

RELATOS DE DOCENTES SOBRE SU EXPERIENCIA DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN INDIVIDUAL DE AJUSTES RAZONABLES

TEACHERS' ACCOUNTS OF THEIR EXPERIENCE
WITH THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF THE
INDIVIDUAL REASONABLE ACCOMMODATION PLAN

Carolina Mallungo Calderón*

Catalina Trujillo Vanegas**

Recibido: Julio 11, 2023

Aceptado: Septiembre 1, 2023

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Magíster en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana. Docente de Ciencias Sociales. Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera. Bruselas, Pitalito, Huila, Colombia. carito.karen@hotmail.com 0009-0006-3252-1187

** Doctora en Educación y Cultura Ambiental de la Universidad Surcolombiana. Docente de Tiempo Completo de la Universidad Surcolombiana. catalina.trujillo@usco.edu.co 0000-0003-2214-7487

Cómo citar este artículo:

Mallungo, C. & Trujillo, C. (2023). Relatos de docentes sobre su experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables. *Revista PACA 15*, pp. 39-52.

Resumen: En el marco de la Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, se desarrolló entre los años 2020 y 2023 el macroproyecto de sistematización de experiencias de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables en instituciones educativas públicas del departamento del Huila. En este escrito se plantean algunos relatos de docentes que han participado en estas experiencias y que dan lugar al análisis de sus prácticas pedagógicas. La trayectoria de la experiencia de 13 docentes pone de manifiesto las bondades de la sistematización por cuanto posibilita la reflexión permanente sobre los ajustes propuestos en el PIAR, lo cual deja entrever el ejercicio pedagógico reflexivo diario que se requiere para la eliminación de las barreras que impiden la plena participación de estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: ajustes razonables, prácticas pedagógicas, educación inclusiva, estudiante con discapacidad.

Abstract: Within the framework of the Master's Degree in Education for Inclusion of the Universidad Surcolombiana, the macro project of systematization of

experiences of design and implementation of the Individual Plan of Reasonable Adjustments in public educational institutions in the department of Huila was developed between 2020 and 2023. This paper presents some stories of teachers who have participated in these experiences and that give rise to the analysis of their pedagogical practices. The trajectory of the experience of 13 teachers shows the benefits of systematization in that it enables ongoing reflection on the adjustments proposed in the PIAR, which reveals the daily reflective pedagogical exercise that is required for the elimination of barriers that prevent the full participation of students with disabilities.

Keywords: reasonable accommodations, pedagogical practices, inclusive education, student with disabilities.

Introducción

Avanzar en la consolidación de la Educación Inclusiva es una de las metas que Colombia se ha trazado, generando políticas y lineamientos que se fortalecen en las comunidades educativas. Estas transformaciones y cambios en el quehacer docente hacen frente a las comprensiones y prácticas relacionadas con reconocer la diversidad humana; entre ellas, las formas de aprender de los estudiantes con discapacidad, lo que implica procesos para que los actores educativos, entre ellos los docentes, asuman el compromiso de diseñar y proponer las estrategias, los objetivos y las rutas para una educación de todos y para todos.

Uno de los retos que enfrentan los docentes es la implementación de estrategias pedagógicas que faciliten el conocimiento y el aprendizaje de manera clara, equitativa y efectiva. Es así como el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) que se plantea desde la normatividad nacional para la atención educativa a estudiantes con discapacidad (Decreto 1421 de 2017), se convierte en un instrumento y, a la vez, en una estrategia pedagógica para el proceso educativo de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad.

Las prácticas pedagógicas inclusivas de docentes permiten realizar ajustes razonables para los estudiantes que lo requieran y, a su vez, transformar las creencias sobre la discapacidad, sus interacciones y participación. Es así como Hernández y Silva (2022) y Sánchez y Saavedra (2022) proponen que, al realizar la caracterización pedagógica del estudiante (insumo inicial para la construcción del PIAR), es crucial el

trabajo colaborativo para mejorar las prácticas pedagógicas y disminuir el esfuerzo institucional que se realiza de manera individual y aislado, el cual no resulta efectivo en los procesos de inclusión.

Otros estudios confluyen en la necesidad de formación de los docentes en función de las prácticas pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad (Hernández y Silva, 2022; España y Varón, 2022); igualmente, Guzmán y Ramírez (2022) hacen referencia a que la formación de los docentes debe ser complementada con las gestiones de los actores externos para ampliar los saberes e interpelar las prácticas pedagógicas desde otras perspectivas.

Un aspecto transversal en los hallazgos de los estudios se vincula con los retos que podrían enfrentar las instituciones educativas públicas en el diseño e implementación del PIAR como son el trabajo de las gestiones directiva, administrativa, académica, y comunitaria en función de la eliminación de las barreras (España y Varón, 2022); la elaboración de la ruta institucional para la atención educativa de estudiantes con discapacidad (Timoté, 2022), y la relevancia del análisis de los documentos que hacen parte de la institución educativa y que dan cuenta del modelo pedagógico y del Proyecto Educativo Institucional (Hernández y Silva, 2022; España y Varón, 2022; Guzmán y Ramírez, 2022).

En este sentido, el presente artículo expone los resultados de la investigación, relacionados con la mirada analítica de los relatos expresados por trece (13) docentes de instituciones educativas públicas en el departamento del Huila, vinculados a su experiencia de diseño e implementación del PIAR. El análisis se precisa en tres categorías axiales emergentes: Creencias sobre estudiantes con discapacidad que promueven barreras actitudinales; oportunidad para transformar y reinventar las prácticas pedagógicas; y sensibilidad y responsabilidad social frente a la educación inclusiva. Las conclusiones y recomendaciones del estudio se plantean como aportes para avanzar en la materialización de la educación inclusiva desde las prácticas reflexivas de los docentes en ejercicio desde su propia experiencia.

Referentes teóricos

Los referentes conceptuales que hicieron parte del análisis en el estudio realizado fueron: Educación Inclusiva, Ajustes Razonables, Prácticas

Pedagógicas, y Estudiante con Discapacidad, los cuales se presentan como marco comprensivo en diálogo con los relatos de los docentes que participaron en la experiencia de diseño e implementación del PIAR.

Educación Inclusiva. La exclusión social traspasa las situaciones de desigualdad frente a los procesos de participación en la sociedad, en especial la colaboración en los espacios educativos donde se construye la hegemonía de la equidad desde un constructo de derechos para todos. Blanco (2008) menciona los diferentes fenómenos en una preocupación específica: “Estos riesgos otorgan una nueva importancia al tema de la cohesión y la justicia social y a la resignificación de las instituciones que, como la escuela, apuntan a la constitución de lo social” (p. 5). La pertinencia de la Educación Inclusiva asume mecanismos para acceder y permanecer desde la transformación de prácticas que posibilita, con elementos favorecedores, la cohesión social desde la finalidad de la educación.

La Educación Inclusiva puede aportar los mecanismos de equidad social, y desde esta postura, los países se concentran en el desarrollo de políticas públicas, los principios de la Declaración de Educación Para Todos (EPT), principal estructura construida en la lucha por los derechos de las poblaciones menos favorecidas y marginadas a lo largo de la historia. En los últimos años el auge normativo desde las políticas para la inclusión posibilitan la participación de la población con discapacidad, permitiendo el consenso de las prácticas inclusivas y el reto por comprender la singularidad; así, Blanco (2008) refiere que el foco de atención a la transformación de los sistemas educativos para la atención a la diversidad exige la comprensión de su procedencia social y cultural y de sus características individuales como son la motivación, las capacidades y las formas de aprendizaje.

Ainscow *et al.* (2006) y Echeita y Duck (2008) refieren elementos de mayor alianza para la comprensión e implicación de la Educación Inclusiva; esto supone en un primer momento el reconocimiento del sujeto a un valor de igual importancia que sus pares, esto es, reconocido y tomado en consideración y valorado en sus entornos de socialización (familia, laboral, amistades, escuela...), a su vez, encontrar modos y recursos para establecer amplias y sólidas redes de colaboración, interdependencia, ayuda, apoyo mutuo en el interior de la comunidad educativa y local.

Finalmente, la necesidad de la Educación Inclusiva encuentra su sentido, en el reconocimiento de la dimensión crítica del bienestar emocional y de un valor social que alude al derecho inalienable de la persona. De hecho, para autores como Ainscow *et al.* (2006), la educación inclusiva promueve cambios educativos sistemáticos para llevar los valores declarados a la acción. En este sentido los procesos de seguimiento sistemático (Booth y Ainscow, 2015) responden, precisamente, a la tarea de analizar las formas de las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas escolares que pueden ayudar a trasladar los valores inclusivos a la vida cotidiana de las instituciones educativas o de las instituciones a la vida cotidiana transformando así la comprensión hacia la educación para la inclusión.

Ajustes Razonables. El abordaje social de la inclusión implica en el otro la posibilidad de reflexionar sobre las situaciones derivadas de barreras o dificultades que impiden el desarrollo, permanencia o continuidad de los estudiantes en los procesos educativos. El acceso a las instituciones educativas precisa para los estudiantes con discapacidad situaciones menos favorecedoras, traducidas en limitaciones del otro y del contexto para diversificar o desarrollar de diversas formas los procesos pedagógicos. Así lo exponen Echeita y Duck (2008) “avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje” (p. 1).

A lo anterior, un reflejo claro de las contradicciones entre la educación como derecho y la participación educativa se percibe desde los distintos tipos de barreras sujetas a las tradiciones educativas que se refuerzan con las culturas, políticas y prácticas institucionales. La necesidad de comprender la constitución de las barreras exige desde los diferentes actores institucionales el ejercicio de reconocimiento e identificación en las acciones escolares, donde todos los estudiantes deben participar y aprender. De esta forma, Booth y Ainscow (2015) establecen los aspectos para reconocer las barreras de aprendizaje y participación escolar desde la evaluación y análisis de obstáculos que se presentan en “edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado” (p. 44).

Los Ajustes Curriculares organizan las metas, objetivos y contenidos para el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, tomando como punto de partida la caracterización pedagógica de los estudiantes con discapacidad. El ajuste curricular supera la concepción del currículo reduccionista, segregacionista y alejado de itinerarios con sus pares escolares para visualizarlo de forma amplia con relación a los objetivos y contenidos de las etapas escolares.

El currículo diversificado reflexiona minuciosamente acerca del qué enseñar, desde la planificación de aula para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otras concepciones lo definen como “los ajustes o modificaciones que se realizan a los elementos básicos del currículo, como también a los elementos de acceso; estas modificaciones se concretan en diferentes niveles como: en el proyecto curricular, en el aula y a nivel individual” (Morales *et al.*, 2018, p. 6).

Por otro lado, los ajustes metodológicos transcriben en un sentido amplio la práctica de aula; su estructura se establece desde la planeación que es diseñada e implementada por cada docente. Las prácticas de aula para la inclusión vinculan el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como principal elemento dinamizador de los ajustes razonables. La UNESCO (2020) resalta en sus recomendaciones la importancia de la aplicación del DUA como la metodología que desarrolla el potencial de cada uno de los estudiantes, basado en un único plan de estudios caracterizado por su flexibilidad, accesibilidad y pertinencia para todos. Bajo esta misma concepción, la planeación del docente desde una perspectiva amplia supone “un conjunto de estrategias que se pueden utilizar en la práctica docente para lograr que los currículos sean accesibles a todos los estudiantes y para eliminar las barreras que generan la mayoría de ellos” (Alba-Pastor *et al.*, 2014, p. 19).

Prácticas pedagógicas para la inclusión. Un sentido amplio sobre los procesos pedagógicos para la atención de los estudiantes con discapacidad aborda las prácticas pedagógicas como elemento dinamizador que posibilita acciones para la relación docente-estudiante-familia-comunidad en el ejercicio escolar. Los elementos que concentran la práctica pedagógica reflexionan sobre la consistencia de la planeación docente, los ajustes frente a las necesidades de los estudiantes y la relación con los otros para la participación; es así como Sacristán (2007) describe las

prácticas pedagógicas y sus tres dimensiones: lo cognitivo (saber sobre) al resaltar la conciencia y el conocimiento personal; lo práctico (saber cómo) refiere la experiencia personal; y lo dinámico (saber con qué) establece la relación con los otros, los materiales y su intencionalidad. Estos se relacionan en lo teórico-práctico y los motivos o intenciones para el desarrollo de la práctica.

Las prácticas pedagógicas representan los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) pero, a su vez, concentran la libertad y la autonomía de cada docente en el aula de clases, lo que implica, desde este abordaje, comprender el enfoque de educación inclusiva, el reconocimiento de las barreras y la implementación de ajustes razonable para la caracterización de los estudiantes con discapacidad y el contexto.

Lo anterior implica una interrelación con elementos políticos, administrativos, económicos, organizativos e institucionales para generar verdaderas opciones de transformación de las prácticas pedagógicas (Sacristán, 2007).

Estudiante con discapacidad – EcD. Según el Decreto 1421 de 2017- Artículo 2.3.3.5.1.4. Definiciones, punto 9: Estudiante con discapacidad: persona vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones.

Metodología

El enfoque para el abordaje del estudio está relacionado con lo cualitativo, toda vez que, tal como lo expone Creswell (1994), a través de este enfoque es posible contar una historia desde el punto de vista de los participantes. El diseño narrativo (Hernández *et al.* 2008) ayudó a sostener este propósito al permitir recolectar múltiples relatos acerca de las prácticas pedagógicas en el marco de la sistematización de experiencias de diseño e implementación del PIAR en el Huila desde la voz de sus actores.

Para el desarrollo del estudio se diseñó una entrevista semiestructurada para abordar los tres componentes que Sacristán (1998) propone acerca de las prácticas pedagógicas: dinámico, práctico y cognitivo. Los actores de este estudio fueron 13 docentes de instituciones educativas públicas de los municipios del departamento del Huila, que llevaron a cabo las experiencias de diseño e implementación del PIAR: Campoalegre, Tello, La Argentina, Garzón, Gigante, La Plata, Íquira y Palermo. El análisis de los relatos se realizó a partir de lo planteado por Strauss y Corbin (2002) para la Teoría Fundamentada (TF), en lo relacionado con el microanálisis y la codificación abierta.

Resultados y análisis de los resultados

Los hallazgos relacionados con los relatos de docentes de instituciones educativas públicas del Huila sobre su experiencia de diseño e implementación del PIAR, fueron organizados en tres categorías axiales, a través de las cuales se intenta dar cuenta con cada una de ellas de los elementos de las prácticas pedagógicas. A continuación, se presentan cada una de las categorías axiales construidas.

46

Creencias sobre los estudiantes con discapacidad que promueven barreras actitudinales: Los relatos organizados en esta primera categoría axial hacen parte del componente cognitivo de las prácticas pedagógicas. La tendencia está dirigida a la comprensión de la discapacidad desde un modelo médico, a partir de la cual, la responsabilidad del proceso formativo se desplaza y se configura desde la necesidad dada por un especialista de la salud. Este requerimiento de orden médico configura barreras actitudinales en la comunidad educativa. Dicha situación se desvanece si, desde las instituciones educativas se promueve el modelo social, que se centra en la comprensión de la discapacidad como la necesidad de la eliminación de las barreras que impiden la participación del estudiante, lo cual, a su vez, sugiere una relación más cercana con este, su familia y el entorno que lo rodea. Lo descrito en el párrafo anterior, está soportado en los siguientes relatos:

“Desde mi labor de docente orientador me he encargado de capacitar a los docentes frente al tema de inclusión y de atención a los estudiantes con discapacidad; he encontrado mucha resistencia por parte de los docentes” (S6E).

“Personalmente identifiqué barreras de tipo actitudinal; la mayoría de las docentes y comunidad en general piensan que las personas con discapacidad deben estar en centros educativos especiales” (S2E).

Otra tendencia dentro de esta categoría está relacionada con el aprendizaje. A propósito de las experiencias relatadas, es frecuente considerar que los estudiantes con discapacidad no tienen capacidades para lograr la consecución de aprendizajes y que toda discapacidad supone una discapacidad intelectual, lo cual agrava la configuración de barreras actitudinales en el cuerpo docente y la comunidad educativa. Esto supone, además, que los procesos que cobran mayor lugar en las instituciones educativas responden más a un modelo de integración y no a uno que promueva la inclusión, dado que se desarrollan actividades con los estudiantes con discapacidad en forma aislada y el currículo no responde a una participación efectiva y con ajustes razonables. Lo descrito está soportado en los siguientes relatos:

“Algunos creen que ningún estudiante con discapacidad aprenderá. Asocian cualquier tipo de discapacidad con la discapacidad intelectual. Algunos también los sobreprotegen (les presentan actividades muy sencillas y no les exigen, porque creen que no podrán rendir académicamente). Otros maestros creen que son [refiriéndose a estudiantes con discapacidad] indisciplinados, distraídos o muy lentos. Hay falsas creencias culturales: temor a contagiarse o contagiar al resto del curso, lo que repercute en que se generen falsas creencias sobre la población con discapacidad y lleven al rechazo y la exclusión” (S4E).

“Dicen que es más trabajo y creen que incluir es hacerles una guía o planear un trabajo aparte para estos niños” (S9E).

Oportunidad para transformar y reinventar las prácticas pedagógicas: Los relatos organizados en esta segunda categoría axial hacen parte del componente práctico de las prácticas pedagógicas. Los datos dan cuenta de tres elementos; el primero tiene que ver con la posibilidad que genera el diseño y la implementación del PIAR para la reflexión de las prácticas pedagógicas llevadas en las instituciones educativas. Otro elemento es la necesidad de avanzar en la comprensión de la diversidad humana y desvanecer los modelos pedagógicos tradicionales que tienden a desconocer los diferentes ritmos y formas diversas de enseñanza –

aprendizaje. Un tercer elemento es reconocer a profundidad el contexto, máxime cuando la intención pedagógica en el ejercicio de diseño del PIAR tiene que ver con la identificación de barreras y su posterior eliminación con los ajustes planeados.

Finalmente, emergen dos elementos: uno responde a las fortalezas que ofrece el DUA para eliminar barreras; y el otro se refiere a la necesidad de la recontextualización del PEI como camino para la inclusión. Esto último por el trabajo documental que se realizó como parte de la experiencia de diseño e implementación del PIAR, con la que se abordaron analíticamente cada una de las gestiones plasmadas en dichos documentos. Lo descrito en el párrafo anterior, está soportado en los siguientes relatos:

“Considero que la educación inclusiva es un proceso de transformación, donde se cambian los paradigmas de la educación actual por el reconocimiento, comprensión y respeto por la diversidad humana” (S3E).

“Pienso que cuando hablamos de educación, esta debe tener como principio que a todos y todas sin exclusiones se les debe garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad, donde se tengan en cuenta los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, procurando que tengan trayectorias exitosas que favorezcan su proyecto de vida; por eso creo que no se debe hacer distinción de educación inclusiva, pues por sí sola la educación debe contemplar la inclusión como principio” (S6E).

“En realidad, el mayor impacto se ve reflejado en mi práctica como docente; los aprendizajes que deja esta experiencia me brindan bases sólidas para actuar frente a un nuevo caso; además, el estudiante con discapacidad obtuvo la oportunidad que necesitaba para dar a conocer su potencial y cambiar las expectativas de la familia” (S2E).

Sensibilidad y responsabilidad social frente a la educación inclusiva: Los relatos organizados en esta tercera categoría axial hacen parte del componente dinámico de las prácticas pedagógicas. Los datos analizados en esta categoría tienden a significar la responsabilidad social frente a la educación inclusiva desde cuatro líneas: Una primera línea que responde al trabajo colaborativo dentro de la comunidad educativa y al carácter que genera en los procesos formativos, por cuanto da lugar al aporte de saberes y prácticas de cada persona para la consecución de un

objetivo común. Una segunda línea está referenciada a la necesidad de configuración de relaciones más cercanas, que den lugar a la motivación y el progreso reflejado en la autonomía y la participación. Una tercera línea que plantea la importancia de generar posibilidades para que el estudiante con discapacidad se asuma como protagonista de su proceso formativo, al reconocer sus potencias y capacidades. Finalmente, una cuarta línea que ha dejado clara la relevancia del acercamiento a la familia y de la familia hacia la comunidad educativa. Ahora bien, esto pone de manifiesto la inclusión como un compromiso de cada persona que hace parte de la comunidad educativa.

Desde estos relatos se plantea entonces la necesidad de un proceso de inclusión que por su naturaleza es más comunitario. Lo descrito en el párrafo anterior, está soportado en los siguientes relatos:

“El trabajo colaborativo entre los diferentes protagonistas, incluida la familia o cuidadores, facilita y garantiza en gran medida el éxito en la implementación del PIAR” (S1E).

“El crear un ambiente de apoyo y colaboración con sus compañeros para que faciliten el proceso de aprendizaje y el trabajo cooperativo dentro y fuera del aula de clase, juegos” (S3E).

“Otros de manera más práctica y visual pero la más importante fue el acercamiento constante y perseverante” (S13E).

“La motivación y el progreso reflejado en la autonomía y la realización de actividades dan cuenta de la efectividad de la implementación de este instrumento” (S2E).

“Como la sede en que laboro es rural, el cambio más notorio se ve reflejado en los pares académicos del estudiante, quienes lo motivan y reconocen sus avances, igual que la familia” (S2E).

“Se espera que, al poner en marcha la comunidad de aprendizaje y al incluir la Inclusión como política institucional, los procesos crezcan y se fortalezcan” (S4E).

“En los docentes se ha visualizado en la gran mayoría la reflexión y el compromiso para adelantar este proceso... se ha involucrado más a los padres de familia en el proceso formativo” (S11E).

“Generando una reflexión en cada uno de los actores... porque la realización del PIAR no es solo del docente de aula, sino de toda la comunidad en la que está inmerso el estudiante” (S8E).

Conclusiones

Con respecto al diseño del PIAR, los relatos dan cuenta de la necesidad de la formación en educación inclusiva para los distintos actores de las comunidades educativas. Un proceso de formación está relacionado con la conceptualización de la discapacidad, la cual, según varios actores, aún está anclada en un modelo médico, tanto en la institución educativa como en las familias, lo que supone una barrera para su abordaje. Otro tema que proponen los actores sociales es la caracterización del estudiante con discapacidad, para lo cual desde el macroproyecto se diseñó un instrumento y, aunque este facilitó el proceso, se evidenció la necesidad de formación en lo relacionado con el diseño de secuencias didácticas que posibiliten la respectiva valoración pedagógica. Un tercer tema tiene que ver con los ajustes que se solicitan para el diseño del instrumento, ajustes no solo curriculares sino, además, metodológicos, didácticos y evaluativos, según el tipo de barrera que se pretenda eliminar.

En relación con la implementación del PIAR, los relatos de los actores dejan ver la necesidad de construir con la comunidad una ruta institucional para la atención educativa a EcD. Es importante señalar que las investigaciones y la experiencia realizada lograron establecer e incorporar las acciones y estrategias de mejoramiento en los planes de mejoramiento institucional, mientras que otras instituciones avanzaron más en este elemento. De igual manera, la implementación mostró la notable participación de los distintos actores de las instituciones educativas y de las familias, como también, el progreso en el proceso enseñanza – aprendizaje en las aulas en donde se adelantó la experiencia.

De este modo, hubo avances en la implementación de prácticas pedagógicas que promuevan escenarios inclusivos por su componente relacional y que contribuyan a la eliminación de las barreras presentes en las instituciones educativas: trabajo colaborativo, constitución de una comunidad de aprendizaje como apuesta para configurar equipos de trabajo comprometidos con la educación inclusiva; y construcción de políticas inclusivas a partir del análisis de las prácticas y los documentos propios, lo cual sugiere retos importantes para las instituciones educativas, en los que se encuentran las alianzas interinstitucionales necesarias para promover la inclusión.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow M., Booth T., y Dyson A. (2006). *Inclusión y la agenda de estándares: negociar presiones políticas en Inglaterra*, *International Journal of Inclusive Education*, 10:4-5, pp. 295-308, DOI: 10.1080/13603110500430633
- Blanco, R. (25 - 28 de noviembre 2008). "Marco Conceptual sobre educación inclusiva" *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de Educación Inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres*". [Conferencia Internacional de Educación] Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 48/Inf.2, Ginebra, España. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. España: Organización de López, M.M. (2011). *Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. *Innovación Educativa*, (21), pp. 37-54. Estados Iberoamericanos, FUHEM.
- Creswell, W. J. (1994). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo*.
- Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. (29 de agosto de 2017). Ministerio de Educación Nacional.
- Echeita, G. y Duk, C. H. (2008). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6, No. 2.
- España Restrepo, D.C y Varón Charris, E.M. (2022). *Sistematización de la experiencia de diseño e implementación del plan individual de ajustes razonables PIAR en el caso de un estudiante con discapacidad intelectual en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Íquira – Huila*. [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Grupo Impulso. www.grupoimpulso.edu.co
- Guzmán Guzmán, Y.P y Ramírez Díaz, L.J. (2022). *Comunidad de Aprendizaje: Un espacio para compartir experiencias y aprender juntos en torno a la educación inclusiva*. [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana]. Grupo Impulso. www.grupoimpulso.edu.co
- Hernández Losada, J. y Silva Pérez. A. (2022). *Sistematización de la experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en una Institución Educativa del municipio de Campoalegre en el departamento del Huila*. [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana]. Grupo Impulso. www.grupoimpulso.edu.co
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación* (6ª Ed). México: Editorial Mc Graw-Hill. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>
- Morales Guevara, N. G., Velasteguí López, L. E., y Velasteguí López, P. (2018). *Adaptaciones curriculares para la inclusión educativa en la unidad educativa*.

- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*. Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf, pp. 5-7.
- Sacristán, J. G. (1998). *Poderes inestables en educación*. In Pedagogía. Manuales. Sacristán, J. G. (2007). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia ISBN: 958-655-624-7 (volumen) ISBN: 958- 655-623-9 (obra completa).
- Sánchez Trujillo, D. F. y Saavedra Córdoba, Y. (2022). *Sistematización de una Experiencia de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para un caso de Discapacidad Intelectual en el Municipio de La Plata, Huila*. [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana]. Grupo Impulso. www.grupoimpulso.edu.co
- Timoté Vera, S.J. (2022). *Sistematización de una Experiencia de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR para un Caso de Discapacidad Intelectual en la Institución Luis Calixto Leiva, de Garzón (Huila)*. [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana]. Grupo Impulso. www.grupoimpulso.edu.co
- UNESCO. (2020). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*. París, UNESCO.