COM/LEJOVIMUR/57SHG8UE7NM9HVUW](https://padlet.com/lejoVIMUR/57SHG8UE7NM9HVUW)

¿Cómo visualiza los Ajustes Razonables desde su Práctica Pedagógica?

¿Alguna vez has diseñado un PIAR?

¿En las Práctica Pedagógica de aula se evidencian aspectos del decreto 1421 de 2017?

MOMENTO 3: ESPACIO PARA LA REFLEXIÓN

Tiempo: 20 minutos

Reflexionar sobre los aspectos más importantes en el diseño del PIAR e identificar las preguntas frecuentes que surgen a la hora de su diligenciamiento.

Actividades: Proyectar el video “Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR”, del MEN realizado con la fundación Saldarriaga Concha, con una duración de 4 minutos.

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=ZOY834PPYNY](https://www.youtube.com/watch?v=ZOY834PPYNY)

Luego de observar el video escribir tres 3 palabras claves del PIAR, a través de la plataforma Mentimeter.

[HTTPS://WWW.MENTI.COM/EW1JFIKARE](https://www.menti.com/EW1JFIKARE)

MOMENTO 4: CONSTRUIMOS Y APRENDEMOS.

Tiempo: 40 minutos

Objetivo General: Abordar el decreto 1421 de 2017 mediante la presentación de una línea del tiempo la cual se realizará con la participación de todos los asistentes.

Actividades: Se realizará la entrega previa de los aspectos más importantes del decreto 1421 de 2017 a los participantes, para que la lean y analicen y ayuden a la elaboración de una línea del tiempo que dé cuenta del recorrido que ha tenido desde su implementación hasta el momento en la institución.

MOMENTO 5: EVIDENCIAS DE APRENDIZAJES.

Tiempo: 20 minutos

Objetivo General: Identificar las fortalezas y debilidades que se tienen en relación con la inclusión a nivel institucional.

En esta actividad se dividirán los participantes en 3 grupos que estarán en salas alternas las cuales analizarán, socializarán y responderán a dos preguntas, asignadas por las facilitadoras.

Nota: previo al taller se escogerá el líder de cada grupo para hacer entrega de las preguntas. Finalizado regresarán a la sala principal para socializar las respuestas.

Grupo 1

Qué relación encuentras entre: diversidad – prácticas pedagógicas – PIAR

Consideras que la sistematización del PIAR me permite mejorar mis prácticas pedagógicas.

¿Cómo mi experiencia fortalece mi práctica Pedagógica?

¿En mi experiencia que aspectos de la práctica pedagógica son los fundamentales para el aprendizaje de los estudiantes?

Grupo 2

El contexto rural modifica mis prácticas pedagógicas al implementar el PIAR

Qué resaltarías del decreto 1421 de 2017 en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas que se vienen implementando con relación a la diversidad.

¿Cómo se aborda la práctica pedagógica desde la discapacidad intelectual?

Grupo 3

Cuál consideran sea el componente que necesita mayor atención en mis prácticas pedagógicas.

A la hora de ejecutarlas

A la hora de querer hacerlas
 A la hora de pensar sobre ellas.
 ¿Cuáles ajustes en su experiencia mejoran la práctica pedagógica desde la discapacidad intelectual?
 ¿Cuáles son las dificultades más comunes cuando se atiende a población con discapacidad?
 *Según la línea del tiempo que se elaboró, relaciona las debilidades y fortalezas encontradas a nivel institucional.

Registro: Se elaborará un formato de asistencia a través de Google Drive que se diligenciará durante el taller, las evidencias se recogerán por medio de la grabación de cada uno de los momentos, con la cual se realizarán las fichas de recuperación de aprendizajes, el maestrante que se encuentre orientando las secciones de los momentos solicitará apoyo a su compañera para realizar esta actividad el registro fotográfico de ellos.

Roles y Responsables.

Facilitadores grupo 1: Leidy Johanna Vidal Murcia

Facilitadores grupo 2: Rosario Ramón Mahecha

Ficha de la recuperación de aprendizajes No.5

Título: Implementación de la caracterización de un estudiante en condición de discapacidad intelectual.

Nombre de quien la elabora: Rosario Ramón Mahecha y Leidy Johanna Vidal Murcia

Institución: Institución educativa Jorge Villamil Ortega del Municipio de Gigante Huila

Fecha: 21 de abril de 2021 / Vereda Alto Tres Esquinas de Gigante – Huila

Lugar: Escuela – Hogar, Sede Dorian Sierra Ríos - Institución Educativa Jorge Villamil Ortega

Participantes: Docentes Investigadoras, estudiantes grado tercero, estudiante con caso de discapacidad

Contexto de la Situación: el día miércoles 21 de abril de 2021, en las instalaciones de la sede Dorian Sierra Ríos, ubicada a 20 minutos de la vereda Tres Esquinas la cual está en medio de una región 100% cafetera, en esta sede funciona la escuela- Hogar para niñas que provienen de diferentes municipios del Huila, en su mayoría son población en condición de vulnerabilidad desde el grado preescolar hasta el grado once, las estudiantes del nivel básico (sexto a noveno) y media (décimo y once) asisten en horas de la mañana a la sede principal para recibir sus clases, quedando únicamente las estudiantes de grado preescolar y primaria en clases, estos grupos también los integran niños y niñas externas del sector, cuyo caso es el de la estudiante objeto de estudio, igualmente esta sede se caracteriza por el modo diferenciado de labores que tienen las docentes que hacen parte de esta escuela ya que estas viven en el internado durante todos los días de la semana y los fines de semana según el turno de disciplina que les corresponda, este aspecto particular se da por la necesidad de cuidado durante todo el día de las estudiantes internas quienes tienen la necesidad de acompañamiento, cuidados y vigilancia, en aspectos como alimentación, vestuario y

recreación hasta los fines de semana. El espacio utilizado para el desarrollo del encuentro fue el salón del grado tercero del que hace parte la estudiante. Se contó con la asistencia de las docentes investigadoras, la estudiante objeto de estudio y dos compañeros que hacen parte de este grado, los cuales se convocaron para que participaran de la implementación de la ficha de caracterización del estudiante, con el propósito de posibilitar un ambiente que generara confianza, y se lograra identificar los ítems que hacían referencia a la interacción con otros, el encuentro en la escuela se realizó solo con estos participantes debido a que aún estamos en virtualidad debido a la pandemia (COVID 19), la que nos encontramos atravesando desde el año 2020.

Se organizaron dos reuniones a través de medios virtuales, para realizar los cambios y ajustes pertinentes a la secuencia didáctica que se seleccionó como el medio didáctico apropiado, a través del cual se identificarían los ítems que contenían la ficha de caracterización, igualmente decidimos que la docente investigadora que era la directora de grado orientaría la actividad y la otra docente realizaría el registro documental y audiovisual de esta.

Este encuentro se realiza para responder al objetivo de caracterizar a los protagonistas en este caso del estudiante, mediante la implementación de la ficha de caracterización.

Relato de lo que ocurrió:

En los encuentros para socializar los cambios a la planeación de implementación de la caracterización del estudiante, se fueron identificando los inconvenientes presentados en la prueba piloto, como aquellas donde se realizaba el desarrollo e la secuencia, directamente en la guía se propuso ajustar estas actividades de manera más práctica, con material tangible y juegos corporales, para luego pasar a realizar la actividad propuesta en la guía.

En un primer momento hubo un espacio para el reencuentro de los estudiantes después de mucho tiempo de no verse, debido al aislamiento, se mostraron muy entusiasmados y alegres, se socializaron algunas medidas de bioseguridad durante este encuentro, la docente les dio la bienvenida y les explico en qué consistía la actividad, se socializo la secuencia didáctica y como se realizaría su desarrollo; luego se procedió a diligenciar la portada donde contenía el nombre, el grado y la fecha, se establecieron algunas normas para tener en cuenta durante todo la actividad. Inicia con la lectura oral del cuento “No te rías Pepe”, por parte de la docente donde los estudiantes seguían la lectura en la secuencia que tenía cada uno de ellos, la comprensión del texto se realizó por medio de una dinámica, con el objetivo de observar el tipo de memoria. En espacio abierto se realizó el juego de la rayuela que ya es conocido por ellos, para manejar conceptos como par, impar, ascendente y descendente desde el juego modificando las normas de este. Posteriormente se procedió a la actividad de conteo en el aula de clase, para relacionar cantidad y número por medio de material tangible como tapas, según las indicaciones de la secuencia didáctica; completar series desde la suma e identificación de pares e impares. La actividad finaliza con una autoevaluación contenida en la secuencia por medio de imágenes.

Durante esta actividad se fueron registrando las observaciones según los ítems formulados en la ficha de caracterización por parte de una de las docentes.

Al terminar la jornada se realizó el análisis de lo ocurrido y la redacción de cada dispositivo de aprendizaje propuesto en la ficha.

Luego de tener esta información procedimos a registrarla en el anexo 2 del PIAR, lo cual creo un poco de incertidumbre, pues no sabíamos cómo clasificar estos dispositivos en los dos apartados en relación a la descripción general del estudiante con énfasis en gustos, interés, aspectos que le agradan y desagradan, expectativas del estudiante y la familia y en cuanto a la descripción en términos de lo que hace, puede hacer o requiere apoyo el estudiante para favorecer su proceso educativo. Por ello se trato de asociar estos dispositivos según estos dos apartados.

Las docentes encargadas del macro proyecto identificaron esta dificultad y sugirieron una organización más clara, la que se modifiko en el formato PIAR.

A pesar de esto los aspectos que se solicitan en el formato PIAR en este apartado aun no estaban claros, por lo que se complementó con la información de las fichas de recuperación de aprendizaje, de los encuentros que se realizaron con familia para identificar la información de la caracterización de la estudiante.

Finalmente se registró de manera clara y completa la información de la caracterización de la estudiante que diera paso a la elaboración formulación de los ajustes razonables.

Aprendizajes:

Se evidencia que para poder identificar los aspectos requeridos para la elaboración de la caracterización es necesario realizarlo

mediante el uso de material tangible ya actividades lúdicas y corporales, puesto que a través de la secuencia didáctica propuesta se limitan las múltiples formas de acceder y presentar la información.

El desarrollo de la jornada permitió evidenciar la mayoría de los aspectos de la estudiante en caso de discapacidad intelectual a nivel académico, dejando en evidencia la necesidad de flexibilizar el currículo, la metodología y los recursos. Por otro lado, se identifica la importancia de tener en cuenta un lenguaje inclusivo dentro de la práctica,

Se pudo identificar la importancia de establecerse una actividad motivadora, previa al desarrollo de una clase ya que esta permite la disposición de los estudiantes para el aprendizaje.

Nos queda claro que, al redactar la caracterización del estudiante y aunque se cuente con una ficha para ello debemos complementarla con prácticas y material adecuados, poder complementar lo que observo como docente, con lo que saben sus padres, otros docentes y compañeros.

Siendo así es necesario conocer y apropiarse de cada uno de los dispositivos y las habilidades básicas para el aprendizaje que guiarán el proceso de caracterización necesario para el diseño e implementación del PIAR.

Palabras claves: Secuencia didáctica, caracterización, discapacidad, PIAR

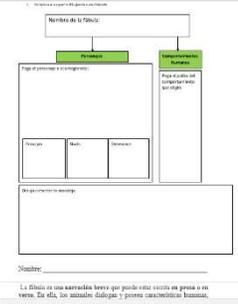
SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL HUILA
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA JORGE VILLAMIL ORTEGA
 PLAN DE AULA
 AÑO 2021
 AREA Y/O ASIGNATURA: Lengua Castellana 05
 GRADO: Tercero PERÍODO: III IH: 1
 DOCENTE: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

- PROYECTOS PEDAGOGICO TRANSVERSALES**
- Ambiental Escolar (PRAE)
 - Educación En Democracia Y Derechos Humanos EDDH
 - Educación Para La Sexualidad Y Construcción De Ciudadanía
 - Pásate A La Biblioteca Escolar
 - Vial Y Gestión De Riesgos
 - Huilensidad
 - Semillero De Investigación

ESTANDAR	Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.
DBA:	Reconoce algunas características de los textos narrativos, tales como concepto de narrador y estructura narrativa, a partir de la recreación y disfrute d ellos mismos.
DESEMPEÑO	Reconozco en los diferentes tipos de elementos como el lenguaje, narrador, tipos y partes.

Fechas	EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS	ESTRATEGIA METODOLÓGICA DE COMPETENCIAS	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	OBSERVACIONES
07 /09/2021	iferencia entre textos ficcionales y no ficcionales.	Textos Narrativos - <u>Textos Ficcionales</u> * La Fabula y sus partes	Para el desarrollo de la clase se ha dividido en tres partes Actividad de Motivación: Escogemos los elementos de la fábula (15 minutos) Socializamos el material a trabajar (fichas de animales y palitos con comportamientos humanos) Colorear al animal escogido	La evaluación se realiza de manera continua; también se socializará el texto construido en clase de manera oral.	



			 <p style="text-align: right;"><i>Construyamos Nuestros</i></p> <p>Aprendizaje: (45 minutos) Desarrollo de la guía de trabajo: Pegar los personajes y escribir sus nombres, y el palito con un comportamiento humano; escribe o dibujas las partes de la fábula: Inicio, nudo y desenlace; escribe o dibuja la moraleja y decide por un título</p>  <p>Evidenciamos nuestros Aprendizajes (5 minutos) Socialización del texto literario de construcción Propia, con cada una de las partes que la componen.</p>		
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Ajustes</p>	<p>Se utiliza material tangible para la construcción de un texto literario Se posibilitan diferentes formas de registrar el texto: escrito o dibujos Se evalúa de manera oral para posibilitar la participación de la estudiante.</p>		<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Recursos</p>	<p>Material impreso: Ficha de construcción de la fábula. Palitos de helado Fichas para colorear Material tangible: colores, tijeras, lapices, borrador y colbón.</p>	