



Sistematización de una experiencia del Plan Individual de Ajustes Razonables para promover prácticas pedagógicas inclusivas*

Paola Andrea Moyano Vanegas²

I. E. JUAN XXIII, Algeciras (Colombia)
<https://orcid.org/0009-0003-2593-7748>

Karen Lucía Quintero Ríos³

I. E. JUAN XXIII, Algeciras (Colombia)
<https://orcid.org/0009-0007-5683-250X>

Eliana Johana González Vargas⁴

Universidad Surcolombiana, Neiva (Colombia)
<https://orcid.org/0000-0003-1666-877X>

Catalina Trujillo Vanegas⁵

Universidad Surcolombiana, Neiva (Colombia)
<https://orcid.org/0000-0003-2214-7487>

Recepción: 10 de octubre de 2023 | Aceptación: 02 de abril de 2024 | Publicación: 31 de mayo de 2024

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.13>

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo sistematizar el diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en un caso de discapacidad auditiva en la Institución Educativa Juan XXIII, y su contribución a la reflexión de las prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo; su diseño metodológico fue la sistematización de experiencias desde la perspectiva planteada por Jara (2018), que contempla cinco momentos. Los resultados y conclusiones de la experiencia de sistematización aportan a la generación de acciones y reflexiones sobre las prácticas pedagógicas que promueven la atención educativa a estudiantes

* El artículo es parte de la tesis para optar al grado de Magíster en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana. No contó con financiación y no existe ningún conflicto de intereses por revelar. La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Eliana Johana González (eliana.gonzalez@usco.edu.co)

2 Contribución al artículo: diseño, recolección de datos, interpretación, análisis, escritura.

3 Contribución al artículo: diseño, recolección de datos, interpretación, análisis, escritura.

4 Contribución al artículo: diseño, recolección de datos, interpretación, análisis, escritura.

5 Contribución al artículo: diseño, interpretación, análisis, escritura.

con discapacidad, desde un proceso recíproco en el que las vicisitudes de las personas conducen al reconocimiento de su diversidad y de la dinámica singular de su contexto para el desarrollo de su potencial.

PALABRAS CLAVE

educación inclusiva, PIAR, prácticas pedagógicas.

Systematization of an experience of the Individual Reasonable Adjustments Plan to promote inclusive pedagogical practices

ABSTRACT

The objective of the research was to systematize the design and implementation of the PIAR in a case of hearing disability at the Juan XXIII Educational Institution, and its contribution to the reflection of pedagogical practices regarding inclusive education. The research was developed under a qualitative approach; Its methodological design was the systematization of experiences from the perspective proposed by Jara (2018), which contemplates five moments. The results and conclusions of the systematization experience contribute to the generation of actions and reflections on pedagogical practices that promote educational care for students with disabilities, from a reciprocal process in which the vicissitudes of people lead to the recognition of their diversity and of the unique dynamics of its context for the development of its potential.

KEYWORDS

Inclusive Education, PIAR and Pedagogical Practices

Sistematização de uma experiência do Plano Individual de Ajustamentos Razoáveis para promoção de práticas pedagógicas inclusivas

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi sistematizar o desenho e implementação do PIAR em um caso de deficiência auditiva na Instituição Educacional Juan XXIII, e sua contribuição para a reflexão das práticas pedagógicas em relação à educação inclusiva. A pesquisa foi desenvolvida sob abordagem qualitativa; seu desenho metodológico foi a sistematização das experiências na perspectiva proposta por Jara (2018), que contempla cinco momentos. Os resultados e conclusões da experiência de sistematização contribuem para a geração de ações e reflexões sobre práticas pedagógicas que promovam o cuidado educacional aos alunos com deficiência, a partir de um processo recíproco em que as vicissitudes das pessoas levam ao reconhecimento de sua diversidade e das dinâmicas únicas do seu contexto para o desenvolvimento do seu potencial.

PALAVRAS CHAVE

Educação inclusiva, PIAR e práticas pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un proceso que reconoce y nos vincula con los otros, promueve y garantiza la participación y logros de aprendizaje, respondiendo a las múltiples características y necesidades de niños, niñas, jóvenes y adolescentes. En la educación inclusiva todos los actores son importantes; en ella se valora la diversidad, y los requerimientos de cada ritmo y estilo de aprendizaje se satisfacen mediante una enseñanza adecuada y flexible, bajo el principio de una educación de calidad, en entornos que se reconstruyan de acuerdo a las particularidades de los estudiantes y los contextos (Blanco, 2008; Booth y Ainscow, 2011; ONU, 2015; Díaz *et al.*, 2020; Duk *et al.*, 2019; Duc y Murillo, 2020; Lombana y Bolívar, 2020).

Algunas escuelas aún no pueden ofrecer a toda la comunidad una educación inclusiva de calidad por barreras como infraestructura deficiente, falta de formación y desconocimiento de propuestas pedagógicas, como lo son el Diseño Universal de Aprendizaje y los Ajustes Razonables, las cuales favorecen la participación en condiciones de equidad y contrarrestan los modelos tradicionales de enseñanza que continúan adheridos al sistema educativo (Iefangel.org, 2020).

Las prácticas pedagógicas que se gestan en el marco de procesos de educación inclusiva tienen como principio la diversidad, dado que, entre otros aspectos, poseen el reto de proteger todo lo que, siendo singular y diverso, sea defendible éticamente y enriquecedor para el individuo y para la comunidad en general (Gimeno, 1991). En la diversidad se conjugan la identidad, la cultura, el reconocimiento y respeto por el otro, por poblaciones históricamente excluidas que interrogan el rol de individuos y colectivos en el territorio educativo. “La discapacidad, por ejemplo, pone en tela de juicio la existencia de un cuerpo único y normal, de una lengua única y normal, de un aprendizaje único y normal, de un comportamiento único y normal” (Skliar, 2007, p. 5).

En lo que se refiere a estudiantes con discapacidad, algunas investigaciones señalan que existen en los docentes actitudes de desinterés y renuencia de su inclusión en el aula (Chipana, 2016), al considerar este proceso como una sobrecarga en su labor (Deneo, 2016; González y Triana, 2018), especialmente en la implementación de estrategias para apoyar el bienestar físico, académico, social y emocional de estudiantes sordos y con problemas de audición (Shields & Lennox, 2017). Otras investigaciones señalan que hay ausencia de prácticas pedagógicas que promuevan la educación inclusiva, y existen desencuentros en las acciones que los docentes plantean para responder a la individualidad de la persona con discapacidad (Ortega y Ortiz, 2015; Beltrán y Gómez, 2016; Flores *et al.*, 2017; Moliner *et al.*, 2017).

La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2019) informó que en agosto de 2018 solo el 27% de los estudiantes con discapacidad en las cuatro ciudades más grandes de Estados Unidos se graduaron de la escuela secundaria con un diploma de escuela secundaria regular. En Colombia, las cifras tampoco son alentadoras, ya que

[...] se identifica que el 55% de las personas que tiene alguna discapacidad, incluyendo a quienes aún están cursando sus estudios, ha llegado hasta básica [...] Así mismo, solo 17 de cada 100 personas con discapacidad alcanzan la educación superior (técnica, tecnológica, universitaria o posgrado). (Concha, 2023, pp. 12-13)

De igual manera, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Fundación Saldarriaga Concha (2020), los niños con discapacidad tienen menos probabilidad de estar escolarizados; sostienen que, “por cada 1000 estudiantes matriculados en las instituciones educativas oficiales, sólo 22 son reportados como estudiantes con discapacidad” (p. 33).

Conciliar las políticas, culturas y prácticas para la atención a población con discapacidad es un desafío internacional que se viene gestando a lo largo del tiempo, donde solo su definición ha tenido múltiples transformaciones que han pasado de visiones supersticiosas, conceptos netamente médicos y asistencialistas (Palacios, 2008), a nociones en las que la discapacidad “resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (UNESCO, 2006, s. p).

En el caso de los entornos escolares, las barreras a las que se enfrentan los escolares con discapacidad son de acceso, de movilidad, de comunicación, y, según el Decreto 1421 de 2017 (D1421) expedido por el MEN de Colombia, las barreras deben identificarse y eliminarse, ya que pueden imposibilitar el aprendizaje y participación plena de los escolares con discapacidad en la escuela y la sociedad.

El D1421, cuya naturaleza es el derecho a la educación a todo niño, niña y adolescente con discapacidad, tiene en sus lineamientos el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR),⁶ como un instrumento capaz de responder a las necesidades del estudiantado e identificar las barreras que se presenten en la atención educativa para las personas con discapacidad.

Para Du Plessis (2017), los ajustes razonables surgen de la incapacidad de la sociedad para adaptarse a las diferentes necesidades de las personas con discapacidad, de garantizar sus derechos, entre ellos el de la educación. En Colombia, el D1421 establece que en las escuelas deben incorporarse los ajustes razonables, entendidos como “las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante” (MEN, 2017, artículo 2.3.3.5.1.4).

Los ajustes razonables reflejan las necesidades individuales evaluadas del estudiante y lo que se puede ajustar en la planificación, la enseñanza y el aprendizaje, el plan de estudios y los recursos. En palabras de Forlin (2019), los ajustes pueden involucrar una variedad de acciones, por ejemplo, a) modificar programas y adaptar estrategias de implementación y evaluación del plan de estudios, b) proporcionar apoyo de consultoría continua o aprendizaje y capacitación profesional para el personal, c) tecnología especializada o software o equipo de computadora y, d) personal adicional como terapeutas o asistentes para el cuidado personal o asistencia de movilidad.

6 Herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos, los curriculares, de infraestructura, y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción. Son insumo para la planeación de aula del respectivo docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), como complemento a las transformaciones con base en el DUA (D1421, 2017).

En relación con esto, Du Plessis (2017) afirma que los ajustes razonables nunca deben decidirse mediante un diagnóstico médico de la discapacidad; a la escuela y los docentes les corresponde reconocer la diversidad en sus aulas y las barreras que se presentan para realizar los respectivos ajustes; sin embargo, en la Institución Educativa Juan XXIII (IEJXXIII) lo expuesto se considera como un proceso en construcción, ya que existen dificultades en su elaboración y desarrollo por ausencia de conocimiento por parte de los docentes, la gestión de los entes territoriales para realizar asistencias técnicas, designación de docentes de apoyo y docentes facilitadores del lenguaje.

La IEJXXIII, al definir su oferta educativa para los estudiantes con discapacidad, tiene en cuenta las dieciocho sedes, el tiempo de llegada de los docentes de apoyo, docentes bilingües y apoyos lingüísticos (intérpretes de Lengua de Señas Colombiana-LSC y modelos lingüísticos). La institución establece una distribución de la atención a los estudiantes según la discapacidad, valorando factores como el talento humano, la planta física, distancias, entre otros, con el fin de planificar e implementar prácticas pedagógicas que permitan “responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (Blanco, 2008, p. 18).

En la IEJXXIII, la barrera actitudinal de algunos docentes hace que la aplicación del PIAR no sea una prioridad y las prácticas pedagógicas desconozcan los intereses y necesidades de niños, niñas y adolescentes con discapacidad (Arenas & Sandoval, 2013; Blanco, 2015). En relación con este tema, Gimeno (1999) considera que el docente, al no resaltar el valor del alumno como agente de la enseñanza y verlo solo como destinatario de lo que otros diseñan para él, no tiene en cuenta sus necesidades educativas, y que los resultados son ambientes de aprendizaje inadecuados.

En 2022 la IEJXXIII tenía una matrícula de veintiocho estudiantes con discapacidad, tres de ellos con discapacidad auditiva (Sistema Integrado de Matrículas, 2022), y se comenzaban a plantear ajustes razonables para eliminar las barreras en la atención educativa, las brechas de desigualdad para acceder a una educación de calidad y verdaderamente inclusiva para esta población. De esta manera, resultó importante sistematizar la experiencia para proporcionar una ruta de implementación del D1421 en la que los caminos de la educación inclusiva sean asiduos para contrarrestar los vericuetos que se presentan para alcanzarla.

Así mismo, la experiencia contribuye de manera directa a la transformación de prácticas pedagógicas, en la medida que posibilita una toma de distancia crítica sobre ellas y permite un análisis e interpretación conceptual desde estas (Jara, 2010). Esta perspectiva transforma los cuidados paliativos para la discapacidad que absortan las acciones de la comunidad educativa y la reticencia de procesos articulados con las características de la persona con discapacidad, el contexto, y la comprensión e implementación del PIAR y el D1421.

La sistematización de la experiencia fortalece y enriquece las prácticas pedagógicas, ya que el PIAR, a mediano y largo plazo, es una herramienta que se convierte en un repositorio de estrategias y experiencias; igualmente, es un aporte teórico y práctico significativo, que sensibiliza e incentiva su elaboración, y promueve procesos de inclusión, el trabajo institucional mancomunado y el trabajo individual de los educadores. En relación con este tema, se establece

la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la sistematización de una experiencia de diseño e implementación del PIAR en un caso de discapacidad auditiva se configura en referente para promover las prácticas pedagógicas hacia una educación inclusiva en la I. E. JUAN XXIII del municipio de Algeciras (Huila)?

METODOLOGÍA

La investigación tuvo como objetivo sistematizar el diseño e implementación del PIAR en un caso de discapacidad auditiva en la Institución Educativa Juan XXIII, y su contribución a la reflexión de las prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva, y, en correspondencia con lo planteado, la investigación se establece desde el enfoque cualitativo, el cual permitió profundizar en las prácticas pedagógicas que docentes desarrollan para implementar el PIAR, comprendiendo que sus experiencias, procesos y narrativas representan la subjetividad de su individuo y su contexto (Vasilachis, 2009; Creswell, 2013).

El diseño es la sistematización de experiencias, comprendido como un ejercicio de producción de conocimiento crítico, cuyo objetivo es recuperar las prácticas y los saberes generados en ella para reconocer los sentidos que emergen desde la visión de los diferentes actores, sin emitir necesariamente un juicio (Jara, 2012; Pérez, 2016). Dicho lo anterior, Jara (2010) sostiene que “el factor transformador, no es la sistematización en sí misma, sino las personas que, sistematizando, fortalecen su capacidad de impulsar praxis transformadoras” (p. 2).

La experiencia sistematizada fue protagonizada por un estudiante con discapacidad auditiva (E) de 4° de la sede Herminia Escorcia Pérez, su madre familia (MF), la docente directora de grupo (DG), el docente bilingüe (DB), la docente de transición (DT), la docente orientadora (DO), el coordinador (CS) y cuatro docentes de primaria de la misma sede (D1, D2, D3, D5).

El eje de sistematización fueron las prácticas pedagógicas usadas en la elaboración e implementación de un PIAR, desde una perspectiva inclusiva que responde a la diversidad del aula y al quehacer del maestro para promover y garantizar un aprendizaje sin exclusión de ningún tipo. Las prácticas pedagógicas planeadas desde los ajustes razonables e incorporadas en el PIAR permiten brindar a las escolares oportunidades de aprendizaje enriquecedoras para todos, de modo que la participación no sea restringida.

El proceso pedagógico que ocurre en el ámbito educativo, según Gimeno (1991), hace referencia a tres componentes que conforman la práctica pedagógica: dinámico (intencionalidad), cognitivo (conocimientos y saberes) y práctico (experiencia del saber hacer). Por ello, el diseño e implementación del PIAR instalan el diálogo teórico-práctico de un docente, el conocimiento de su contexto y actores educativos, la identificación de barreras que enfrenta cada estudiante con o sin discapacidad, planificando actividades que luego serán la base de otros procesos de enseñanza.

Las fuentes de recopilación de información se evidencian en la tabla 1.

Tabla 1. Recopilación de información

Fuente	Técnicas e instrumentos
Documental ⁷	Marco General del Proyecto Educativo Institucional (PEI), Ficha de Matrícula del caso con discapacidad, Ley 115 de 1994, Ley 1618 de 2013, Decreto 1421 de 2017, Guía de implementación del Decreto 1421.
Protagonistas ⁸ (Testimonios)	Entrevistas semiestructuradas, Consentimiento informado, Observación Participante, Diarios de campo, grabaciones, fotografías, audios y fichas de recuperación del aprendizaje.
Elaboraciones colectivas ⁹	Asistencia a conferencias y webinar, orientados por la Fundación Saldarriaga Concha, Asesorías grupales, Reflexiones en talleres pedagógicos, Mapeo, Aprendizajes-conclusiones del grupo de discusión y fichas de recuperación del aprendizaje de cada momento de la experiencia.

El plan de análisis responde a los cinco momentos de la sistematización de experiencias propuestos por Jara (2018): el Punto de partida, donde se caracterizaron los protagonistas utilizando el Anexo 1¹⁰ y Anexo 2¹¹ del PIAR (formatos establecidos por el MEN), y una ficha de caracterización creada para el proyecto de investigación; el segundo momento es el Plan de sistematización, que consistió en el diseño e implementación del PIAR para el niño con discapacidad auditiva. La Recuperación del proceso vivido es el tercer momento, en el que se reconstruye la experiencia de elaboración e implementación del PIAR; seguido de las Reflexiones de fondo que emergen de la experiencia. Finalmente, en el quinto momento, los Puntos de llegada, se conoce y reflexiona sobre las prácticas pedagógicas del proceso de elaboración e implementación del PIAR.

El primer y segundo momentos fueron descriptivos, y para el tercer, cuarto y quinto momentos la información se analizó siguiendo los pasos de la sistematización de experiencias: interpretar, conocer y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que se evidencian en el proceso de elaboración e implementación del PIAR, y proyectar un encuentro teórico con la experiencia sistematizada.

La validez y confidencialidad de la investigación se logran desde la preservación de derechos y conservación del anonimato de los participantes; y la elaboración de un consentimiento informado¹² de participación en el que se exponen los objetivos y la finalidad del estudio.

7 En el desarrollo investigativo, se diseña el instrumento denominado matriz de revisión documental para la exploración de la gestión escolar a partir de los componentes directivo, académico, administrativo-financiero y de la comunidad.

8 Se observaron fenómenos preestablecidos y otros que ocurrieron en la implementación del PIAR, se establecieron conversaciones con los participantes para conocer sus percepciones, actitudes y sentimientos; para, mediante entornos flexibles de aprendizaje, construir colectivamente la experiencia.

9 Mediante procesos de autoformación se construyeron diálogos con otros actores externos a la institución educativa, componente que permitió develar dinámicas propias del ejercicio docente en cada contexto.

10 En el anexo 1 se realiza la descripción de los entornos del estudiante (salud, social, educativo y familiar), y permite identificar las realidades que puedan impedir, limitar o facilitar la participación en su aprendizaje.

11 En el anexo 2 se identifican las características del estudiante, se realizan los ajustes razonables teniendo en cuenta la identificación de barreras que obstaculizan las capacidades del estudiante; y se generan las recomendaciones y compromisos de todos los actores.

12 En caso de menores de edad y personas con discapacidad, el consentimiento lo firmó el representante legal del participante. El Código de Infancia y Adolescencia, en sus artículos 7 y 33, protege de forma integral a los niños y

RESULTADOS

Considerando los cinco tiempos establecidos por Jara (2018) para la sistematización de experiencias y los objetivos planteados, en El punto de partida los actores participantes fueron los protagonistas del proceso; uno de ellos es el estudiante con discapacidad auditiva, quien constituye un rol transversal en la experiencia, dado que con él y sobre él se desarrollan las acciones implementadas. Es un niño de 10 años de edad alegre, sensible, extrovertido y solidario; le gusta montar bicicleta, jugar fútbol, efectuar actividades agrícolas y de trabajo con los animales de la granja, compartir con amigos y vecinos, y prefiere actividades al aire libre. El menor hace parte de una familia nuclear, con roles tradicionales y afectiva.

El protagonista central de la experiencia fue diagnosticado a los dos años con discapacidad auditiva (hipoacusia bilateral severa); su comunicación se combina con LSC, señas construidas por él y sonidos que semejan palabras. En el niño predomina la memoria a corto plazo, ya que recuerda patrones y señas fácilmente si estos son significativos para él, y además, si son reforzados con actividades de repaso acompañadas de un acudiente; el niño precisa de una combinación de las motivaciones extrínseca e intrínseca para realizar actividades. El estudiante manifiesta agrado por todas las actividades que requieren utilizar la matemática, y se encuentra en el proceso de solidificar el pensamiento numérico, geométrico y espacial. Desarrolla con facilidad habilidades motrices gruesas mientras que la motricidad fina se encuentra en proceso de fortalecimiento para el desarrollo adecuado de los trazos. Su autonomía se debe fortalecer para que pueda realizar acciones sin la orientación de un adulto.

En su entorno educativo, docentes y estudiantes no manejan LSC, a excepción de la docente directora de grupo, que posee un nivel básico de LSC. En la institución no cuentan con señalización para la población sorda, y su familia no posee un manejo de LSC. En relación con esto, el estudiante tiene barreras para la participación e interacción; así mismo, se presenta una barrera actitudinal para promover el reconocimiento de la diversidad, la construcción de lenguajes y prácticas inclusivos; en estas últimas, los docentes refieren que no poseen capacitación y experiencia para realizar la planificación y los ajustes curriculares necesarios.

El plan de sistematización de la experiencia se estructuró teniendo en cuenta la caracterización (anexos 1 y 2 del PIAR) como la mayor y mejor información que se obtiene del estudiante para establecer los ajustes que requiere su proceso de enseñanza desde su potencial, sus habilidades y competencias. Lo anterior se conjuga con su contexto inmediato: los lineamientos que dispone la IEJXXIII en su PEI, el cual se divide en cuatro gestiones, Directiva, Administrativa, Académica y Comunitaria, las cuales especifican los procesos institucionales y permiten entrever, entre otros aspectos, los lineamientos en torno a la atención a personas con discapacidad.

En la revisión y el análisis de estas directrices institucionales, se encuentra que, en la Gestión Directiva, se proyecta en la misión, la visión, las metas y los objetivos institucionales una educación inclusiva y de calidad, lo cual se articula con las acciones que propenden a una cualificación del

adolescentes en temas relacionados con el derecho que tienen a su intimidad y contra toda conducta que afecte su dignidad.

talento humano, que es responsabilidad de la Gestión Administrativa y financiera; sin embargo, se quedan en una formación generalizada sin tener en cuenta dos aspectos fundamentales; por un lado, la educación inclusiva como proceso que genera la participación de todos los actores educativos, sus contextos y la valía de sus capacidades; y por otra parte, el enfoque diferencial, que desde el reconocimiento de los grupos poblaciones promueve los derechos y las condiciones que propenden a su desarrollo.

En la Gestión Académica no se hallan directrices para la elaboración e implementación del PIAR, que, según el D1421, debe favorecer en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes las trayectorias educativas completas, es decir,

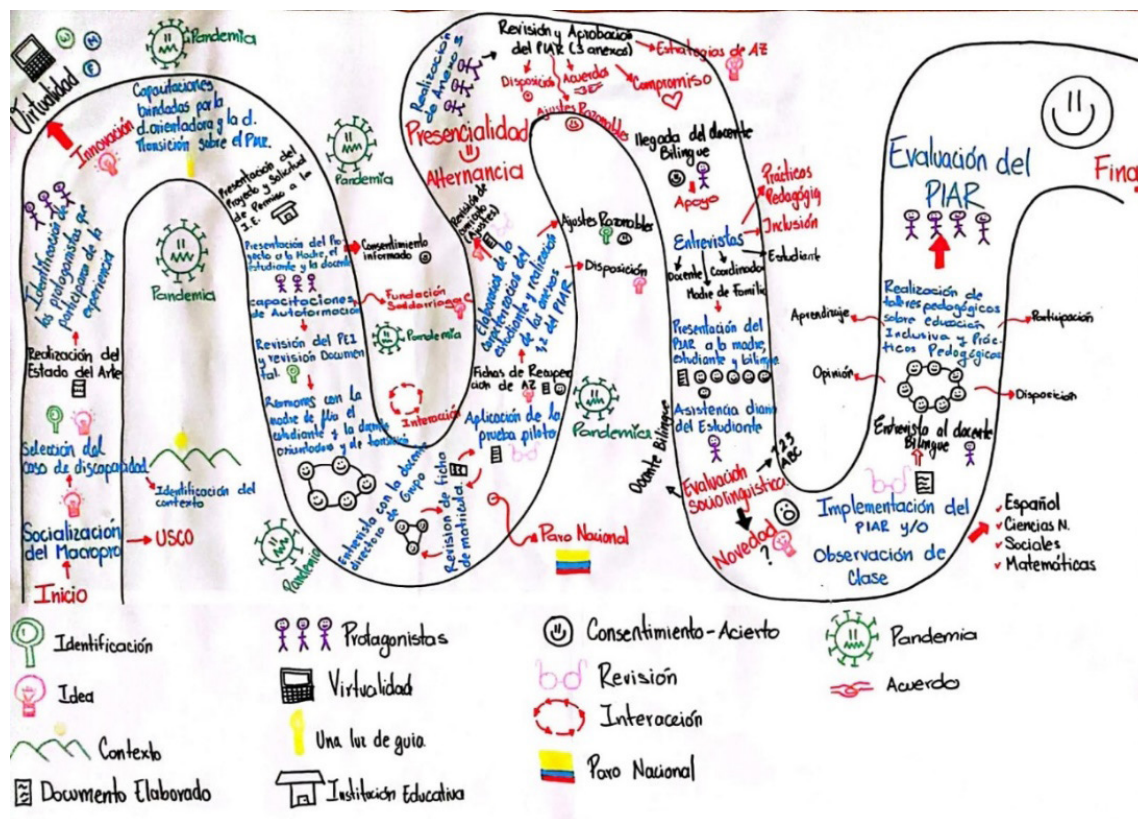
[...] garantizar que ellos puedan disponer y acceder con oportunidad y de manera armónica al nivel educativo que mejor contribuya a su proceso, para participar genuinamente y con continuidad en su desarrollo integral por medio de experiencias educativas relevantes, que se agencien en procura de sus proyectos de vida y en consideración de sus características, intereses, potencialidades y contextos. (MEN, 2022 p. 30)

Desde la experiencia se descubren peculiaridades y características de la acción del maestro, se identifican fortalezas y vacíos que solo se perciben al calor de la práctica educativa, y se crean encuentros entre las gestiones y la praxis con la normatividad vigente. Esta introspección institucional permite ver hacia adentro y, a su vez, contrastar y proyectar lo propio con experiencias similares a nivel local y nacional, generando espacios de autorreconocimiento e identidad con la misión, la visión, las metas y los objetivos institucionales.

La recuperación del proceso vivido, tercer momento, parte del reconocimiento del contexto y los actores para realizar los ajustes razonables, de acuerdo con los Derechos Básicos del Aprendizaje (DBA) de 4º grado al que pertenecía el niño con discapacidad auditiva y las barreras identificadas en su proceso educativo. Los ajustes razonables se realizaron en cuatro asignaturas: Matemáticas, Lengua castellana, Ciencias naturales y Ciencias sociales, desde la necesidad de conocer la efectividad de los ajustes y no del “rendimiento académico del estudiante”. En esta etapa, la DG expresa que “la clave es darse cuenta de cuáles son las limitaciones, barreras del entorno y de la escuela, para que el niño pueda aprender y tratar de que lo que uno programe no tenga esa limitación”.

Los compromisos de la comunidad educativa, entre los que se destaca el participar en las actividades que convoca la institución, diseñar el currículo desde una perspectiva inclusiva, elaborar y gestionar recursos pedagógicos, fueron importantes para hacer efectivos los ajustes planteados desde una perspectiva holística, en la que se establecen responsabilidades compartidas entre la escuela y la familia. La figura 1 evidencia el mapeo del proceso vivido por los protagonistas de la experiencia, el cual fue elaborado por estos actores con palabras, símbolos, dibujos, siglas, etc., que representaron los diferentes pasos para la elaboración e implementación de los ajustes razonables. Esta figura es una reconstrucción histórica de todas las acciones que realiza un docente junto a la familia y la comunidad educativa para elaborar y construir un PIAR, pasando por diferentes momentos, tales como la caracterización del estudiante, entrevista con los padres de familia, observación de las clases, revisión del currículo, entre otros.

Figura 1. Mapeo del proceso vivido



Para disminuir la barrera actitudinal en los docentes se gestaron espacios de formación sobre el PIAR, el DUA, el D1421, y se les compartieron herramientas digitales¹³ para incentivar la autoformación y poner en marcha prácticas incluyentes en la escuela y en el aula (Porter y Towell, 2017). Respecto a las barreras comunicativas, los contenidos de las asignaturas se realizaron en LSC; algunos miembros de la comunidad educativa optaron por aprender LSC, y se compartía la información con la familia para reforzar en casa.

Las barreras curriculares se abordaron desde la formación al docente y las necesidades del estudiante, logrando, como lo argumenta la DG, “entender que sí, se pone lo que usted está viendo por periodo, el DBA, pero hay una parte donde uno pone el ajuste que va a hacer, y ahí es donde uno lo que hace es mirar si el estudiante [con discapacidad] está en ese nivel de

13 Algunos de estos recursos digitales son:

- Documentos, informes y videos de la Fundación Saldarriaga Concha: <https://www.saldarriagaconcha.org/personas-con-discapacidad/#PersonasD>1
- Portal para el mejoramiento de la calidad de la educación de las personas sordas de Colombia del Instituto Nacional para Sordos-INSOR: <https://educativo.insor.gov.co/catprimeinfancia/contenidos-educativos/>
- Catálogo de productos tecnológicos de apoyo: <https://www.tecnioaccesible.net/catalogo>
- Co-construcción de eliminación de barreras a través del DUA: <https://view.genial.ly/6273b5d2975a9b001ad90ed2>
- Contenidos para aprender del portal Colombia Aprende del Ministerio de Educación Nacional: <https://contenidosparaaprender.colombiaaprende.edu.co/>
- Estrategia de formación y acompañamiento “Emociones, Conexión Vital: inclusión y equidad para trayectorias educativas completas” del Ministerio de Educación Nacional: <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/conexion-inclusion>

aprendizaje, o si no, pues se va retrocediendo de periodo en periodo y hasta de año en año, porque así nos tocó con él, hasta llegar al punto de aprendizaje donde va”.

Las barreras metodológicas y didácticas están enlazadas con las barreras curriculares, hallando falta de información para hacer los ajustes, lo que desencadenaba un desconocimiento de las múltiples opciones de material pedagógico que se encuentran en la institución, el internet y entes como el INSOR.

DB: El E tiene un escaso reconocimiento o autorreconocimiento de sí mismo, y como estaban viendo el concepto de materia en la clase pasada, para poder explicarle empecé por el cuerpo de él, el autorreconocimiento de sus partes, de que las nombre con señas, de saber escribirlas y describirlas, entonces pues no podía ver lo mismo de sus compañeros, necesito que se ubique primero él.

Para ejemplificar, un ajuste razonable elaborado para el estudiante protagonista de esta experiencia es el siguiente:

1. Se identifica el DBA en el que se encuentra el grupo de estudiantes: DBA 5: Elige instrumentos y unidades estandarizadas y no estandarizadas para estimar y medir longitud, área, volumen, capacidad, peso, duración, rapidez, temperatura, y a partir de ellos hace los cálculos necesarios para resolver problemas.
2. Desde los objetivos, ritmos y estilos de aprendizaje del estudiante, se define el Ajuste Curricular por utilizar: se escogió un DBA del grado 1º, ya que se considera que responde a las necesidades del estudiante para el área de matemáticas. El DBA indica que se utilizan diferentes estrategias para contar, realizar operaciones (suma y resta) y resolver problemas aditivos.
3. Se realizan los demás Ajustes Razonables:
 - 3.1. Metodológicos: presentar la información a través de gráficos y elementos concretos que representen cantidades. Elaborar material didáctico que le permita al estudiante realizar la representación de cada número y su cantidad correspondiente. Uso de videos suministrados por el Instituto Nacional para Sordos-INSOR Educativo (<https://educativo.insor.gov.co/>), donde se evidencia un problema de adición con agrupación de cantidades, conteo de unidades y decenas, por ejemplo: la “Lección 1: Introducción a los números decimales” (<https://educativo.insor.gov.co/edu/course/view.php?id=15§ion=1>)
 - 3.2. Didácticos: materiales de apoyo visual y sensorial, implementando actividades de memoria, agilidad, reconocimiento, representación numérica y noción de cantidad. Implementación de números en situaciones útiles y de la vida cotidiana del estudiante, utilizando recibos de servicios públicos, placas de dirección, placas de carros y motos, periódicos, números de teléfono celular y dinero; utilizando, entre otros, material concreto como pimpones, fichas, legos, aros, ábaco, dominó, etc., para el desarrollo de sumas y restas sencillas.
 - 3.3 Comunicativa: con el apoyo de videos educativos de la página web del INSOR Educativo se aprenden la seña, la definición y el ejemplo de los números, por ejemplo: número 14. <https://educativo.insor.gov.co/diccionario/catorce/>

- 3.4. Evaluativos: en las evaluaciones primaron los gráficos y se permitió el uso de material didáctico.
4. Se evalúan los Ajustes Razonables: se realiza una reunión antes de culminar el periodo entre la DG, E, MF y DB.

Según lo establecido por Jara (2018), es importante reflexionar sobre la experiencia; por ello, se establece la caracterización como eje fundamental para conocer el contexto y al niño, niña, jóvenes o adolescente, un vínculo desde la diversidad humana de la persona y no desde la discapacidad, dado que “la comprensión del contexto permite actuaciones más eficaces y la generación de nuevas prácticas educativas acordes con las realidades sociales que se ven involucradas” (Díaz *et al.*, 2020, p. 14).

DG: La Educación Inclusiva es un proceso permanente, que se lleva en todo momento, donde se debe reconocer y valorar las potencialidades y potencializar los aprendizajes, y hacer que los estudiantes, de acuerdo a sus necesidades y características, reciban una atención equitativa en un ambiente adecuado y contando con los apoyos necesarios, como son los humanos y los recursos materiales indispensables para superar todas las barreras.

Respecto a la caracterización de las demás protagonistas (MF, DG, DB, DT, DO, CS y D1, D2, D3, D5), el ejercicio brindó una mirada introspectiva sobre el quehacer y el compromiso que tienen desde su rol dentro de la comunidad educativa. En este orden de ideas, cabe la pena recordar lo planteado por Padilla (2011):

Uno de los pilares para fomentar la dignidad, la identidad y la percepción como sujetos de derechos de las personas con discapacidad es su interacción con los docentes en las instituciones educativas a partir de las capacidades y las necesidades del primero. Esta interacción conlleva la sensación y la ratificación de inclusión en una sociedad, y, por tanto, propende por la confirmación de ser un ciudadano sujeto de derechos. (p. 696)

Ahora bien, el ejercicio de reflexionar, también surgió en el momento de elaborar los ajustes razonables:

D1: Pues yo, la verdad, ese dichoso anexo, esa parte de las materias, de cuadrar esos ajustes es donde más se me dificulta, porque uno como que llena con la programación que tiene para el grado, pero eso hay montón de casillas y yo lo he hecho como he podido y hasta el docente de apoyo le termina diciendo a uno, cuando llega, qué es lo que debe poner uno ahí.

Estas afirmaciones son acordes con lo planteado por Porter y Towell (2017); así, “es igualmente importante que los maestros y demás personal estén completamente equipados para poner en marcha prácticas incluyentes en la escuela y en el aula” (p. 11). Al reconocer que las barreras se encuentran en el entorno, se hace evidente la responsabilidad de la escuela y la familia para disminuir o eliminar esas barreras; en el caso particular de las barreras curriculares, fue fundamental comprender que el currículo debe ajustarse al estudiante, y no lo contrario; esta premisa facilitó la realización de otros ajustes acordes con las necesidades del estudiante.

Al elaborar el apartado de ajustes surge como reflexión el reconocer como herramienta el internet para encontrar material pedagógico y didáctico, a fin de dinamizar las diferentes actividades orientadas desde la clase.

DG: Ellas han leído (investigadoras) y me han compartido; yo también he leído muchos documentos de la Secretaría y del Ministerio de Educación, y hasta charlas por Facebook donde le explican a uno bien y paso por paso qué se debe hacer, tanto que hasta me ha quedado más claro que las otras veces que nos explicaba el docente de apoyo, pues porque como siempre es una explicación rápida.

Un factor imprescindible en el proceso de elaboración de ajustes razonables fue el poder contar con el docente bilingüe, dado que, además de facilitar y dinamizar, permitió tanto a la DG como a las investigadoras y al mismo estudiante, una comunicación más asertiva a través del uso y enseñanza de LSC, acorde con el propósito de implementar el PIAR.

El docente bilingüe, dentro de su labor, compartió una nueva perspectiva del estudiante con discapacidad auditiva mediante una evaluación sociolingüística, que permitió escudriñar y conocer a fondo el nivel comunicativo del estudiante respecto al LSC y los diferentes contextos en los que se desenvuelve (escuela, familia, amigos y sociedad); esta evaluación trascendió en el proceso de implementación del PIAR, ya que tuvieron que ser replanteados supuestos comunicativos, como, por ejemplo, que si en el currículo abordaban las decenas, el estudiante tenía que aprender esa señal para adquirir el concepto.

DT: Resulta que es una evaluación que le hizo el DB al E donde él identificaba cuál era su nivel de adquisición o de apropiación del lenguaje de señas, y además, si este conocimiento de las señas era igual al de las materias como matemáticas, español, ciencias y las otras, entonces pues el (DB) la hizo y nos la compartió, y, ¡oh sorpresa!, el DB encontró un montón de cosas que desconocíamos, como la de la no percepción del niño como persona sorda, sus niveles de identificación tanto de números como de letras y palabras, y pues esto fue muy bueno porque le dio a la DG una visión más acercada al niño, y así mismo ella ajustó las actividades.

Finalmente, con la evaluación del PIAR se finaliza el apartado de reflexiones de fondo; por ello, una característica fundamental de esta experiencia fue centrar la evaluación en los ajustes razonables realizados, y no en evaluar el rendimiento del estudiante, es decir, se hicieron una valoración y retroalimentación de cada una de las acciones realizadas, y cómo estas fueron asertivas, acordes, exitosas, o si, por el contrario, se debía replantear algún ajuste.

DG: Uno cree que cuando dicen *evaluar*, enseguida uno cree que son las notas del estudiante, y pues no, esto es para ver si esos ajustes, eso que uno planificó en el PIAR, está llegándole bien al niño o si hay que acomodar algo.

La evaluación, como una oportunidad de mejoramiento de las actividades programadas y ejecutadas, permitió no solo una interacción continua entre la familia y la docente, sino también

enriquecer las prácticas pedagógicas, que, mediante un proceso de educación inclusiva, el docente reconoce, y potencia la diversidad de los estudiantes en su quehacer pedagógico con los ajustes razonables, promoviendo de esta manera la participación plural y equitativa, tal cual como lo afirman Porter y Towell (2017):

Los buenos maestros piensan cuidadosamente cómo aprende cada estudiante, teniendo en cuenta las diferentes aptitudes y estilos de aprendizaje. Como acabamos de señalar, el diseño universal para el aprendizaje y los ajustes individuales proporcionan un marco para la participación equitativa e igualitaria. (p. 10)

Las acciones realizadas para obtener los resultados expuestos fueron organizadas mediante un cuadro de procedimientos, donde se expusieron uno a uno los cinco momentos de la sistematización. En términos generales, las actividades que se realizaron en el proceso de elaboración e implementación del PIAR a un estudiante con discapacidad auditiva fueron:

- Revisión de la ficha de matrícula y diagnóstico grupal de la directora de grupo, entrevistas y observaciones de clase para la realización de la caracterización y los anexos uno (1) y parte del dos (2) del PIAR.
- Procesos de autoformación con la Fundación Saldarriaga Concha respecto a la elaboración e implementación del PIAR.
- Lectura y revisión documental del Marco General del PEI para conocer los lineamientos institucionales sobre la atención a personas con discapacidad.
- Elaboración de los anexos dos (2) y tres (3) del PIAR.
- Socialización del PIAR a los protagonistas.
- Observación de clases.
- Entrevistas, talleres y grupo de discusión a protagonistas y/o participantes.
- Evaluación de la experiencia de elaboración e implementación del PIAR.

DISCUSIÓN

La construcción de procesos de educación inclusiva inicia desde la comprensión de la educación como un derecho fundamental, un bien que le pertenece al ser humano, es lo que lo hace persona; por tanto, tiene valor en sí misma (Blanco, 2006; Trujillo et al., 2022). Propiciar el aprendizaje en entornos educativos parte del reconocimiento del sujeto como un ser único y diferente, que encuentra o no el desarrollo de su potencial académico, social, emocional y físico en las escuelas.

Aunque cada vez más la población con discapacidad se inscribe en escuelas regulares, existen niños, niñas, jóvenes y adolescentes que están matriculados en escuelas “especiales” (Ehsaan, 2016) que se alejan de prácticas que transformen los sistemas educativos, para acoger a todos los estudiantes, sin excepción, y dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje que son fruto de su procedencia social y cultural y sus características individuales, en cuanto a capacidades, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje (Blanco, 2008).

La educación inclusiva, para Booth y Ainscow (2001), se concentra en optimizar o ampliar la participación de todos los escolares, con y sin discapacidad, mediante un proceso de revisión regular y mejora continua de las prácticas pedagógicas del profesorado. En relación con este tema, las prácticas pedagógicas evidenciadas en el proceso de elaboración e implementación del PIAR demuestran, desde la perspectiva de Gimeno (1999), que el componente cognitivo, referido a todo el cuerpo de conocimientos y saberes que tienen los docentes, fue esencial, dado que, para la DG, su formación en atención a población con discapacidad, le permitió afianzar y retroalimentar las bases conceptuales del proceso; así mismo, su conocimiento en LSC otorgó riqueza a la comunicación con el niño y la posibilidad de una comunicación dinámica entre familia y escuela para elaborar, ejecutar y evaluar los ajustes razonables, como lo afirma la MF:

Bueno, pues a mí el trabajo de la profesora, pues siempre ha sido muy bueno; ella ha sido muy buena con mi niño, y como ella sí sabe de señas, él a ella le hace caso y aprende, y pues con eso de ese papel del PIAR, con eso pues yo como que vi desde el comienzo que le hicieron actividades chéveres, como que a él le gustaron, y pues más cuando estaba el profesor de la lengua de las señas, porque entre los dos le ayudaron a mi hijo.

La educación inclusiva hace parte de la agenda global; por ello, en los Objetivos de desarrollo sostenible (ONU, 2015), la inclusión es una aspiración central, conceptual y analítica para que todos los escolares tengan las mismas oportunidades en la escuela, sin importar su condición. En Colombia, es responsabilidad del MEN garantizar que los programas accesibles a la escuela y centrados en el niño sean elaborados, implementados y evaluados en consonancia con la normatividad que sustenta y promueve la inclusión.

El resultado de tales programas y los resultados de su evaluación facilitarán nuevos incentivos e ideas para una educación inclusiva, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, lo cual es trascendental porque muchos estudiantes acceden a las escuelas comunes, pero no tienen una participación efectiva en la vida escolar.

Si bien es cierto que durante el proceso de sistematización de la creación y aplicación de los ajustes razonables el componente cognitivo fue el corazón que motivó la experiencia,¹⁴ es imperativo dar a conocer que dentro de este componente también surgieron los temores, desconfianzas y vacíos de la comunidad educativa, tal como lo expresó el CS:

14 El cuerpo de conocimientos y saberes que tienen los docentes y en esta sistematización, especialmente los que posee la DG, fueron estandarte para la elaboración e implementación del PIAR.

Atender los estudiantes con discapacidad es un reto, porque nosotros no estamos formados para atender estos muchachos, apenas estamos como en un proceso todavía de aprendizaje, pero es un reto y un compromiso chévere, una experiencia bonita que lo hace sentir a uno bien, porque siente que la escuela es útil y que, pues no se puede discriminar a nadie; hoy son otros, mañana no sabemos quién es, o alguien de nuestra familia esté en esto.

Con lo expuesto en esta experiencia, el componente dinámico, toda la intención y motivación que el docente le da a su quehacer, se refleja en la participación voluntaria de docentes por aprender, conocer, crear y hacer para su estudiante con discapacidad:

DG: La actitud, la disposición, hacia los estudiantes con discapacidad, como el reconocerlos; la sensibilización, saber que esas personas, al igual que todo el resto de estudiantes, merecen respeto y que tienen unas habilidades y que hay que trabajar con ellos sobre las potencialidades y no sobre las debilidades.

En efecto el componente dinámico se ve atravesado por la intención y motivación del docente, que, entre otros aspectos, es potencializado con las asistencias técnicas (capacitaciones, asignación de docente de apoyo y bilingüe) de los entes territoriales, como un constructo con perspectiva en derechos humanos, para establecer una visión cautivadora de la educación inclusiva (Porter y Towell, 2017).

En el componente práctico, saber hacer docente, la experiencia de la DG en atención a estudiantes con discapacidad posibilitó un repertorio no solo de conocimientos académicos, sino de un aprendizaje simbiótico entre las investigadoras, la familia y los demás miembros de la comunidad educativa que participaron de la experiencia de elaboración e implementación del PIAR:

CS: [...] encuentra una experiencia significativa como la de la DG, que ella se esfuerza y se dedica mucho a sus niños con necesidades especiales, con discapacidad; eso deberíamos aprender todos, pero pues eso está en la norma, hay que establecerlo.

En este sentido, Contreras y Contreras (2012) señalan que la práctica pedagógica permite “facilitar experiencias de aprendizaje, a partir de las diversas interrelaciones que diariamente se producen en los conversatorios entre docentes y educandos” (p. 83). De este modo, la práctica pedagógica se nutre de los tres componentes (cognitivo, dinámico y práctico), que le permiten al docente convertirse en un agente transformador de la realidad educativa (Gimeno, 1999).

El contexto, y específicamente el papel de la familia, toman relevancia en la experiencia de realizar y ejecutar el PIAR, y afectan de manera directa el éxito de la práctica pedagógica, ya que son la base para caracterizar al estudiante, implementar y mantener acciones y lenguajes inclusivos, acompañar el proceso escolar, articular actividades con instituciones de salud, entre otros. La escuela, el docente y la familia asumen activamente el proceso educativo, y la ausencia de

alguno obstaculiza las posibilidades de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Teniendo en cuenta lo anterior, es imperativo convertir el Anexo 3¹⁵ del PIAR (compromisos) en letra viva a la cual también continuamente se le retroalimente y se le haga un seguimiento, en pro de dinamizar y cumplir con cada uno de los ajustes propuestos.

Una práctica pedagógica sin alguno de los componentes expuestos es solo una acción mecánica, en la cual no existe una relación entre la teoría y la práctica, y no es cuestionada ni analizada por el docente (Gimeno, 1999). Por tanto, no sería lo que se llama una buena práctica, ni una práctica defendible. Partiendo de lo planteado, no sería una práctica educativa que busca el bien, ni está dirigida al logro del bien humano, una característica relevante en una práctica pedagógica orientada a promover un proceso de educación inclusiva, como es el caso de la presente investigación.

CONCLUSIONES

La sistematización de la experiencia de elaboración e implementación del PIAR le permitió a la comunidad educativa de la IEJXXIII generar acciones y reflexiones sobre las prácticas pedagógicas que promueven la atención educativa a estudiantes con discapacidad, desde un proceso recíproco en el que las vicisitudes de las personas conducen al reconocimiento de su diversidad y la dinámica singular de su contexto para el desarrollo de su potencial; por lo tanto, contar con una experiencia propia con protagonistas cercanos y conocidos permite generar reflexiones y referentes sobre prácticas pedagógicas de cómo llevar a cabo la atención a los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, lo cual es congruente con los planteado por Gimeno (1999):

Ejecutar acciones, querer hacerlas y pensar sobre ellas son tres componentes básicos entrelazados de la actividad del sujeto. La interacción entre ellos forma el triángulo de relaciones recíprocas para entender el comportamiento humano, en general, con todas sus contradicciones y coherencias, y las acciones de educación y de enseñanza en particular. (p. 58)

La comprensión de la educación inclusiva desde el rol docente amplía la perspectiva de oportunidad para enriquecer su labor con la diversidad que encuentra en los estudiantes; libera del estigma a quienes situamos en el lugar de la diferencia y asume el reto de dar soluciones reales a las barreras que los entornos y los seres humanos han cimentado en sus lenguajes y prácticas. Es así como procesos como el PIAR generan la apertura de un sinnúmero de posibilidades comunicativas, teóricas, pedagógicas y metodológicas a las que los docentes pueden acceder y construir. Con lo expuesto, Díaz *et al.* (2020) argumenta que:

15 Es el acta de acuerdos donde se unen los compromisos y esfuerzos de la institución educativa, el estudiante y la familia. El acta se formaliza con la firma de cada una de las partes.

Cuando el discurso de la educación inclusiva en el contexto colombiano es entendido por una comunidad educativa como una oportunidad para la inclusión social, las prácticas inclusivas tienden a ser más efectivas que cuando se percibe el mismo discurso como una obligación impuesta y descontextualizada, ya que dentro de toda escuela se requiere procesos de escucha, participación y desarrollo apto para todas las personas, independientemente de su rol, limitación o potencial académico, que a su vez favorezca la igualdad social y de oportunidades que propicia el modelo de derechos y que ubica a todos como iguales. (p. 14)

La contribución a la materialización de la educación inclusiva se congrega desde los saberes, la formación, la experiencia y la motivación del docente para realizar estos procesos que enriquecen su práctica pedagógica (Gimeno, 1999) y promueven de esta manera la participación plural y equitativa (Porter y Towell, 2017). Una interacción que además identifica y es veedora de la oferta en los territorios, el acompañamiento oportuno de los profesionales de apoyo y espacios de formación que nutran al maestro, fortaleciendo su experiencia y conocimientos.

REFERENCIAS

- Arenas, F. D. & Sandoval Sáenz, M. (2013). Procesos de flexibilización y diversificación curricular: nuevos retos del sistema educativo colombiano para favorecer los procesos de participación en contextos escolares de personas con discapacidad. *Horizontes Pedagógicos*, 15 (1).
- Beltrán Hernández, N. E. & Gómez Cárdenas, L. D. (2016). *La gestión curricular para la educación inclusiva de dos instituciones educativas distritales IED de Bogotá: un estudio de caso*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15.
- Blanco, R. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 14-35. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248002.pdf>
- Blanco, R. (2015). Hacia una escuela con todos y para todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, (48), 1-21. http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Hacia_una_escuela_para-todos.pdf
- Booth, T. & Ainscow, M. (2001). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación* 2, 1-13. http://www.webdocente.altas-capacidades.net/Articulos/PDF/Art2/3_rutas_para_el_desarrollo_de_practicas_inclusivas_en_los_sistemas_educativos.pdf
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Chipana Salazar, M. G. (2016). *Intervención de los docentes en el proceso de adaptación del niño con necesidades educativas especiales a un aula regular de Educación Inicial en cuatro Instituciones del distrito de Cercado de Lima*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Contreras, M. & Contreras, A. (2012). Prácticas pedagógicas y fundamentos ontológicos. *Heurística*, 15, 197-221. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/heuristica/article/viewFile/14642/21921925749>
- Concha, F. S. (2023). La educación en Colombia para la población con discapacidad: realidades y retos. https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2023/03/2023-03-Marzo-EducacionCOParaPersonasConDiscapacidad_RealidadesyRetos.pdf

- Creswell, J. W. (2013). Investigación cualitativa y diseño investigativo. Documento en proceso de construcción traducción del libro original en inglés producto de la línea de investigación en juventud. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
- Deneo Chiereghin, G. (2016). *Perspectivas acerca de la inclusión educativa*. Montevideo: Universidad de La República.
- Díaz Piñeres, A., Bravo Rueda, C. & Sierra Delgado, G. E. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22 (34).
- Du Plessis, J. (2017). Reasonable adjustments in learning programs: Teaching length, mass and capacity to students with intellectual disability. *Scielo*, 5 (2), 795-805. https://www.researchgate.net/publication/321799810_Reasonable_Adjustments_in_Learning_Programs_Teaching_Length_Mass_and_Capacity_to_Students_with_Intellectual_Disability
- Duk, C. & Murillo, F. J. (2020). El derecho a la educación es el derecho a una educación inclusiva y equitativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14 (2), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/so718-73782020000200011>
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). La formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años del Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (2), 91-109. <https://dx.doi.org/10.4067/So718-73782019000200091>
- Ehsaan, F. (2016). Inclusive education: A global agenda. *Journal of College of Physicians And Surgeons Pakistan*, 26 (8), 720-726. https://www.researchgate.net/publication/307881594_Inclusive_Education_A_Global_Agenda
- Flores Barrera, V. J., García Cedillo, I. & Romero Contreras, S. (2017). *Prácticas inclusivas en la formación docente en México*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Forlin, C. (2019). Best practice adjustments for Students with Disability. *Dialnet*, 13 (4), 12-35. https://www.researchgate.net/publication/343149788_Best_practice_adjustments_for_Students_with_Disability#pf3
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes inestables en la educación*. Ediciones Morata
- González Rojas, Y. & Triana Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21 (2), 200-218. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.2.
- iefangel.org. (29 de septiembre de 2020). [iefangel.org. https://iefangel.org/2020/09/29/inclusion-en-educacion-el-desplazamiento-forzado-y-la-migracion/](https://iefangel.org/2020/09/29/inclusion-en-educacion-el-desplazamiento-forzado-y-la-migracion/)
- Instituto Nacional para Sordos-INSOR Educativo (2024). <https://educativo.insor.gov.co/>
- Jara, O. (2010). La sistematización de experiencia: Aspectos teóricos y metodológicos. Investigación y Pedagogía, 8. (R. Matinal, Entrevistador) Costa Rica.
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: Aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 1, 56-71. <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02B-Jara-Ing%C3%A9s.pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Lombana Ruiz, S. y Bolívar Castañeda, C. (2020). Habilidades del siglo XXI: Una apuesta para la formación de licenciados en escenarios de educación inclusiva. *Educación y Ciudad*, 38, 99-106. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2320>

- Ministerio de Educación Nacional y Fundación Saldarriaga Concha (2020). Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). ISBN 978-958-785-289-9. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20SIMAT%20accesible.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá, Colombia. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2022). Pacto por la equidad, pacto por la educación. Plan sectorial de educación 2018-2022. Bogotá, Colombia. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-07/balance_plan_sectorial_2018-2022%20%281%29.pdf
- Moliner García, O., Sanahuja Ribés, A. & Benet Gil, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.
- ONU (2015). Objetivos de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO] UNESCO. (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019: Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros.
- Ortega Tello, S. E. & Ortiz Ochoa, J. M. (2015). *Prácticas inclusivas en el aula desde las percepciones de los estudiantes del séptimo año de Educación General Básica*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Cermi.
- Pérez Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Revista Electrónica de Educación Sintética*.
- Porter, G. L. & Towell, D. (2017). Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación.
- Shields, M. & Lennox, M. (2017). Strategies to address educational needs of students who are deaf or hard of hearing. *TEACH Journal of Christian Education*, 11 (2), Article 2.
- Sistema Integrado de Matrículas. (2022). Sistema Integrado de matrículas.
- Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Panel Sujetos y Contextos de la Investigación Educativa [20070503-04].
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus.
- Trujillo, C., González E. y Sierra W. (Comp.). (2022). Educación para la inclusión: aportes desde la investigación. Fondo Editorial Remington. <https://doi.org/10.22209/9789585379756>
- UNESCO. (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/112261/CONICET_Digital_Nro.5e93b2e5-29c5-4f61-86e2-ba126fa7c89d_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

.....

Paola Andrea Moyano Vanegas

Docente Orientadora de la I. E. JUAN XXIII del municipio de Algeciras (Huila, Colombia). Psicóloga de la Universidad Surcolombiana, especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander y Magíster en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana. Correo: paolam5005@hotmail.com.

Karen Lucía Quintero Ríos

Docente de aula de la I. E. JUAN XXIII del municipio de Algeciras (Huila). Licenciada en Pedagogía Infantil y Magíster en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana. Correo: karluquin_17@hotmail.com.

Eliana Johana González Vargas

Asesora académica de la Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana. Comunicadora social y periodista, Magíster en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana. Correo: eliana.gonzalez@usco.edu.co. Colombia. Publicaciones recientes: González-Vargas, E. J., Sandoval-Vitovis, L. R., Trujillo-Vanegas, C., & Vidal-Floriano, V. P. (2023). Sistematización de experiencia de implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en preescolar en una institución educativa del municipio de La Plata, Colombia. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 36, e21412640. <https://doi.org/10.25100/prts.voi36.12640>. Trujillo, C., González E. y Sierra W. (Comp.). (2022). Educación para la inclusión: aportes desde la investigación. Fondo Editorial Remington. <https://doi.org/10.22209/9789585379756>

Catalina Trujillo Vanegas

ORCID ID: 0000-0003-2214-7487 Docente de planta del programa de Licenciatura en Educación infantil y coordinadora de la Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana. Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Comunicación y Creatividad para la Docencia, Magíster en Educación, Doctora en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. Correo: catalina.trujillo@usco.edu.co. Publicaciones recientes: González-Vargas, E. J., Sandoval-Vitovis, L. R., Trujillo-Vanegas, C. & Vidal-Floriano, V. P. (2023). Sistematización de experiencia de implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en preescolar en una Institución Educativa del municipio de La Plata, Colombia. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 36, e21412640. <https://doi.org/10.25100/prts.voi36.12640>. Trujillo, C., González E. y Sierra W. (Comp.). (2022). Educación para la inclusión: aportes desde la investigación. Fondo Editorial Remington. <https://doi.org/10.22209/9789585379756>