

Articulación al currículo de estrategias de enseñanza en Lengua Castellana que promuevan las transiciones educativas de niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva de la básica primaria en una Institución Educativa de Santo Tomás.

Autores:

**Orlando Rafael Acendra Carrillo
Marta Josefina De Armas González
Carmen Cecilia De la Hoz Barandica
Elizabeth De Jesús Rojas Cano**

Trabajo de profundización para optar al título de Magíster en Educación

Director:

Ivonne Samira Molinares Guerrero



Universidad del Norte

Maestría en Educación

Barranquilla

2017

Nota de aceptación:

Jurado

Jurado

DEDICATORIA

Tabla de contenido

LISTA DE TABLAS	6
LISTA DE GRÁFICAS	7
RESUMEN DEL INFORME FINAL DE PROFUNDIZACIÓN	8
1. Introducción.....	12
2. Título	15
3. Justificación.....	16
4. Marco Teórico	23
4.1 Investigación en los procesos educativos.....	23
4.1.1 Investigación Educativa	26
4.1.2 Investigación Evaluativa	28
4.1.3 Investigación Acción.....	29
4.2 Currículo	33
4.2.1 Flexibilización curricular	42
4.2.2 Adecuaciones curriculares	42
4.2.3 Estrategias de enseñanza	45
4.3 Inclusión educativa	49
4.3.1 Transiciones educativas	53
4.3.2 Necesidad Educativa Especial (N.E.E.):	56
4.3.2.2. Discapacidad Cognitiva.	64
4.3.3. Educación Inclusiva	66
4.4 Inteligencias múltiples	68
4.5 Metodo Global.....	83
5. Planteamiento del problema.....	86
6. Objetivos	93
6.1 Objetivo general.....	93
6.2 Objetivos específicos	93
7. Metodología.....	94

7.1	Área de profundización.....	94
7.2.	Área de experticia o idoneidad.....	95
7.3	Etapas para la adquisición y/o desarrollo de la experticia	97
7.3.1	Fundamentación del modelo de Evaluación empleado (CIPR)	104
7.3.2	Técnicas e instrumentos empleados	107
✓	Análisis documental.....	108
✓	Grupos focales	112
✓	La Entrevista.....	114
7.3.3	Fundamentación del Plan de Mejoramiento	116
7.4	Contexto de aplicación.....	118
8.1.	Evaluación del currículo	128
8.1.1	Análisis documental del PEI	128
8.1.2	Análisis documental del Modelo Pedagógico	133
8.1.3	Análisis documental de currículo diseñado a currículo enseñado	140
8.1.4	Entrevistas	146
8.1.4.1	Entrevista al rector	146
8.1.4.2	Entrevista a Coordinadores	150
8.1.5	Grupos focales	155
8.1.5.1	Grupo focal de estudiantes	155
8.1.5.2	Grupo focal de padres de familia	156
8.1.5.3	Grupo focal de docentes.....	159
8.1.6	Observaciones.....	161
8.1.7	Triangulación	166
8.2	Plan de Mejoramiento.....	174
8.2.1	Concepto.....	174
8.2.2	Diseño del Plan de Mejoramiento.	181
9.	Conclusiones.....	191
10.	Recomendaciones	200
11.	Bibliografía.....	206

LISTA DE TABLAS

TABLA 1: CONCEPTOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	53
TABLA 2: ANÁLISIS DOCUMENTAL.....	109
TABLA 3: LA OBSERVACIÓN.....	111
TABLA 4: GRUPOS FOCALES.....	113
TABLA 5: ENTREVISTAS.....	114
TABLA 6: CARACTERIZACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE DE LA INSTITUCIÓN.....	122
TABLA 7: CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES CON NEE.....	126
TABLA 8 : PLAN DE MEJORAMIENTO.....	181
TABLA 9: COMPONENTES, ACTIVIDADES E INDICADORES DEL PLAN DE MEJORAMIENTO....	182
TABLA 10: CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES Y COSTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN PLAN DE MEJORAMIENTO.....	184
TABLA 11: SEGUIMIENTO Y CUMPLIMIENTO DE LAS ACTIVIDADES.....	186

LISTA DE GRÁFICAS

GRÁFICA 1: ENFOQUES CURRICULARES	34
GRÁFICA 2: MODELO CURRICULAR DE STENHOUSE	36
GRÁFICA 3: ACTORES DE LAS TRANSICIONES EDUCATIVAS	55
GRÁFICA 4: INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	83
GRÁFICA 5: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN ELLIOTT	98
GRÁFICA 6: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EDUCACIÓN SEGÚN ELLIOTT	102
GRÁFICA 7: FASES DEL PROCESO DE MEJORAMIENTO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	178

RESUMEN DEL INFORME FINAL DE PROFUNDIZACIÓN

La presente investigación consiste en la articulación al currículo de estrategias de enseñanza en Lengua Castellana para promover las transiciones educativas de niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva de la básica primaria y el diseño e implementación de un plan de mejora por parte del equipo de investigación en una Institución Educativa de Santo Tomás en el marco de la Maestría en Educación con énfasis en Currículo y Evaluación de la Universidad del Norte. Metodológicamente el trabajo está enmarcado en una investigación acción, en la cual los miembros de la comunidad educativa participaron (directivos docentes, docentes, estudiantes, padres de familia, docentes de apoyo), al igual que formaron parte el personal de la alcaldía municipal de Santo Tomás como: psicóloga, trabajadora social, comisaria de familia y policía Nacional.

El trabajo de investigación está enmarcado en una evaluación curricular que se desarrolló a través de una adecuación del modelo CIPR propuesto por Stufflebeam y Shinkfield, evaluando el currículo de la institución en términos del contexto, entrada, proceso y resultado. Para llevar a cabo el proceso de evaluación se utilizaron las siguientes técnicas: el análisis documental, grupos focales, entrevistas al rector y coordinadores académicos, observación; entre los instrumentos utilizados se pueden señalar: formatos de evaluación, protocolos, guías de entrevistas, videos, formatos de transcripción y cuestionarios. Los datos obtenidos en estas técnicas fueron recopilados y analizados hasta llegar al proceso de triangulación de estos.

La evaluación reveló la ausencia de un estudio de necesidades de formación de los estudiantes con base el cual se perfilara la formación educativa, así como la necesidad de resignificar los referentes epistemológicos del PEI y algunos componentes del horizonte institucional; establecer

referentes curriculares como la concepción y teoría curricular, tipo de currículo, la concepción de calidad, competencia, enseñanza, aprendizaje y evaluación con el fin de guiar el proceso curricular de la institución. Al considerar prioridades y teniendo en cuenta viabilidad, relevancia y pertinencia establecimos el área de mejora a trabajar: Proceso de inclusión en la institución. Se realizó la implementación del plan de mejora por medio de cinco actividades con la comunidad educativa de la básica primaria: la concienciación de la comunidad educativa (docentes, padres de familia y estudiantes) sobre la problemática de la Inclusión; luego se realizaron capacitaciones a los docentes sobre la discapacidad cognitiva, mitos y realidades, estrategias y registro de discapacidad y las categorías de discapacidad según los lineamientos del MEN; seguidamente se elaboraron los formatos de protocolos de identificación y ruta de remisión y seguimiento; posteriormente se organizaron mesas de trabajo con docentes, equipo de apoyo y equipo de investigación para la construcción de estrategias de enseñanza en Lengua Castellana; finalmente para asegurar la flexibilización curricular, se reformuló el plan de área de Lengua Castellana articulando al currículo adecuaciones y estrategias de enseñanza que promuevan las transiciones educativas de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

Palabras Clave: Evaluación curricular, currículo, plan de mejora, flexibilización curriculares, transiciones educativas, discapacidad cognitiva, articulación, estrategias de enseñanza.

Abstract

The present research consists in the articulation to the curriculum of teaching strategies in Spanish Language to guarantee the educational transitions of children and young people with cognitive disabilities of the primary school and the design and implementation of an improvement plan by the research team In an Educational Institution of Santo Tomás in the frame of the Master in Education with emphasis in Curriculum and Evaluation of the University of the North. Methodologically the work is framed in an action research, in which the members of the educational community participated (teaching directors, teachers, students, parents, support teachers), as well as the staff of the municipal mayor of Santo Tomás as: psychologist, social worker, family commissioner, coordinator of town disability and National Police.

The research work is framed in a curriculum evaluation that was developed through an adaptation of the CIPR model proposed by Stufflebeam and Shinkfield, evaluating the curriculum of the institution in terms of context, input, process and outcome. To carry out the evaluation process, techniques such as: documentary analysis, focus groups, interviews with the rector and academic coordinators, and observation were used; Among the instruments used can be noted: evaluation formats, protocols, interview guides, videos, transcription formats. The data obtained in these techniques were collected and analyzed until the triangulation process of these.

The evaluation stated the lack of study of the needs of the students, resignify the Institutional Horizon; Epistemological references of the PEI, establish the conceptions of quality, subject, methodology, knowledge, human interaction and improvement of the inclusion process that should guide the curricular design of the institution. When considering priorities and taking into account feasibility, and relevance we established the area of improvement to work: Process of inclusion in the institution. The implementation of the improvement plan was carried out through five activities with the basic elementary education community: the awareness of the educational community (teachers, parents and students) on the issue of Inclusion; Then training was given to teachers on cognitive disability, myths and realities, disability strategies and records, and disability categories according to MEN guidelines; The formats of protocols of identification and route of referral and follow-up were elaborated; Later, working groups were organized with teachers, support team and research team for the construction of teaching strategies in Spanish Language; Finally, in order to ensure curriculum flexibilization, the Castellana Language area plan was reformulated by articulating to the curriculum adaptations and teaching strategies that guarantee the educational transitions of students with cognitive disabilities.

1. Introducción

El presente estudio tiene como finalidad articular al currículo estrategias de enseñanza en Lengua Castellana que permitan promover las transiciones educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva de la básica primaria. En él se da cuenta del proceso de evaluación curricular realizado por el equipo de investigadores en una Institución Educativa oficial del departamento del Atlántico en el municipio de Santo Tomás, fundamentado bajo una definición del currículo y la implementación del modelo CIPR , a través de la investigación acción.

El decreto 230 del 2002 el Ministerio de Educación Nacional define al currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (MEN, 2002). Es relevante considerar que el papel del currículo es influyente en el ámbito educativo, ya que ayuda en el proceso organizacional de todas las instituciones escolares, convirtiéndose de esta manera en una de las estructuras más importantes que apuntan directamente al mejoramiento de la calidad educativa, por tal razón se hace necesario presentar una propuesta del diseño de un plan de mejoramiento reformulando el plan de área de lengua castellana de la básica primaria e incorporando estrategias de enseñanza al currículo para garantizar la transición educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva.

Con la finalidad de ubicar al lector y lograr una mejor comprensión el informe se ha organizado de la siguiente manera: En primer lugar, se expondrá la “*Justificación del proyecto*”, exponiendo la necesidad y relevancia de esta investigación para la comunidad educativa en general, enmarcada ella en la mejora curricular y en la que se resalta el rol que ocupa la escuela en la sociedad actual.

En segundo lugar, se presenta “el planteamiento del problema y la pregunta”. Esta última, orientó la investigación con algunas directrices normativas de la inclusión educativa. En tercer lugar, aparecen los “*Objetivos*” con los cuáles se expresan los propósito tanto general como específicos de la investigación.

En cuarto lugar se presenta lo concerniente a los “*Referentes teóricos*” y se desarrollan los fundamentos teóricos y epistemológicos del estudio. En este capítulo realizamos un recorrido por la bibliografía pertinente sobre los conceptos de investigación, evaluación, investigación evaluativa e investigación educativa, currículo, discapacidad, necesidades educativas especiales, discapacidad cognitiva, estrategias pedagógicas y adecuaciones curriculares, entre otros.

En quinto lugar se describe la “metodología”. Allí se detalla el tipo de investigación que se desarrolla en el marco de la investigación acción y el diseño de la misma retomando la propuesta de Lewin, la estructuración del trabajo a través de sus dos fases: una primera fase consistente en la evaluación curricular a través del modelo CIPR (Contexto, Entrada, Proceso y Resultado), y una segunda fase correspondiente al diseño e implementación del plan de mejoramiento. Se recurrió a un diseño de investigación acción en el que participó el equipo de desarrollo humano municipal y la comunidad educativa, conformada por los directivos

docentes, docentes, equipo de apoyo, estudiantes, padres de familia que hacen parte de la realidad social, cultural y práctica de la institución escolar; sujetos fundamentales en cualquier intento por adelantar procesos de transformación social a nivel de la institución.

En el diseño de la evaluación se emplearon técnicas de recolección de información (análisis documental, entrevistas, grupo focales, revisión bibliográfica, observaciones). En sexto lugar, se presentan los “resultados del proceso de evaluación”: se exponen los datos arrojados por cada una de las técnicas e instrumentos utilizados y posteriormente se realiza la triangulación -análisis cruzado relacional de los datos obtenidos- mediante la cual se confirman los principales hallazgos del análisis de la información, organizados de acuerdo a los componentes del modelo CIPR (Contexto, Insumo, Proceso y Resultado). Para ello se exponen las fortalezas y falencias o debilidades presentes en la cohesión interna y la contextualización del proyecto educativo institucional (PEI) a las necesidades del contexto. Finalmente se propone un plan de mejora basado en la articulación al currículo de estrategias de enseñanza en lengua castellana que garanticen las transiciones educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva de la básica primaria.

2. Título

Articulación al currículo de estrategias de enseñanza en Lengua Castellana que promuevan las transiciones educativas de niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva de la básica primaria en una Institución Educativa de Santo Tomás.

3. Justificación

La inclusión es sinónimo de igualdad de oportunidades para todas las personas, sin tener en cuenta raza, religión, etnia, género, discapacidad física, cognitiva o sensorial; para la UNESCO (2005) consiste en

el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas, las comunidades y reduciendo la exclusión en la educación; involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as. (UNESCO, 2005)

Lo anterior también supone que reciban una educación gratuita y de calidad, por lo tanto, es deber de las instituciones educativas acoger y no excluir a los estudiantes del proceso enseñanza - aprendizaje, respondiendo a sus necesidades, de tal manera que se garantice la atención a esta población en aras de dar cumplimiento a sus derechos y de mejorar su calidad de vida.

Existen diversas percepciones relacionadas con inclusión, uno de los principales conceptos es el de *calidad de vida*; entendiéndose por ésta como la autodeterminación y la planificación centrada en la persona; otras definiciones relacionadas con inclusión son participación y diversidad, citadas ambas por Alicia Escribano y Amparo Martínez en su libro inclusión

educativa y profesorado inclusivo, entendiéndose la primera “como la implicación de todas las personas como ciudadanos que forman parte de una comunidad cultural, social, política, educativa”. En cuanto al segundo concepto, diversidad, se afirma que: “las personas son diversas en sus características personales, culturales, sociales, de género, étnicas, lingüísticas, raciales, etc., es algo de sentido común”, (Escribano Alicia; Martínez Amparo, 2012, pág. 19). (UNESCO, 1994)

Por otra parte, la inclusión educativa implica cambios en los contenidos, los enfoques, estrategias de enseñanza, metodologías y ajustes curriculares que promuevan la permanencia y desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Para llevar a cabo lo anterior es imprescindible que los docentes reflexionen sobre lo que hacen y desean hacer en sus prácticas educativas, de tal manera que se asegure un verdadero proceso de inclusión.

La inclusión siempre ha sido considerado un tema ineludible en el campo educativo. La UNESCO (2005, p. 14), habla del marco de derecho de inclusión a partir del año de 1948 con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la cual se garantiza el derecho a la educación gratuita y primaria para todos los niños. En 1989 la Convención de la ONU se pronunció sobre los derechos del niño, garantizando que estos recibieran educación sin distinción alguna. En 1990 se da a conocer la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Declaración de Jomtien). En 1993 Las Naciones Unidas menciona las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidades; no sólo afirma la igualdad de derechos de todos los niños, jóvenes y adultos con discapacidad a la educación, sino que también afirma que la educación debe ser proporcionada en "un marco escolar integrado" y con "ajustes generales de la escuela". En 1994 se da la Declaración de

Salamanca y el “Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales Las escuelas deben ... acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. "Esto debería incluir a los niños discapacitados y superdotados, niños en situación de calle y los niños que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados.

En el año 2000 se realizó el Foro Mundial de Educación: Marco de Acción de Dakar, Educación Para Todos (EPT) Objetivos de Desarrollo del Milenio, en el cual se proyectaba que todos los niños tendrían acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria completa en el 2015 (Centrado en las niñas marginadas). En el 2001 la insignia o bandera de la Educación Para Todos (EPT) versaba sobre el derecho a la educación para las personas con discapacidad: hacia la inclusión. En el 2005 la Convención sobre Discapacidad de la ONU (en curso) promueve los derechos de las personas con discapacidad y de incorporación de la discapacidad en el desarrollo. (UNESCO, 2005, pág. 14)

El tema de inclusión Educativa es trascendente por que les permite a los estudiantes con discapacidad, igualdad en el reconocimiento del derecho a recibir una educación de calidad; y significativo por que en la pedagogía a nivel mundial y actualmente es considerado un tema de obligatoriedad; La UNESCO 2005 establece los pasos que ha dado la inclusión en el largo camino recorrido- Lo primero que se dio fue la negación, lo que marcó una exclusión total; el segundo paso fue una aceptación benevolente y de caridad, predominó la segregación, lo que originó el surgimiento de ésta manera de asilos o establecimientos para atender a dicha población; el tercer paso fue el de entendimiento, lo cual conllevó a una integración a través

de las Necesidades Educativas Especiales (NEE); y el cuarto paso lo conocemos por medio del proceso de Educación para Todos (EPT), reconocido actualmente como inclusión educativa. (UNESCO, 2005, pág. 24)

En lo que respecta a nuestro país, es importante anotar que la Constitución Política Colombiana de 1991, en su artículo 44 afirma que “...La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos”. A su vez, el artículo 47 establece la obligación del Estado al afirmar que “adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran”.

Así mismo, la educación juega un papel importante al permitir reflexionar sobre su importancia y el respeto hacia la diversidad, afirmando el Ministerio de educación Nacional que

La persona o estudiante con discapacidad se define como un individuo en constante desarrollo y transformación, que cuenta con limitaciones significativas en los aspectos físico, mental, intelectual y sensorial que al interactuar con diversas barreras pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones (MEN, 2016)

El elemento primordial en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva es el diseño e implementación de acciones y estrategias institucionales, pedagógicas y didácticas en las que todos y cada uno de los estudiantes accedan al aprendizaje con facilidad. Para ello será necesario que la comunidad educativa planifique

acciones y desarrolle currículos que minimicen las barreras que inciden en las transiciones de las niñas, niños y adolescentes por los diversos niveles de educación y garantice una educación de calidad. (MEN, 2016).

Del mismo modo, el currículo como herramienta de inclusión constituye el elemento central para responder a las necesidades educativas de los estudiantes, trasladando el centro de atención del proceso de enseñanza- aprendizaje desde el contenido al sujeto para proporcionar a los estudiantes igualdad de oportunidades en su formación, promoviendo una escuela abierta a la diversidad y posibilitando las adecuaciones y adaptaciones del currículo a las necesidades educativas que presenta cada estudiante. Por tal razón se hace necesario un currículo de carácter abierto y flexible que difunda las orientaciones y programas que se deben adecuar a la particularidad de cada estudiante en el que se tenga en cuenta el medio en el cual debe aplicarse.

Es así como en nuestro proceso de recolección de datos encontramos que en un 5.45 % de la población identificada como incluida se encuentra dentro del constructo general que es la discapacidad intelectual en donde aparece la discapacidad cognitiva se entiende según el documento de Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva como “una disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona” (MEN, 2016). Cabe anotar que en la misión institucional de la escuela, se resalta que el centro educativo es inclusivo y procura la formación integral de niños, niñas y jóvenes al posibilitar el desarrollo de un currículo incluyente que promueva el progreso de su condición humana. Por consiguiente, es relevante y oportuno llevar a cabo esta investigación evaluativa, ya que existe la necesidad de hacer realidad lo

contemplado en el horizonte institucional promoviendo las transiciones educativas de la población de estudiantes incluidos, lo cual beneficiaría su permanencia en el sistema educativo y el cumplimiento de sus derechos.

Otro aspecto por lo que este trabajo es pertinente por que en relación con los lineamientos de la maestría, ha permitido desarrollar en los maestrantes habilidades concretas de intervención profundizando en la evaluación curricular en aras de detectar y categorizar las áreas de mejora y establecer acciones que apunten a optimizar los procesos educativos.

Igualmente, consideramos que la viabilidad de este trabajo radica en las siguientes razones: motivación de los docentes y directivos en la participación del plan de capacitación para la identificación de estudiantes con discapacidad cognitiva, el bajo costo de la inversión que se requiere para su ejecución, contar con el apoyo de recurso humano institucional, municipal y departamental para la realización de las actividades, disposición del espacio físico para realizar reuniones y capacitaciones y por último la disponibilidad del tiempo tanto del equipo investigador como del equipo de docentes que labora en la institución.

Por último, el proceso de inclusión en todos los centros escolares conlleva a un trabajo cooperativo entre los profesores y los padres de familia se permite así que haya una correspondencia positiva entre el entorno escolar y familiar mediante este proceso que pretende aumentar la participación de todas las personas involucradas. Se reduce así la exclusión de ellas en estos contextos. Por este motivo, la presente investigación busca Articular al currículo estrategias pedagógicas en el área de Lengua Castellana que garanticen la transición educativa de niños, niñas y jóvenes con discapacidad cognitiva de la básica primaria en una Institución Educativa de Santo Tomás. Para ello se generarán espacios de

concienciación y capacitación con docentes, padres de familia y educandos sobre las necesidades relacionadas con la problemática de inclusión que presenta la Institución con el fin de fortalecer las prácticas educativa con respecto a la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva. Para tal efecto se diseñará un plan de capacitación a los profesores para la caracterización de estos estudiantes que permitirá establecer protocolos de identificación y ruta de remisión y por último se diseñarán estrategias de enseñanza en Lengua Castellana a través de la conformación de mesas de trabajo con docentes y el equipo de apoyo para reformular el plan de área, incorporando adecuaciones curriculares y estrategias de enseñanza.

4. Marco Teórico

Desde hace varios años en nuestro sistema educativo Colombiano se han realizado una serie de reformas que contemplan las Necesidades Educativas Especiales de los estudiantes. En este proceso se han considerado relevante todas las áreas curriculares, los recursos humanos, didácticos y de infraestructura. Así mismo se tienen en cuenta el contexto de tal manera que se brinden las mismas oportunidades de aprendizaje a todos, por lo cual, consideramos que la Institución Educativa Oficial de Santo Tomás- Atlántico, objeto de nuestra investigación, no sea un lugar en donde se va a recibir conocimientos sino un espacio que favorezca el desarrollo integral, el buen manejo de las relaciones interpersonales, el desarrollo psicosocial permitiendo el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes.

La educación es una prioridad marcada con especial énfasis en los criterios que animan el quehacer pedagógico y el mejoramiento de las experiencias de aula que a diario vivimos en el entorno escolar; es así como a continuación se plasman las conceptualizaciones y teorías que permitirán el direccionamiento de nuestra investigación de profundización.

4.1 Investigación en los procesos educativos.

El libro de Introducción a la investigación en ciencias sociales de Cazau, define la investigación como un proceso por el cual se enfrentan y se resuelven problemas en forma planificada y con una determinada finalidad. En esta definición deben destacarse cuatro ideas importantes: "proceso", "problema", "planificada" y "finalidad". (Gazau, 2006)

De la misma manera, el libro de Introducción a la metodología de la investigación de Hector Luis Ávila Baray en donde cita a Briones (1995) considera que la investigación es “un proceso de creación de conocimientos acerca de la estructura, el funcionamiento o el cambio de algún aspecto de la realidad”. En la revista pedagógica *Maestro y Sociedad* Javier Miguel Eiris, San Jurjo, Luisel Cruz Méndez, Liusby Falcón Eiris, definen genéricamente la investigación como “una actividad del hombre orientada a descubrir algo desconocido. Tiene su origen en la curiosidad innata de los hombres, es decir, en su deseo de conocer cómo y por qué son las cosas y cuáles son sus razones y motivos”. (Avila Baray, 2006)

El libro Metodología de investigación por Sergio Gómez Bastar Cita a Mario Tamayo y Tamayo, quien afirma que la investigación científica consiste en “un proceso que mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento”; por consiguiente la investigación permite proporcionar alternativas de solución a los diversos problemas presentados en la sociedad y de forma sistemática. Para ello se establecen objetivos o metas que ayudan al investigador a orientar este proceso, en aras de lograr el mejoramiento de las condiciones presentadas; por ende, es importante que en el campo de la investigación científica, el investigador defina la metodología que le permita la organización y estructuración de la investigación. Con base en lo anterior. Gómez Bastar en el libro Metodología de la Investigación afirma que “el investigador debe tener una metodología de investigación, que le permita actuar de manera ordenada, organizada y sistemática; ya que en el desarrollo de la investigación, las improvisaciones pueden ocasionar grandes problemas al investigador” (Gómez Bastar, 2012, pág. 9).

Además, la metodología también permite revisar, de manera constante, los aspectos que no resulten claros. Así el investigador deberá regresar en el proceso para deducir, mediante este ejercicio, nuevos indicadores o factores que le permitan continuar de manera gradual la investigación; por ello, la importancia de diseñar una metodología basada en el orden, y por obvias razones, organizada y sistemática.

Por su parte, Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio exponen que la investigación puede cumplir dos propósitos fundamentales: a) producir conocimiento y teoría (investigación básica) y b) resolver problemas prácticos (investigación aplicada). (Hernández Sampieri Roberto; Fernández Collado Carlos, Baptista Lucio Pilar, 2008).

Gracias a esos dos tipos de investigación, la humanidad ha evolucionado. La investigación es la herramienta para conocer lo que nos rodea y su carácter universal.

Ante los diversos cambios de conocimiento y paradigmas en el campo de la educación es importante la formación de profesionales competentes que proporcionen respuestas a las diferentes problemáticas que se presentan en nuestro diario quehacer pedagógico, es significativo desde la misión del docente que este asuma una actitud reflexiva y crítica con respecto a la realidad educativa y que posea todas las habilidades e idoneidad técnico-profesional para realizar procesos investigativos que lo lleven a indagar científicamente esa realidad para luego transformarla.

4.1.1 Investigación Educativa

La investigación educativa es un conjunto de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos de la educación. Está dirigida a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos que sirvan para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación.

Stenhouse concebía la investigación educativa no como un fin en sí misma sino como un medio, en los siguientes sentidos: 1. Fortalecer el criterio del docente perfeccionando así por autogestión su propia práctica; 2. Enriquecer el curriculum, pues el conocimiento es como un espiral que se devuelve; 3. Generar una comunidad docente crítica. El aula es el laboratorio donde ya trabajan los docentes. Estos conocen muy bien el campo. Reconoce que los docentes pueden hacer investigación educativa y llegar a desarrollar este “arte” que, según él, implica crítica y desarrollo de autonomía de juicio y supone desarrollo del profesionalismo (Stenhouse, 1996, p. 28-43) citado por (Abero Laura, Berardi Lilian, Capocasale Alejandra y otros, 2015).

La investigación en educación, según Cronbach y Suppes citado por McMillan, J.H-Schumacher Sally (1969) se define como “un conjunto de métodos que comparten las características de la búsqueda sistemática, está dirigida y documentada de tal forma que el seguimiento puede ser examinado concienzudamente”. Al respecto expresaron:

Sea cual sea el carácter de la investigación, si es sistemática, el investigador ha debido prever cuales son las preguntas habituales que son pertinentes. Establece un control en cada paso de la recogida de la información y del razonamiento para evitar las fuentes de error con las que

están relacionadas. Si los errores no pueden ser eliminados los tiene en cuenta para establecer el margen de error en sus conclusiones. De esta manera, el informe de un estudio sistemático tiene una estructura que presenta cuáles son las materias primas que conforman el problema y los procesos lógicos a los que han sido sometidas y reestructuradas para ser creíble la conclusión.

Presentar una definición precisa de este concepto que pueda llegar a ser aceptada por todos hoy resulta un poco difícil, pues existe diversidad de enfoques y formas de entender el acto educativo. Otro aspecto para tener en cuenta al momento de definir la investigación educativa son las distintas perspectivas que existen acerca de la investigación científica, en este sentido es importante destacar lo propuesto por Albert Gómez, según la perspectiva empírico-analítica, (positivista) “la investigación educativa equivale a investigación científica aplicada a la educación y debe ceñirse a las normas del método científico en su sentido más estricto” (Gómez, 2007).

En la perspectiva interpretativa “investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario educativo”. Desde la corriente crítica, la investigación trata de develar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa. De ahí la necesidad de plantear una relación dialéctica entre teoría y práctica mediante la reflexión crítica.

Las anteriores perspectivas son fundamentales al momento de hacer investigación educativa, puesto que permiten comprender que en el ámbito de la educación, aunque en ocasiones se muestra complejo investigar, se hace necesario siempre tener presente elementos como estos, pues pueden orientar con mayor rigurosidad y veracidad este proceso.

4.1.2 Investigación Evaluativa

La investigación evaluativa surge a partir de la necesidad de solucionar problemas reales de las instituciones educativas. En esa búsqueda de información para transformar la realidad se hace necesario organizar nuevos conocimientos, teorías, modelos, conductas para modificar lo existente. Para lograr lo anterior es importante destacar que esta búsqueda debe centrarse en un proceso riguroso que involucre a todos aquellos que hacen parte de esa realidad, tal como lo describe Lafrancesco en el artículo “La evaluación integral y de los aprendizajes desde la perspectiva de una escuela transformadora”, quien define

La evaluación del aprendizaje como un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del educando y de la calidad de los procesos, procedimientos y estrategias empleadas por los educadores (docente, padres de familia, comunidad educativa), la organización y análisis de la información a manera de diagnóstico, la determinación de su importancia y pertinencia, de conformidad con los objetivos de formación que se esperan alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten y aseguren el aprendizaje por parte de los educandos y los esfuerzos de la gestión de los educadores (Lafrancesco, 2004).

Schumann, citado por Correa, Puerta, Restrepo (1996) hace referencia a que la investigación evaluativa es un tipo especial de investigación aplicada, cuya meta, a diferencia de la investigación básica, no es el descubrimiento del conocimiento.

Poniendo principalmente el énfasis en la utilidad, la investigación evaluativa debe proporcionar información para la planificación del programa, su realización y su desarrollo. La investigación evaluativa asume también las particulares características de la investigación

aplicada que permite que las predicciones se conviertan en un resultado de la investigación. Las recomendaciones que se hacen en los informes evaluativos son, por otra parte, ejemplos de predicción.

En cuanto a los principales modelos para evaluar aspectos educativos han servido de base los trabajos desarrollados por Stufflebeam y Shinkiefel (1987) citados por Herrera (2003) quienes percibieron con toda claridad los componentes generales de su sistema: contexto, entrada, proceso y producto. Las decisiones pueden ser clasificadas en función de cómo estén relacionados los fines y los medios con las intenciones o deseos y las realidades. La evaluación del contexto nos proporciona información para las decisiones de planificación con el fin de determinar los objetivos. La evaluación de entrada nos proporciona información para establecer decisiones de tipo estructural y de procedimiento con el fin de seleccionar el diseño de un programa. La evaluación del proceso nos proporciona información para las decisiones de implementación con el fin de aceptar, clarificar o corregir el diseño tal como realmente se ha llevado a cabo. Y la evaluación del producto nos proporciona información para tomar decisiones de reciclaje con el fin de aceptar, rectificar o abandonar el programa.

4.1.3 Investigación Acción

En el campo de la investigación científica existen diferentes enfoques metodológicos, en algunos se deja entrever claramente la relación sujeto- objeto de la cual pueden surgir diferentes experiencias marcadas más por quién interviene el objeto a partir de un conocimiento fundamentado o especializado.

En la actividad educativa la anterior apreciación es una relación que está determinada por el actuar del docente, quien al ser un sujeto activo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, se involucra a partir de criterios y principios éticos que lo hacen consciente de que su función en el aula no solo es de carácter técnico, sino de generador y transformador de conocimientos en sus estudiantes en la relación consigo y con el entorno, situación que es posible en la medida que el docente hace reflexión de su práctica y de cómo se da en el aula; esta reflexión es un elemento importante para iniciar el proceso de investigación.

Las acciones realizadas por el docente en el aula deben ser asumidas como investigación, puesto que es algo explícito dentro de la naturaleza de su práctica docente, asunto que se comprende desde lo expuesto por Elliott quien afirma que

Diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida de aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos, es claramente un proceso de investigación en el medio natural (Elliott 2010).

Teniendo presente este enfoque, se hace necesario enfatizar en el hecho de que cada una de las acciones realizadas por el docente en el aula logra mejores resultados al momento de concebir su práctica docente como investigación, es decir, cuando además de realizar una acción individual y colectiva, aplica también la deliberación, la que es asumida como método racional de intervención. Es se facilita así la reflexión y el dialogo al momento de resolver situaciones o problemas que se puedan presentar en la relación teórica- práctica.

Después de hacer las anteriores aclaraciones sobre la función del docente como profesional que hace reflexión de su práctica para generar investigación, característica esencial de la investigación acción, abordaremos algunos conceptos de teóricos sobre este enfoque.

Existe una definición teórica que es importante destacar, debido a que procede de quien es considerado uno de los impulsores de este enfoque de investigación, debido a la forma como fue acuñándolo en el contexto, Kurt Lewin, quien desde el año de 1944 la define como

un proceso participativo y democrático llevado a cabo con la propia población local, de recogida de información, análisis, conceptualización, planificación, ejecución y evaluación; se trataba de una propuesta que rompía con el mito de la investigación estática y defendía que el conocimiento se podía llevar a la esfera de la práctica, que se podían lograr de forma simultánea avances teóricos, concienciación y cambios sociales (Pérez, s.f.).

En una evolución del concepto aplicado en el campo de la educación es preciso hacer alusión a lo que Lawrence Stenhouse afirma en cuanto a lo que este enfoque aporta en el proceso de construcción y transformación del currículo: “de manera que la investigación es el potencial del educando: su preocupación, su colaboración y su perfeccionamiento; mientras que la acción es la actividad teórica para desarrollar el potencial del educando” (Vidal Ledo María, Rivera Michelena Natacha 2007).

Continuando con el análisis de las teorías sobre investigación es oportuno conocer la siguiente definición que, además de enfatizar el papel importante que ésta juega en el campo de la educación como lo expresamos anteriormente, encontramos otro elemento del cual no

prescinde este enfoque y es el aspecto social, ante lo cual estos autores expresan que la Investigación Acción es

Una forma de indagación introspectiva colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar (Aneiros y Barroto, s.f.).

El siguiente concepto se presenta como una definición que trata de recoger elementos presentes en las anteriores, difiere de algunas, pero enfatiza en el factor escuela como espacio propicio para generar investigación acción, siendo esta definición una de sus características más importantes:

La investigación acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como: inaceptables en algunos aspectos (problemáticas), susceptibles de cambio (contingentes) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas). (Elliott, 2010, p. 24).

En lo manifestado por todos los teóricos presentados existen puntos de acercamiento como es lo social, el conocimiento que surge del análisis y reflexión de la práctica, pero lo expuesto por Elliott fundamenta el presente trabajo de investigación debido a que el problema que abordamos requiere tener presente los momentos propuestos para realizar investigación acción. Además de ser un enfoque investigativo que contribuye de manera significativa en la búsqueda de soluciones, la investigación- acción nos permite a su vez continuar haciendo camino en el campo de la atención a estudiantes con discapacidad cognitiva.

4.2 Currículo

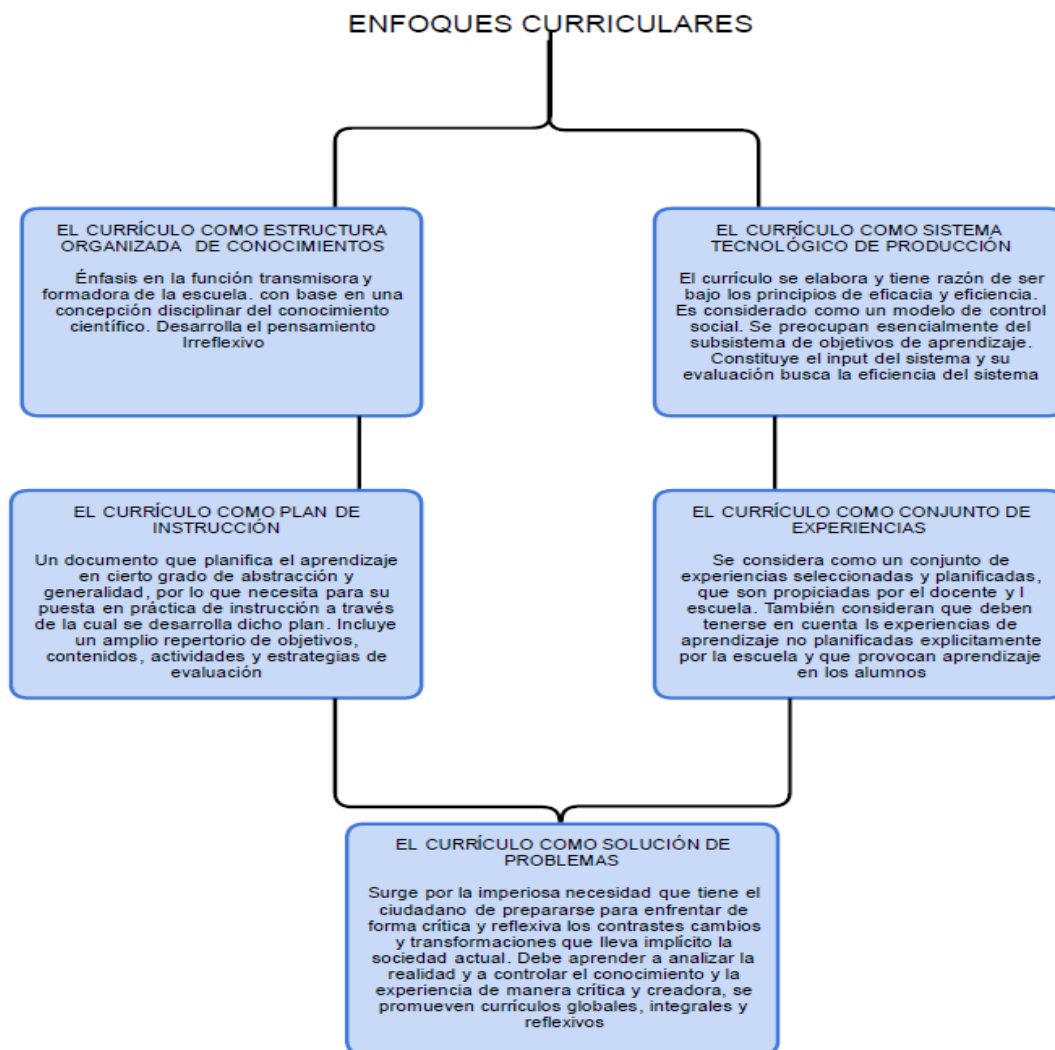
La ley general de Educación 115 de 1994 en su artículo 76, define el Currículo como

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

El currículo es importante porque encierra valores y criterios permitiéndole a la comunidad educativa preparar a los estudiantes académica y socialmente, facilitando desarrollar en estos sus talentos, capacidades innovadoras, sus potencialidades y destrezas, convirtiéndolo en un agente de cambio y transformación, es decir, el centro del proceso educativo.

En el análisis de las concepciones de curriculum se evidencian en gran medida los enfoques curriculares de sus autores. Algunos los definen como psicologistas, academicistas e intelectualistas, tecnológicos, socio-reconstruccionistas y dialécticos. Otros los agrupan en enfoques conductistas, globalizadores, de investigación en la acción, constructivistas, de procesos conscientes y otros describen una estructura organizada de conocimientos como sistema tecnológico de producción, como plan de instrucción, como conjunto de experiencias y como solución de problemas, siendo esta la más difundida en la literatura. Los podemos ver en la siguiente gráfica:

Gráfica 1: Enfoques Curriculares



Fuente Tomada de Enfoques y Modelos curriculares, Addine Fernandez, Fátima, 2000, p.2

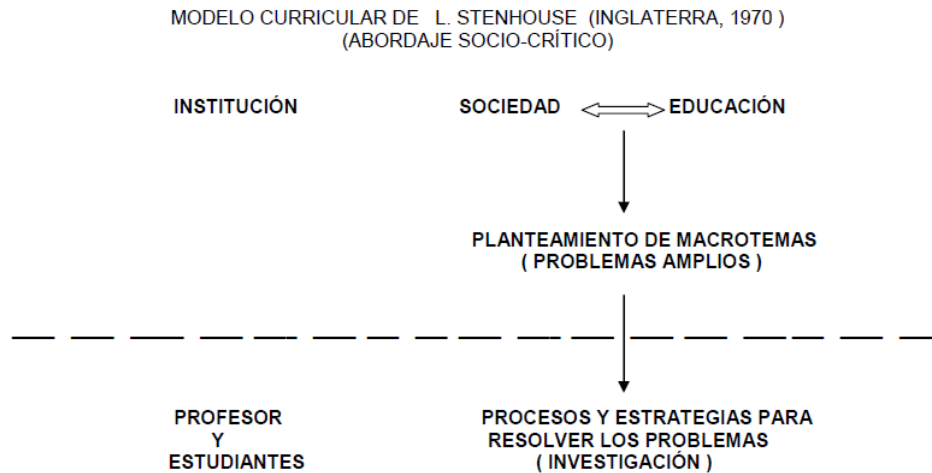
Estos enfoques a su vez generan diferentes modelos curriculares que son representaciones de la realidad, que son adaptables, organizadores de los elementos curriculares, que nos sirven de reflexión de la práctica, que son herramientas para el análisis y la evaluación del curriculum, desde la macroplanificación hasta la cotidianidad en el aula. Entre los modelos

teóricos- prácticos más significativos podemos destacar tres tipos: modelos clásicos, modelos con un enfoque crítico y socio-político, modelo con un enfoque constructivista.

- Los modelos clásicos: Representados por los de Tyler, Hilda Taba y M. Jhonson, representantes de la pedagogía norteamericana y han sido guía para profesionales en Latinoamérica.
- Los modelos con un enfoque crítico y socio-político: centrados en la atención a la interacción contexto-grupo-individuo. Se le otorga gran importancia al vínculo entre escuela y sociedad. Sus representantes son: Lawrence Stenhouse, Schwab y Guevara Niebla, entre otros.
- Los modelos con un enfoque constructivista: Se destaca aquí el modelo curricular para la enseñanza obligatoria de España. Juegan un papel importante las propuestas de Cesar Coll.

Para nuestra investigación tomaremos el modelo de L. Stenhouse quien indica que la profesión docente debe organizarse para las tareas de investigación y desarrollo del curriculum. Su modelo se refleja en la siguiente gráfica:

Gráfica 2: Modelo Curricular de Stenhouse



Fuente Tomada de Enfoques y Modelos curriculares, Addine Fernandez, Fátima, 2000, p.12

Como se observa, el modelo establece un especial vínculo entre escuela-sociedad, lo que permite reconocer los problemas y buscar soluciones a través de relaciones complejas entre el profesor y los estudiantes. Su propuesta considera la especificación de contenidos e identificación de los problemas cuya solución implique la participación del profesor y del estudiante, en lo que se conoce como investigación en la acción. J. Elliot, uno de los colaboradores de L. Stenhouse, vincula la importancia de utilizar la metodología de la investigación acción para el diseño curricular, entendido este como un proceso a través del cual el docente reflexiona sobre la calidad de su propia práctica y se favorece al obtener la calidad del proceso; se invita a los estudiantes a pensar en sí mismos. Se trata del modelo del “profesor como investigador” el cual tiene las siguientes características:

- Compromiso para el cuestionamiento de la propia enseñanza como base para el desarrollo.

- Compromiso y las destrezas para estudiar la propia enseñanza
- Interés para cuestionar y probar la teoría en la práctica mediante el uso de esas destrezas.
- Desarrollo de la personalidad de los docentes mediante la adopción de una posición investigadora hacia la práctica curricular. (Addine Fernández, 2000)

La concepción de currículo ha cambiado como resultado del movimiento curricular de los años 60 y 70 donde de acuerdo con la hipótesis de que la renovación de los contenidos de la enseñanza solo se podía lograr desarrollando el arte del profesor de manera que fuera posible llevar a cabo modos de aprendizaje basados en la discusión, el descubrimiento y la investigación. El Curriculum no es una mera lista de contenidos a cumplir ni un plan de aprendizaje como recomendaciones de fines, métodos y contenidos, es un objeto lleno de significado encarnado en palabras, imágenes, sonidos o cualquier otra cosa. Bajo tal concepción resulta claro que sin el desarrollo del profesor no hay desarrollo del curriculum. Éste es la expresión de ideas que tienen como fin el perfeccionamiento de los docentes. En la medida que esto ocurre los estudiantes se benefician, no porque cambien su instrucción diaria sino porque se cualifica la práctica docente.

Stenhouse afirma que para beneficiar a los estudiantes es importante y significativo el perfeccionamiento del arte de enseñar del docente, a través del ejercicio del propio arte. En efecto, todo buen arte es una indagación y un experimento, por lo que un docente es un investigador, siendo el punto de partida el querer un cambio. Por lo que el curriculum se debe expresar en forma de materiales de enseñanza y criterios para enseñar, una visión del conocimiento y una concepción del proceso de educación. A partir de allí el docente

desarrolla nuevas habilidades y establece relación con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje (Stenhouse L. , 1985).

Por consiguiente, se define el curriculum como un medio a través del cual el docente puede aprender su arte, adquirir conocimientos, aprender acerca de la naturaleza de la educación y del conocimiento, permitiéndole a los docentes comprobar y verificar ideas mediante la práctica y, por tanto, confiar en su propio juicio, en lugar de confiar en el juicio de otros, sin desconocer el bienestar de los estudiantes. Esto significa que la mejora de la enseñanza mediante la investigación y el desarrollo del curriculum tiene que ver con la mejora del arte del profesor, no con la reforma de los resultados de aprendizajes pretendidos para los estudiantes, sin mejorar el arte de enseñanza. Es así como *ningún cambio debe ser introducido sin la explicación y justificación a los estudiantes*, ya que ninguna experimentación deberá ser montada sin presentar a los estudiantes sus intenciones, duración y criterios, sin que se les invite a controlar sus efectos sobre ellos mismos, tanto en el proceso como en los resultados. (Stenhouse L. , La investigación del curriculum y el arte del profesor, 1991).

La innovación para Stenhouse está en entender el curriculum y su desarrollo como un proceso de investigación, donde teorías, propuestas curriculares, profesores y práctica se imbrican estrechamente. «Lo deseable en innovación educativa -afirma- no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y nuestras creencias a la luz de nuestra práctica». Es un enfoque que supera los esquemas clásicos de innovación que ve en el centro escolar la unidad básica de innovación donde el grupo de

profesores intercambia perspectivas en la tarea de ofrecer un curriculum adecuado para el centro en un contexto social concreto que suponga no sólo la transformación de la perspectiva epistemológica clásica que ha predominado en el conocimiento, sino los métodos de aprendizaje de los alumnos, el propio progreso del profesorado, la oportunidad de conjuntar teoría y práctica, el cambio de las relaciones en el seno de esa comunidad educativa y la transformación de la propia organización institucional de la educación en algo más flexible y democrático. (Stenhouse, 1984).

En el libro de Teoría del curriculum y escolarización de Lundgren define al *currículo* como

1) Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, una selección de qué conocimientos y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación; 2) Una organización del conocimiento y las destrezas; 3) Una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados. Por lo tanto, el currículum es el conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas en la institución escolar (Lundgren, 1992).

Lundgren enfatiza la definición del currículo en los principios y métodos sobre cómo se debe seleccionar, organizar y transmitir el conocimiento y las destrezas que se desarrollan en el estudiante en la institución escolar; el papel que cumplen los conocimientos y saberes son dinámicos porque permite en los procesos educativos indicar lo que el estudiante debe aprender o asimilar y a su vez potenciar destrezas y habilidades en el docente que le posibilitan transmitir o enseñar los contenidos seleccionados.

El autor referencia que

El contenido de nuestro pensamiento es el reflejo de nuestro contexto cultural y social, al mismo tiempo la reconstrucción cognitiva y subjetiva del mundo que nos rodea, interviene en nuestras acciones y, al ser así, modifica las condiciones objetivas de nuestro contexto social y cultural (Lundgren, 1992, pág. 14) .

El planteamiento del currículo que expresa el autor, está acorde a las necesidades y al contexto social del estudiante.

Según Lundgren

la producción social implica no solo la producción de las necesidades de la vida y de los objetos materiales, sino también la producción de los símbolos, el orden y la evaluación de objetos y, a la vez, la producción de las convicciones de la sociedad en la que ésta continúa. Incluye, por tanto trabajo manual y mental (Lundgren, 1992, pág. 16)

Es decir, hay que tener en cuenta en la selección y organización de los conocimientos, las relaciones sociales del estudiante y de esta forma, la reproducción de los determinados modo de vida, los valores, las prácticas culturales, sociales, políticas. Estos aspectos proporcionan información sobre los patrones de comportamiento, características y necesidades que se tienen que ajustar al currículo y así seleccionar de qué y cómo han de enseñarse los contenidos y los conocimientos en la institución escolar.

En consecuencia, es primordial lo expuesto por Lundgren, al afirmar que

el currículo debe organizarse con el individuo como punto de partida y donde el conocimiento se convirtiese en una serie organizada de experiencias activas. Yo denomino estos principios de elección y organización de contenidos y al desarrollo de los métodos que lo transmiten el código curricular racional. (Lundgren, 1992, pág. 64)

La sociedad que avanza en aspectos como la cultura, la democracia, la apropiación de normas y valores, como algo que caracteriza a aquellos que hacen parte de ella, se constituye en un buen indicador de los procesos educativos que se dan a partir de la puesta en práctica de un currículo que tiene como objetivo esencial al individuo en formación, reconociendo que solo a través de él, es como puede iniciarse el camino hacia un cambio social. Un individuo formado desde una educación con esta perspectiva, contribuye en la construcción de una sociedad capaz de decidir y elegir por todo aquello que conlleve a generar procesos de cambio. Lo anterior es una característica de lo que Lundgren llama un currículo racional.

Otra de las características de ese currículo racional, destaca Lundgren, es la importancia de que el currículo centre su interés en la necesidad del individuo, pues este aspecto es para él la génesis de un currículo que se diseña en pro de ayudar a superar esa necesidad.

Las dos características señaladas anteriormente están relacionadas con una tercera característica expuesta también por el autor y que fundamenta nuestro trabajo, ya que precisa cómo el currículo desde una educación como aplicación de la psicología facilitaría los procesos de formación y atención de las necesidades de aquellos estudiantes con discapacidad cognitiva, a quienes muchas veces en los procesos curriculares de nuestras instituciones no se les garantiza ni la forma ni el derecho a aprender:

La tercera característica del código del currículo racional que es el desarrollo de la educación como una aplicación de la psicología. Un buen curriculum se basaría en el conocimiento práctico organizado, en relación con el desarrollo del individuo y la forma en que se establece el aprendizaje y la cognición. (Lundgren, 1992, pág. 70)

4.2.1 Flexibilización curricular

Un currículo flexible es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender (MEN, 2015).

En el *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva* (MEN, 2016) la flexibilización curricular se entiende como aquel conjunto de acciones que lidera el equipo pedagógico del establecimiento educativo en cabeza del profesional de apoyo, a fin de identificar las metas de aprendizaje que requieren adaptaciones para determinados colectivos de estudiantes. Dichas adaptaciones no suponen, en ningún caso, modificar completamente la meta, sino generar estrategias pedagógicas distintas a las que se emplean con la mayoría de los estudiantes, para que un estudiante pueda lograr los objetivos propuestos.

La flexibilización curricular le apuesta al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la educación, los proyectos educativos institucionales PEI deben contemplar el proceso de inclusión y la flexibilización curricular, contextualizando los principios, didácticas y metodologías entre otros, de tal manera que se facilite la participación de los estudiantes en el proceso educativo, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje de los educandos.

4.2.2 Adecuaciones curriculares

Las adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, indicadores de logro, actividades, metodología y evaluación para atender las

dificultades que se les presenten a los niños y niñas en el contexto donde se desenvuelven. Las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un niño o niña o grupo de niños y niñas necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Estas adecuaciones curriculares deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones y habilidades de los niños y niñas, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje. Con base a los requerimientos de cada niño y niña se pueden adecuar las metodologías de la enseñanza, las actividades de aprendizaje, la organización del espacio escolar, los materiales didácticos, los bloques de contenido y los procedimientos de evaluación.

Las adecuaciones curriculares se formulan en referencia a lo que el alumno y alumna necesita en el momento del proceso enseñanza-aprendizaje. Deben referirse a capacidades a desarrollar por el alumno y alumna, a los grandes bloques de contenidos para el desarrollo de sus capacidades y los requisitos que debe reunir el entorno de enseñanza-aprendizaje, haciendo referencia a un área curricular determinada, o bien, ser de carácter más general.

Tipos de adecuaciones curriculares

Existen dos tipos de adecuaciones curriculares:

- ✓ De acceso al currículo
- ✓ De los elementos básicos del currículo
- ✓ **Adecuaciones de acceso al currículo:** Se refieren a la necesidad de adecuar las aulas y las escuelas a las condiciones propias de los alumnos y alumnas. Se relaciona con la provisión de recursos especiales, tales como elementos personales, materiales

especiales, organizativos, etc. Estos recursos adicionales crean las condiciones físicas, de iluminación, ventilación, sonoridad, accesibilidad, etc. que facilitarán al alumno y alumna con necesidades educativas especiales el desarrollo de un currículo ordinario (esto se refiere al curriculum nacional base, que está diseñado para toda la población) o bien, de un currículo adaptado, según sea el caso, permitiéndoles alcanzar mejores y mayores niveles de autonomía y de interacción con las demás personas del establecimiento.

- ✓ **Adecuaciones de los elementos básicos del currículo:** Los elementos básicos del curriculum son: las competencias, los contenidos, las actividades, los métodos, la evaluación, los recursos, la temporalización, el lugar de la intervención pedagógica, etc. Se entenderá por adecuaciones curriculares de los elementos básicos del currículo al conjunto de modificaciones que se realizan en los contenidos, criterios y procedimientos evaluativos, actividades y metodologías para atender las diferencias individuales de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales. (MEN de Guatemala, 2009)
- ✓ Es importante tener en cuenta que para articular al currículo general las adecuaciones y que se beneficien de él todos y todas las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, específicamente los estudiantes con discapacidad cognitiva, se hace necesario realizar modificaciones que, según el documento de *Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad Cognitiva*, permitan dinamizar la atención sin perder de vista el objetivo de formación propuesto en el modelo institucional (MEN, 2016, pág. 35)

Cuando se habla de adecuaciones curriculares se afirma sobre todo, y en primer lugar, de una estrategia de planificación y de actuación docente, y en ese sentido de un proceso para tratar de responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante fundamentado en una serie de criterios para guiar la toma de decisiones con respecto a qué es lo que el educando debe aprender, cómo y cuándo, y cuál es la mejor forma de organizar la enseñanza para que todos salgan beneficiados. Sólo en último término las adaptaciones curriculares son un producto, una programación que contiene objetivos y contenidos diferentes para unos alumnos, estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas, y organizaciones escolares específicas.

Las adecuaciones a nivel del currículo exigen seleccionar lo que se les va a enseñar a los estudiantes y establecer prioridades. Uno de los objetivos más significativos en el campo educativo tiene que ver con estimular en los estudiantes la independencia, autonomía y autorregulación: Aprender a aprender, a utilizar estrategias que le permitan solucionar y enfrentar los problemas de la vida cotidiana. Es interesante reconocer con claridad el objetivo educativo fundamental e incluir variedad de estrategias y recursos para alcanzarlo.

4.2.3 Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza son todas las ayudas planeadas, organizadas y ejecutadas por el docente, las cuales se le facilitan al estudiante para ayudarlo en el procesamiento de la información, de tal manera que se promueva el aprendizaje significativo. Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos.

El término estrategia es utilizado por considerar que el docente deberá emplear en el proceso enseñanza-aprendizaje procedimientos flexibles y adaptativos con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes , por lo tanto se hace necesario que el profesor tenga dominio de elementos y procedimientos que respeten la diversidad existente en el contexto escolar, dichos procedimientos constituyen la didáctica, la cual está conformada por la planificación y la evaluación de los aprendizajes, así como también las estrategias de enseñanzas. Todo esto nos permite señalar la importancia de las estrategias de enseñanza en el proceso pedagógico, las cuales están conformadas por los procesos afectivos, cognitivos y procedimentales que permiten el aprendizaje de los estudiantes. El libro Estrategias docentes para un aprendizaje significativo , una interpretación constructivista (segunda edición) , escrito por Frida Diaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas quienes citan a Coll (1988) al decir que:

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista.

Muchas y variadas han sido las definiciones que se han propuesto para conceptualizar las estrategias de enseñanza Monereo, Nisbet y Schucksmith. Sin embargo, en términos generales, una gran parte de ellas coinciden en los siguientes puntos:

- ✓ Son procedimientos o secuencias de acciones.

- ✓ Son actividades conscientes y voluntarias.
- ✓ Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- ✓ Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- ✓ Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente.
- ✓ Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).
- ✓ Son instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas (Kozulin, 2000).
- ✓ Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más. (Monereo, 1990)

Las estrategias de enseñanza se pueden realizar antes, durante o después del desarrollo de un tema en específico o en la dinámica del trabajo docente, dependiendo del momento en el que se utilicen reciben un nombre así: Las estrategias de enseñanza utilizadas antes de la actividad docente se les llama *preinstruccionales* por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo. Las estrategias de enseñanza utilizadas durante el proceso educativo se denominan *coinstruccionales*. Estas apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y

mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras. Por último están las estrategias de enseñanza *posinstruccionales*, las cuales se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: pospreguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales (Díaz Barriga, Frida; Hernández Rojas, Gerardo, 1999).

Son tres los rasgos característicos de las estrategias de enseñanza:

- a) La aplicación de las estrategias es controlada y no automática; requieren necesariamente de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución. En tal sentido, las estrategias precisan de la aplicación del conocimiento metacognitivo y, sobre todo, autorregulador.
- b) La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se sepa además cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente.
- c) La aplicación de las mismas implica que el estudiante las sepa seleccionar inteligentemente de entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición. Se utiliza una actividad estratégica en función de demandas contextuales determinadas y de la consecución de ciertas metas de aprendizaje. Aunque resulte reiterativo, estos procedimientos

deben distinguirse claramente de las otras estrategias. Las estrategias de enseñanza son ejecutadas no por el agente instruccional sino por un aprendiz, cualquiera que éste sea (niño, alumno, persona con discapacidad intelectual, adulto, etcétera), siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje. (Díaz Barriga, Frida; Hernández Rojas, Gerardo, 1999).

4.3 Inclusión educativa

En cuanto al concepto de inclusión no existe un significado concreto y único del mismo, pues este se utiliza en diferentes contextos y por diferentes personas para referirse a situaciones y fines distintos.

El término inclusión educativa tiene que ver con aunar personas que se encuentran en situación de discapacidad a un grupo determinado, de tal manera que reciban atención, destacando sus valores, talentos y ofreciéndoles beneficios que lo ayuden a mejorar su calidad de vida.

La Constitución de 1991 hace referencia a la educación inclusiva en Colombia. Con base en ella el Congreso de la República aprobó la *Ley Estatutaria 167 de 2011 por medio de la cual se dictan las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. El Estado se encuentra en la obligación de adoptar acciones positivas, como también exige que sus instituciones, los particulares que prestan servicios públicos y la sociedad en general, se comprometan en la implementación del derecho a la educación inclusiva y en el respeto por los derechos humanos de las personas con discapacidad para garantizarles una verdadera igualdad.

Para una mayor comprensión del concepto de **inclusión** se hace necesario relacionarlo con otras definiciones como normalización e integración que nos permitirán entrar en la evolución histórica del concepto de la inclusión.

El libro *Diversidad e inclusión educativa*, escrito por Mercedes Sánchez y Raúl García Medina, quienes citan a Bank-Milkensen (1959) definió el principio de normalización de la siguiente manera: “*La posibilidad que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible*”. Por su parte Wolfensberger (1972) define este principio como “el uso de los medios lo más normativos posible desde el punto de vista cultural para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posible”. Todo esto entendido como la manera de favorecer a los sujetos que han sido marginados en su contexto social restableciendo sus derechos y su dignidad. (Sanchez Sainz , 2013)

El término inclusión educativa es sinónimo de igualdad, calidad y equidad aplicada a cada uno de los estudiantes para que todos los centros escolares oficiales y privados los acojan, ofreciéndoles estrategias de enseñanzas flexibles e innovadoras, respetando sus ritmos y estilos de aprendizajes y permitiendo la participación permanente dentro y fuera del aula de clase, de tal manera que los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales y con discapacidad cognitiva aprendan de las experiencias de los demás y al mismo tiempo demuestren sus talentos, habilidades y destrezas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva abordamos algunos autores citados por Alicia Escribano y Amparo Martínez en su libro *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Según Gil (2009) “La inclusión es un proceso que asegura el que todas las personas tenga las mismas oportunidades

y los recursos necesarios para participar plenamente en la comunidad a la que pertenecen “ (Escribano Alicia, Martínez Amparo, 2013) y según Climent (2009)

la inclusión es un término polisémico que ha de definirse con relación a los apartados tales como: inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales, la inclusión como respuesta a los problemas de conducta, la inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión, la inclusión como promoción de una escuela común, no selectiva para todos, la inclusión como derecho a la educación para todos y la inclusión como una filosofía para entender la educación y la sociedad).

La UNESCO dice que la inclusión es “un aprendizaje dinámico que responde positivamente a la diversidad y a la diferencia individual, que no son problemas, sino oportunidades para enriquecer aprendizajes” (UNESCO, 1994) traducción de los autores. Esta concepción parte del principio de que cada estudiante es único, con características particulares e individuales, que lo hacen diferentes, manifiesta intereses, necesidades y actitudes propias, ya sea por transmisión genética, social, cultural y/o contextual.

Las siguientes definiciones son traducciones realizadas del concepto de inclusión por los autores y tomadas del libro *El procés d'inclusió i l'assoliment de la felicitat a l'escola* Treball Final del Grau en Mestre d'Educació Primària. P. 8, La inclusión es una idea compleja y difícil de definir por sí sola. Se trata de un proceso de investigación y mejora en el aprendizaje que persigue la participación de todo el alumnado y que, entendido como tal, no se acaba nunca y siempre tiene margen de mejora. La inclusión en centros educativos implica cambio y progreso continuo y supone la implantación de prácticas que incluyen todos los aspectos de la escuela y de la vida en comunidad. La inclusión está relacionada con la

finalidad y las razones que damos a la educación; una educación donde existen los valores como la convivencia, la aceptación de diferencias, la tolerancia o la cooperación, los cuales resultan cruciales. (Escuela de Educación diferencial Facultad de Ciencias de la educación. Universidad de Chile, 2011).

Según Stainback 2001, la educación inclusiva está definida como el "proceso por el cual (se) ofrece a todos los niños, sin distinción de la discapacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para seguir siendo miembro de la clase común, para aprender de sus compañeros y junto con ellos, dentro del aula". (Escuela de Educación diferencial Facultad de Ciencias de la educación. Universidad de Chile, 2011)

Por su parte, Ainscow, junto con Booth y Dyson, añaden que la inclusión se trata del proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, la participación y el progreso de los alumnos en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con especial atención a aquellos más vulnerables (Escuela de Educación diferencial Facultad de Ciencias de la educación. Universidad de Chile, 2011).

Las anteriores definiciones plantean que es el aula de clases el lugar en donde se deben garantizar las condiciones para que todos los estudiantes puedan acceder a la educación sin ningún tipo de barreras. Es importante, recordar que los centros educativos tienen la responsabilidad de acabar con la exclusión y ofrecer una educación de acceso a todos, las instituciones educativas son responsables de asegurar las condiciones para que todos los educandos se beneficien de actividades adaptadas que faciliten su aprendizaje, de tal manera

que se ofrezca a ellos un servicio de calidad e igualdad para todos los niños y niñas cualquiera que sea su discapacidad.

Tabla 1: Conceptos de Inclusión Educativa

AUTOR	DEFINICIÓN	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
Echeita	La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante.	(SANCHEZ, 2012, p. 11-31)
UNESCO	Inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, en las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.	(UNESCO, 2005)
Booth	La inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa.	(Puente, 2009, p. 14)
Susinos	La inclusión es un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las escuelas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos, escuelas en las que todos puedan participar y sean recibidos como miembros valiosos de las mismas.	(Puente, 2009, p 17)
Parrilla	Participar en la comunidad de todos, en términos que garanticen y respeten el derecho, no solo a estar o permanecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje, en la escuela, etc.	(Alicia Escribano y Amparo Martínez, 2013, p. 23)

Fuente: Elaborado por los investigadores, con base en los autores referenciados.

4.3.1 Transiciones educativas

Las transiciones son los acontecimientos o procesos claves que ocurren en periodos o coyunturas específicas a lo largo del curso de la vida. Estos procesos suelen estar vinculados con cambios que se producen en las actividades, las condiciones, los roles y las relaciones de una persona así como con las transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y

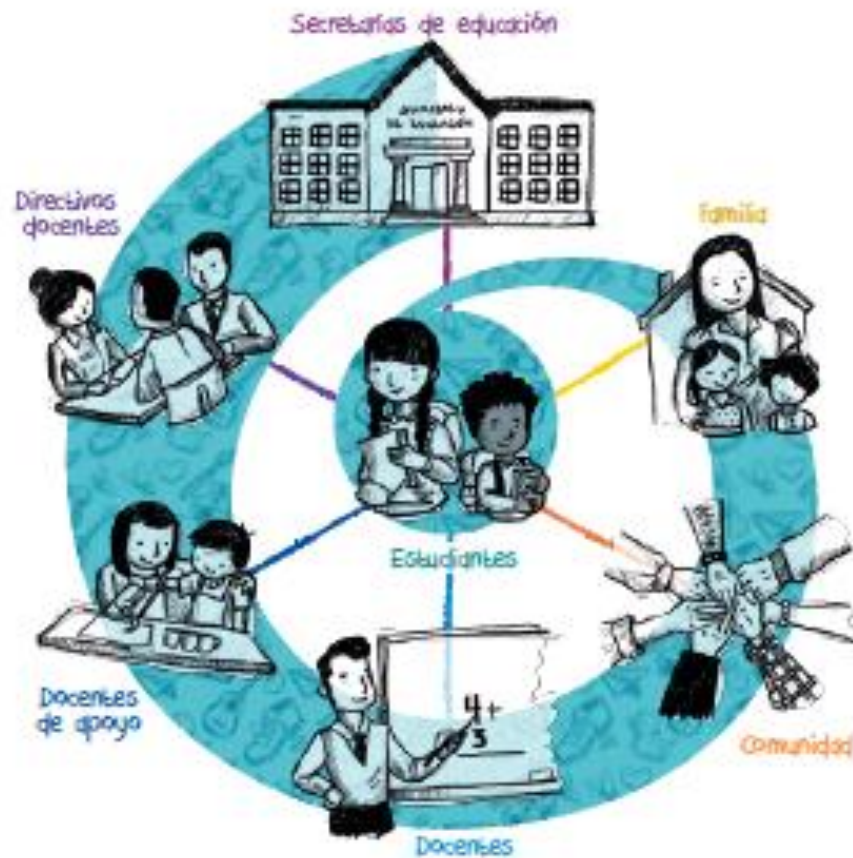
social, o las modificaciones en el contacto con las convicciones, las prácticas y los discursos condicionados por la cultura, especialmente cuando dichas modificaciones tienen que ver con cambios de ambiente (Vogler Pia, Crivello Gina y Woodhead Martin, 2008).

Para el Ministerio de Educación Nacional, según la estrategia “Todos listos”, las transiciones son momentos de cambio en los que se experimentan nuevas actividades, situaciones, condiciones o roles, los que inciden en la construcción de la identidad de los estudiantes y en las formas de relación con los otros, impactando así de manera significativa en su desarrollo. Estos cambios, generalmente, están asociados al paso entre los diversos niveles educativos. Cuando se dan estos momentos de transición educativa se experimentan nuevos ambientes y estilos de enseñanza y se asumen nuevos roles y maneras de relacionarse (MEN, 2017).

Para promover las transiciones se debe favorecer dos aspectos importantes: inicialmente el acceso a la educación, el cual comprende el ingreso al sistema educativo en condiciones de accesibilidad, adaptabilidad y equidad con los demás estudiantes y sin discriminación; y en segundo lugar, la continuidad y permanencia en el sistema educativo, proceso que está ligado al acceso al sistema. Éste comprende las estrategias y las acciones enfocadas en que los estudiantes continúen y permanezcan en el sistema educativo para contrarrestar los factores asociados a la deserción. Específicamente, se refiere a los ajustes razonables, los apoyos e innovaciones pedagógicas que garanticen, en términos de pertinencia, calidad y eficiencia, una educación inclusiva que elimine las barreras que limitan la participación en el ámbito educativo.

Igualmente, las transiciones exigen a las instituciones educativas reformar su Proyecto Educativo Institucional (PEI) atendiendo la diversidad. De igual forma, se debe posibilitar la sistematización de las experiencias de aula, así como las estrategias para la continuidad, los instrumentos de seguimiento del proceso educativo y los procesos de acogida y entrega pedagógica para los educandos.

Gráfica 3: Actores de las transiciones educativas



Fuente: Orientaciones para las transiciones educativas de los estudiantes con discapacidad o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media.

4.3.2 Necesidad Educativa Especial (N.E.E.):

Las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) consisten en adecuaciones pedagógicas que se le brindan a aquellos estudiantes que consideramos aprenden a un ritmo diferente al resto de sus compañeros y que por lo tanto requieren una atención especial y una adecuación de todas las actividades curriculares que se hagan, permitiéndole siempre interactuar dentro del aula escolar con sus compañeros.

El Decreto 366 del 9 de febrero del 2009 reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. En el capítulo II - Organización de la prestación del servicio educativo - , artículo 4, se hace referencia a la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva, motora y autismo. Allí se expresa que

Los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad cognitiva, motora, síndrome de Asperger o con autismo deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, los docentes de nivel, de grado y de área deben participar de las propuestas de formación sobre modelos educativos y didácticos flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes.

Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales son únicos en el aula de clases; su forma de aprender es diferente y particular. Ningún niño o niña es igual, así posea similar diagnóstico, por lo tanto hay que atender las exigencias de cada uno de ellos de manera

peculiar, proporcionando los recursos y actividades que les permitan resultados satisfactorios en el aprendizaje.

En el documento *Fundamentación Conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales* se cita a Cynthia Duck, quien afirma que “ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de estudiantes, sino de una diversidad de estudiantes que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales” (Duck Cynthia 2001). La investigadora hace referencia a varios tipos de necesidades educativas: a) Comunes o básicas: se refieren a las necesidades educativas que comparten todos los estudiantes y que aluden a los aprendizajes básicos para su desarrollo personal y socialización; b) Individuales: están ligadas a las diferentes capacidades, intereses, niveles, procesos, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, que mediatizan su proceso educativo haciendo que sean únicos e irrepetibles en cada caso y c) Especiales: son aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes y que requieren de ajustes para ser atendidas, al igual que de recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes. (MEN, 2006)

La Constitución Política de 1991, en su artículo 5, reconoce que las personas con Necesidades Educativas Especiales tienen derecho a acceder a una educación de calidad a lo largo de toda la vida que promueva su desarrollo integral, su independencia y su participación en

condiciones de igualdad, en los ámbitos público y privado. Para cumplir este mandato el servicio educativo debe:

- Asegurar que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y sus familias tengan acceso a la información sobre la oferta educativa existente para que puedan ejercer su derecho a elegir.
- Promover acciones como campañas informativas para reconocer los derechos que aplican a las personas con Necesidades Educativas Especiales.
- Garantizar el acceso a la educación de calidad, en todos los niveles y modalidades educativas.
- Impulsar proyectos que promuevan principios de respeto a la diferencia y que la valoren como una posibilidad de aprendizaje social.
- Procurar que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales reciban las ayudas técnicas, pedagógicas, materiales de enseñanza y aprendizaje que les permitan el acceso y la participación en actividades curriculares.
- Promover el acceso a subsidios, estímulos y recursos de financiamiento a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, bajo las estrategias que establece el Estado.
- Diseñar y aplicar estándares de calidad para las instituciones públicas y privadas que garanticen condiciones educativas óptimas dentro del marco de los derechos humanos de las personas con Necesidades Educativas Especiales.

4.3.2.1. Discapacidad.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos expresa en una de las frases de su presentación: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Desde 1948, año en que se hizo la promulgación anterior encontramos en el mundo millones de personas discapacitadas que muchos de ellos unidos en asociaciones, fundaciones y/o instituciones han venido defendiendo este derecho en muchos escenarios, logrando ser escuchados en su afán de conseguir espacios de mayor participación en la sociedad.

El Seminario Internacional de inclusión social, discapacidad y políticas públicas realizado en Chile en el año 2003, experiencia de análisis y reflexión en el cual participaron más de doscientas organizaciones y que contó con el apoyo de UNICEF, presenta en una de las ponencias una descripción detallada de la evolución del concepto de discapacidad a lo largo del tiempo, lo cual es importante destacar las dificultades y los logros obtenidos, por diferentes organismos que promueven el reconocimiento y defensa de los derechos humanos de los discapacitados. A continuación aparte de esas reflexiones:

Evolución de conceptos y prácticas: básicamente, la historia de las personas con discapacidad está relacionada con la exclusión; en muchas sociedades, fueron repudiadas debido a temores, ignorancia y superstición, degradadas a la pobreza extrema, explotadas o asignadas a funciones menores, vistas como un objeto, no sujeto de acción. Lo anterior condujo a una serie de circunstancias que demostraban en sus acciones, el trato a los discapacitados como objetos y no como sujetos. En los años sesenta, estas prácticas fueron objeto de un severo escrutinio y puestas en tela de juicio ya que segregaban a muchas personas y obstruían su

desarrollo personal. Aparecen entonces algunos agentes y organizaciones exigiendo y proponiendo acciones que buscan que a los discapacitados se les garantice el derecho a una vida comunitaria normal y a prepararse para una vida activa en la sociedad. En los años setenta, la teoría de la normalización, en cambio, enfatizaba el derecho de las personas con discapacidad a vivir con su familia y en su entorno natural, y de ser preparados y apoyados para responder a los desafíos que podrían enfrentar en sus comunidades. En la actualidad, la discapacidad es un tema de derechos humanos. Los enfoques de bienestar social con énfasis en la provisión de asistencia para adaptarse a estructuras sociales normales fueron reemplazados por propuestas de derechos humanos, donde el foco está puesto en facultar a las personas con discapacidad y en la modificación del entorno. (UNICEF, 2013).

A nivel de políticas educativas para este tipo de población, también son muchos los logros alcanzados, promovidos por aquellas organizaciones o entidades que dentro de sus programas o proyectos, presentan un accionar de carácter social, con las cuales muestran la intencionalidad de garantizar la educación de calidad a los estudiantes en situación de discapacidad, un ejemplo de esto es lo que la UNESCO en su programa de Bienio 1990-91 propuso un enfoque de educación para la población discapacitada, bien fundamentada y con un propósito concreto: “La acción que se ha propuesto cubre tres áreas principales: planificación, organización y administración de la oferta de educación especial; perfeccionamiento de profesores para la educación integrada de niños discapacitados; identificación, evaluación e intervención de las discapacidades en la niñez temprana. El propósito de este trabajo es contribuir al mejoramiento de la oferta de educación especial estableciendo los principios básicos (el derecho a la educación, el derecho a la igualdad de

oportunidades, el derecho a participar en sociedad) que orienten la educación de los discapacitados y llamando la atención hacia estrategias que los políticos puedan adoptar para garantizar su entrega”. (UNESCO, 1994)

Todo lo expresado anteriormente es lo que en el plano universal se viene proponiendo, quizá de aplicación real en algunos países, pero en otros que se ha dejado en manos de las políticas de estado, sólo quedan en letra inerte o en pequeñas acciones que se alcanzan mediante sentencias judiciales, que se dan como respuestas a quienes teniendo conocimiento pleno de sus derechos les toca acudir a las instancias legales para así lograr ser tenidos en cuenta.

En el contexto de nuestro país el tema de la discapacidad, aunque viene siendo reconocido en la Constitución Política de 1991, artículos 47 y 67, los cuales han dado origen a la expedición de leyes y decretos, que reglamentan la atención a personas con discapacidad, son pocos los logros que se han alcanzado en este aspecto. Actualmente está en vigencia el decreto 366 de 2009 que reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con discapacidad y con capacidad o talentos excepcionales, pero en el contexto de muchas de las instituciones educativas, el fin u objetivo de este decreto se queda solo en acciones aisladas y no integradas en el aspecto de diseño y ejecución del currículo. Según el Decreto 366 del 2009 en el capítulo I, artículo 2 Se entiende por estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno. La discapacidad puede ser de tipo sensorial como sordera, hipoacusia, ceguera, baja visión y sordoceguera, de tipo motor o físico, de tipo cognitivo

como Síndrome de Down u otras discapacidades caracterizadas por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa, o por presentar características que afectan su capacidad de comunicarse y de relacionarse como el Síndrome de Asperger, el autismo y la discapacidad múltiple.

En el año de 2013 se expide la ley 1618, la cual establece disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad en nuestro país. El artículo 11 de esta ley en el literal 1, inciso b, expresa que el Ministerio de Educación Nacional debe

garantizar el derecho de los niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales a una educación de calidad, definida como aquella que “forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país. Una educación competitiva, que contribuya a cerrar brechas de inequidad, centrada en la Institución Educativa y en la que participa toda la sociedad”. (Congreso de la República, 2013).

Lo expresado en esta ley se encuentra de manera explícita en donde se afirma que los estudiantes con discapacidad tienen derecho a una “educación de calidad”, aunque es una política de estado, es algo que realmente se cumple, cuando esas políticas son lideradas desde las Secretarías de Educación y en las Instituciones Educativas, por agentes que con un sentido de servicio y vocación no escatiman esfuerzos para que los derechos de estos estudiantes sean respetados, de tal manera que puedan sentirse personas dignas y valoradas dentro de la comunidad educativa.

En la Institución Educativa de Santo Tomás, se ha dejado de usar el término discapacidad, a pesar de que la ley 1618 del 2003, en el título II definiciones y principios, artículo 2 define que las Personas con y/o en situación de discapacidad son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, para hablar de niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas y especialmente con discapacidad cognitiva que es donde ubicamos a la población que forma parte de nuestra investigación, con un enfoque de inclusión definida está en el mismo artículo como el proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar.

Según la UNESCO más de 1.000 millones de personas en el mundo entero viven con alguna forma de discapacidad. Casi 93 millones de esos discapacitados son niños y niñas, los cuales se ven marginados por la falta de flexibilidad social para convivir y atender a sus necesidades especiales. En la convención sobre derechos de las personas con discapacidad en su preámbulo punto e, afirma: que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. También en el artículo 24 de la misma convención reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación, sin discriminación y sobre la base

de igualdad de oportunidades, asegurando un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

4.3.2.2. Discapacidad Cognitiva.

Según el documento Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva del Ministerio de Educación Nacional se define la discapacidad cognitiva como una disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona, que lo hace un concepto mucho más específico que la discapacidad intelectual y más cercano a las prácticas educativas por su relación directa con los procesos de aprendizaje. (MEN, 2017).

Teniendo en cuenta la conceptualización que hace el Ministerio de Educación Nacional, con respecto al término de discapacidad cognitiva se afirma que las personas que la presentan, manifiestan dificultades en el nivel de desempeño en una o varias de las funciones cognitivas, dificultad para procesar una información, incluyendo las tareas mentales como la atención, el pensamiento y la memoria; por consiguiente es necesario que en las instituciones educativas, brinden apoyo, en donde el docente proponga estrategias pedagógicas y realice adecuaciones curriculares que permitan mejorar significativamente el desempeño del estudiante, propiciando un ambiente motivador, demostrándole afecto y respeto, brindándole confianza y atención positiva, ofreciéndole atención personalizada siempre que sea posible, dándole tiempo para organizar su pensamiento, expresar sus ideas y terminar sus actividades,

mantener el contacto permanente con los padres de los estudiantes, haciendo énfasis en los logros obtenidos.

En el documento *Orientaciones técnicas, administrativas y técnicas para la atención a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva* se mencionan algunas características de los estudiantes con discapacidad Intelectual que tiene inmersa la discapacidad cognitiva y las necesidades de apoyo para estos, cuyas dificultades son:

A **nivel atencional**. Los estudiantes con DI presentan dificultades en la identificación de estímulos apropiados para la realización de tareas específicas, menor velocidad de procesamiento de la información, dificultades para atender a más de una fuente de estímulos, si la actividad lo precisa (un libro y apuntes, el discurso del maestro y las diapositivas en las que se apoya) y dificultades para inhibir o desechar información irrelevante con relación a las demandas de una tarea particular (Verdugo, 2002; Carr, 1984).

A **nivel de memoria**. Si bien los estudiantes con DI evidencian dificultades en el uso de estrategias activas de recuerdo, pueden aprender herramientas nemotécnicas y aplicarlas en diversas tareas, previa instrucción del maestro sobre cómo implementarlas. De igual manera, presentan dificultades importantes en la memoria de trabajo, un sistema de especial relevancia para llevar el hilo conductor de las actividades y de las conversaciones, y para filtrar y seleccionar la información que se almacenará a largo plazo, bien en la memoria episódica (si se trata de una vivencia afectiva o personal), o en la memoria semántica (si se relaciona con conceptos y nuevos significados). En este aspecto, y derivado de sus limitaciones atencionales, se han encontrado dificultades en estos estudiantes para seleccionar información nueva y mantenerla temporalmente almacenada, con el fin de lograr una meta o

resolver una actividad concreta (Verdugo, 2002; Rodríguez, 2015). No obstante lo anterior, los datos de los que disponemos a la fecha reportan un rendimiento similar entre sujetos con DI y personas sin esta condición, de la misma edad y entorno cultural, en tareas que evalúan memoria a largo plazo (Henry, 2010).

En el desarrollo de *habilidades de comunicación y lenguaje*, estos estudiantes pueden evidenciar dificultades en el lenguaje expresivo. Por ello, tienden a emplear oraciones poco elaboradas en el discurso oral. Generalmente, les es más fácil desarrollar actividades escolares que se vinculen con sus experiencias cotidianas y que exijan poca abstracción. También evidencian dificultades en el lenguaje comprensivo, aunque menores que en el expresivo. En este sentido, necesitan que las instrucciones y comandos se les ofrezcan de modo claro, sencillo y fraccionado. El desarrollo del vocabulario es mejor que la adquisición de otros aspectos del lenguaje, ligados con la organización y la estructura de frases. (MEN, 2016, pág. 98)

4.3.3. Educación Inclusiva

La educación inclusiva es aquella en donde todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, según sus necesidades, intereses, posibilidades y expectativas, independientemente de su género, discapacidad, capacidad o talento excepcional, pertenencia étnica, posición política, ideología, visión del mundo, pertenencia a una comunidad o minoría lingüística, orientación sexual, credo religioso, lengua o cultura, asisten y participan de una educación en la que comparten con pares de su misma edad y reciben los apoyos que requieren para que su educación sea exitosa. Es un proceso permanente, cuyo objetivo es promover el desarrollo, el

aprendizaje y la participación de todos y todas sin discriminación o exclusión alguna, garantizando los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, atendiendo sus particularidades y prestando especial énfasis a quienes por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados del sistema educativo (MEN, 2017).

La educación inclusiva no sólo debe ser recibida por estudiantes con dificultades de aprendizaje, sino también por los de altas capacidades o talentos excepcionales, víctimas del conflicto armado y/o los desplazados. Ésta diversidad de estudiantes genera necesidades de aprendizaje distintas, las cuales deben ser suplidas por los sistemas y programas educativos encaminados a aportar opciones adecuadas a dichas necesidades dentro y fuera del aula.

La educación inclusiva según la UNESCO, en cita de Latorre, es definida como un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH o con discapacidad y dificultades de aprendizaje con el objeto de brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos (UNESCO, 2013) . Tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes.

La educación inclusiva resalta que no es solo para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales o asociadas a alguna discapacidad, sino que tiene en cuenta a toda la población de niños, niñas y jóvenes, a partir del principio de equidad y desarrollo integral, valorizando las capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje y con respeto a la individualidad.

4.4 Inteligencias múltiples

La teoría propuesta por el doctor Howard Gardner (1995) entiende la inteligencia como la aptitud para estar apresto a resolver problemas de forma satisfactoria y producir productos.

Plantea que existen 8 maneras de aprender o evaluar, que al llevarlas al aula de clases permiten utilizar diferentes estrategias metodológicas para atender el tipo de inteligencia que predomine. Las inteligencias según el autor son:

1. Inteligencia lógico-matemática: hábil con el cálculo y la lógica
2. Inteligencia lingüística -verbal: hábil con las palabras
3. Inteligencia visual-espacial: hábil con imágenes
4. Inteligencia corporal- cinestésica : hábil con el cuerpo y sus movimientos
5. Inteligencia musical: hábil con la música y el ritmo
6. Inteligencia interpersonal: hábil con los demás
7. Inteligencia intrapersonal: hábil consigo mismo
8. Inteligencia naturalista: hábil con la naturaleza

Una de las aplicaciones de esta teoría está en la educación inclusiva, ya que proporciona al docente las herramientas de un modelo educativo individualizado que permite que un estudiante con una (1) dificultad en una de ellas pueda ser evaluado a través de las otras 8 inteligencias, en la que tenga mayor habilidad. Favorece a todos los estudiantes, respetando las individualidades y es adaptado a las necesidades de cada uno.

La esencia de la aplicación de esta teoría en el aula regular o inclusiva está en el desarrollo de la comprensión de los contenidos a aprender, para ello el docente debe permitir que el sujeto que aprende comprenda el mundo usando sus inteligencias; esto implica no querer que todos aprendan de la misma forma, sino utilizar diversas formas y estrategias que posibiliten llegar a todos con la misma eficacia. Es así que, educar para la comprensión se refiere a la manera de aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridas a nuevas situaciones. Al respecto, Gardner (1995) sostiene: “Una escuela que educa para la comprensión es aquella que promueve el aprendizaje significativo y la transferencia del conocimiento a partir de diferentes formas o maneras de acceder a él, considerando más importante la calidad de los aprendizajes que la calidad de los conceptos que se aprenden”

En consecuencia, el trabajo en el aula basado en la teoría de las inteligencias múltiples implica que los contenidos a trabajar se presenten de diferentes formas para que puedan ser aprehendidos, a través de diversas actividades. Por lo tanto el punto de partida es el conocimiento del estudiante desde sus fortalezas y habilidades, traducidas estas en inteligencias fuertes y no desde su limitación o condición.

Las implicaciones de la aplicación de este postulado se resumirían en:

- Se tendrían en cuenta las necesidades de todos y las diferentes maneras de aprender de cada estudiante en un aula.
- El énfasis estaría en las habilidades, lo que saben hacer y no en la discapacidad, dificultad o limitación.

- Favoreciendo la comprensión de las diferencias individuales, lo que redundaría en una mejor autoestima para los estudiantes.

Para los docentes, las inteligencias que presentan más dificultad en desarrollar son la lingüística y la lógica-matemática. La inteligencia lingüística permite tener la habilidad, el conocimiento y la facilidad expresiva sobre todo lo que se quiera comunicar. En torno a esta, Campbell (2002) sostiene: “...la inteligencia consiste en la capacidad de pensar en palabras y de utilizar el lenguaje para expresar y apreciar significados complejos” (Campbell ,2002 p. 12). Dicho de otro modo, para este autor, en el marco de la Inteligencia Lingüística, la información obtenida se organiza en los hemisferios cerebrales y se convierten en códigos que pueden ser interpretados por otros, esta habilidad incluye sonidos y gestos que facilitan la comunicación e interpretación de los pensamientos.

Al respecto, Gardner (1995) agrega que entre los indicios que determinan la habilidad de los niños y adolescentes con mayor desarrollo en esta inteligencia, está la sensibilidad y apreciación hacia los sonidos, gestos, ritmos, dicción, pronunciación y significado de las palabras. En lo que respecta a los usos fundamentales del lenguaje, Gardner (1995) establece las siguientes habilidades: la retórica, la explicativa, la memorística y la metalingüística. En primer lugar, la retórica refiere a la facilidad que se tiene en el manejo fluido del lenguaje, con una actitud segura que representa el “bien decir” de un discurso. En segundo lugar, la explicativa implica hacer explícitos los pensamientos, de forma descriptiva, minuciosa y con detalles, lo que permite exponer con palabras claras conceptos, definiciones, pensamientos e ideas.

En tercer lugar, la memorística, al ser bien desarrollado desde los primeros años de vida permite recordar con precisión hechos pasados, datos y conceptos para extrapolarlos a la actualidad y enriquecer los conocimientos. Por último, la meta-lingüística Consiste en una reflexión profunda del lenguaje mismo, de sus significados, su aplicación y su importancia.

Otro aporte que hace el autor mencionado, es el hecho de afirmar que este tipo de inteligencia es propio de individuos comprometidos con la comunicación interna y externa, que disfrutan de la lectura, con facilidad de expresión y de convencimiento, que les gusta hacer y contar historias, además memorizan con facilidad y extrapolan sus recuerdos construyendo nuevos conocimientos, estos individuos son fáciles para aprender escuchando, leyendo, por ende deben ser estimulados con sonidos, músicas, cuentos e historias.

Por otra parte, Campbell et al. (2002) sostiene que existen cuatro habilidades fundamentales para el aprendizaje de todas las áreas del saber, estas son: escuchar, hablar, leer y escribir. Desde este autor, la escucha es la acción más sabia e importante del ser humano, es la que permite aprender y captar todo lo que los otros expresan, por ello hay que saber escuchar con atención para evitar confusiones y fracasos escolares. El habla permite expresar lo que se siente, crear discursos con lenguajes ricos en contenido y forma, no obstante, para desarrollarse se requiere de constantes y sistemáticas práctica. Al respecto, Campbell et al. (2002) afirma: "...la expresión verbal es un ejercicio metacognitivo importante, ya que permite obtener una percepción más profunda de lo que realmente pensamos y sabemos" (Campbell et al. 2002 p. 23). Por tanto, se recomienda una serie de materiales didácticos que propician el desarrollo de esta inteligencia como; cartillas, fotografías, cuentos, poesías, trabalenguas, adivinanzas parábolas, historias, periódicos escolares, sopas de letras,

crucigramas, láminas de vocabulario, juegos de palabras y materiales para escribir, dibujar y pintar.

Inteligencia lógico matemática

Este tipo de inteligencia facilita el uso de los números y el análisis de las dimensiones de las cosas (tamaño, peso, espacio, textura, etc.). Campbell et al. (2002) señala que la inteligencia lógico-matemática “permite calcular, medir, evaluar proposiciones e hipótesis y efectuar operaciones mentales complejas. Se trata de desarrollar la forma lógica y abstracta de razonamiento ordenando y organizando, clasificando las ideas, y los números” (p.12). A su vez, explica que la inteligencia lógico matemática incluye varios elementos: cálculos matemáticos, pensamiento lógico, solución de problemas, razonamiento deductivo (del todo a las partes) e inductivo (de las partes al todo) discernimiento de modelos y relaciones. Cabe hacer notar que, cuando se trata de las matemáticas se trasciende a los números, ya que estas deben desarrollar el razonamiento lógico, estimulando relaciones para la resolución de problemas en la vida diaria, mediante conexiones, clasificaciones, organizaciones.

Armstrong (2001) establece que niños y niñas con este tipo de inteligencia presentan características especiales como: son amantes a manipular, experimentar, clasificar, ordenar, trabajar con números y figuras, hacer preguntas, se van a los por qué de las cosas, les gustan las operaciones matemáticas, utilizan a menudo la lógica para la resolución de problemas; aprenden mejor categorizando, clasificando, estableciendo patrones y relaciones; son sensibles para razonar o relacionar números y habilidosos para establecer relaciones de causa-efecto.

Walkman citada por Gatgens (2003) sugiere que los docentes de aula deben estimular esta inteligencia, planificando y ejecutando actividades como experimentos, resolución de problemas matemáticos, estableciendo comparaciones, clasificaciones, ordenando por tamaños, colores, jerarquías, haciendo análisis de ingresos y egresos. También facilitando la dramatización de actividades como negocios o tiendas.

La inteligencia lingüística-verbal

La capacidad de dominar el lenguaje y poder comunicarnos con los demás es universal y transversal en todas las culturas. Desde pequeños aprendemos a usar el idioma materno para podernos comunicar de manera eficaz. Las personas que dominan más la comunicación son aquellas que cuentan con una inteligencia lingüística superior. La inteligencia lingüística no solo hace referencia a la habilidad para la comunicación oral, sino a otras formas de comunicarse como la escritura, la gestualidad... Utiliza ambos hemisferios del cerebro pero está ubicada principalmente en el córtex temporal del hemisferio izquierdo que se llama el Área de Broca. Implica la capacidad de comprender el orden y el significado de las palabras en la lectura, la escritura, al hablar y al escuchar. Por ello, es la inteligencia más reconocida en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta inteligencia supone una sensibilidad al lenguaje oral o escrito y la capacidad de usar el lenguaje para lograr éxito en cualquier cosa.

Inteligencia espacial

Este tipo de inteligencia permite a los niños y las niñas ubicarse y reconocerse en relación con la ubicación de los otros, también representa los objetos de forma visual y grafica en su mente

para fijar información. En relación con esta, Campbell et al. (2002) sostiene que “...proporciona la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite al individuo percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas y modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica (p. 12). Se refiere a la capacidad que se tiene la persona para visualizar, interpretar y hacer propias las formas, colores, movimientos, sentimientos, emociones, espacios y escenarios.

Para Armstrong (2001), esta inteligencia es la razón de las imágenes, porque comprende diferentes habilidades como la diferenciación de gráficos, imágenes, direcciones, reconocimiento, proyección, razonamiento espacial manejo y reproducción de imágenes de exteriores e interiores. Siendo así, este tipo de inteligencia no está estrictamente relacionada con las imágenes visuales, ya que un discapacitado visual podría tenerla desarrollada al ubicarse perfectamente en los espacios que transita.

Por otra parte, Armstrong (2001) señala ciertas características que reflejan el desarrollo de individuos con esta inteligencia como: el placer por graficar, construir, elaborar, diseñar, crear cosas, visualizar, soñar, mirar pinturas, fotografías, diapositivas, ver películas y usar tecnologías de información y comunicación. Son buenos para imaginar cosas, jugar ajedrez, resolver rompecabezas, leer gráficos, y además, percibir las variaciones que suceden a su alrededor. Conocen mejor visualizando, soñando, trabajando con colores y fotos. Poseen sensibilidad al color, línea, forma, figura, direcciones, espacio y hacia la relación existente entre estos elementos.

De igual forma, este autor considera que las personas con afinidad hacia esta inteligencia “...parecen saber dónde está ubicado todo... muchos desarrollan una gran fascinación por máquinas o aparatos extraños y en ocasiones inventan objetos” (Armstrong, 2001, pp.31).

Por otra parte, Walkman citada por Gatgens (2003) da a entender que para estimular la inteligencia espacial, es necesario ofrecer un ambiente visualmente rico, con imágenes, fotografías y color; también, utilizar mapas, cuadros, dibujos, modelos y rompecabezas. Se sugiere realizar juegos de memoria visual, hacer ejercicios de imaginación guiada o simulada, así como aprovechar los vídeos, filmas, telescopios y diagramas.

De suerte que, desde el aula existe infinidad de actividades que favorecen esta inteligencia: recreación en ambientes naturales, organizaciones empresariales para determinar procesos, mapas, gráficos, rompecabezas, legos, diagramas, figuras, ilustraciones, películas, videos juegos, modelos tridimensionales, materiales para dibujar, construir, materiales para moldear y crear, entre otros.

Inteligencia corporal -cinestésica

Esta inteligencia permite a los individuos desarrollar sus habilidades motoras, afinar sus movimientos físicos para alcanzar el equilibrio físico-mental. Para Campbell et al. (2002), la inteligencia corporal- cinestésica, facilita al individuo la manipulación de materiales y el afinamiento de las habilidades físicas. También, tiene que ver con la facilidad para utilizar el cuerpo como forma de expresión, además de mantenerlo sano mediante la ejercitación.

Cabe señalar que, la inteligencia corporal-cinestesica impulsa el desarrollo armónico del hombre, busca el equilibrio cuerpo-mente- espíritu, ocupa un lugar importante dentro de los

desarrollos cognitivo, social y lingüístico del niño y la niña, pues éste conoce y construye mediante el intercambio de los sentidos con los objetos y las acciones, algo que sólo se logra mediante el contacto del cuerpo en la percepción del mundo.

Al respecto de la inteligencia cinestésica, Walkman, citada por Gatgens (2003) afirma que esta “...comienza con el control de los movimientos automáticos y voluntarios y se desarrolla mediante la utilización del cuerpo y de formas altamente diferenciadas” (p. 19). Esto quiere decir que, para alcanzar este tipo de inteligencia se requiere ejercicio constante, repetidas acciones corporales que permitan afinar los movimientos que en edad temprana suelen estar latentes. Al tener desarrollo motor se establece el rendimiento del cuerpo, se controlan los movimientos para alcanzar metas deportivas y recreativas en beneficio de la salud integral de los individuos.

En lo que refiere a su caracterización, Armstrong (2001) manifiesta que los niños con tendencia a este tipo de inteligencia son inquietos, más cuando se les exige concentración en actividades como comer, escuchar la clase, desarrollar juegos normalizados, ansían la salida al receso o a las actividades recreativas o deportivas. Otros pueden ser especialmente dotados en motricidad fina y ser excelentes dibujantes, ser hábiles para la costura, las manualidades, u otras actividades relacionadas (p. 33).

Armstrong (2001) menciona algunas características que desarrollan las personas con esta inteligencia, entre ellas, les gusta moverse, tocar, hablar, utilizar el lenguaje corporal; son buenos para actividades físicas como deportes, bailes, la actuación y el diseño; aprenden mejor tocando, moviéndose, interactuando en el espacio y procesando el conocimiento a través de las sensaciones corporales. Poseen habilidades físicas específicas como la

coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, así como habilidades táctiles, ópticas y para manipular objetos.

Las actividades como el teatro, la danza, la dramatización, la gimnasia, el yoga. También, las actividades recreativas y deportivas con el uso de materiales como cintas, aros, sacos, cuerdas, globos, etc., son excelentes para estimular su desarrollo.

Inteligencia musical

Este tipo de inteligencia permite escuchar, disfrutar las diferentes melodías presentes en la naturaleza, además del ritmo, la armonía y la rima para entrar en conexión con la mente y el cuerpo. La inteligencia musical es propia de personas sensibles al ritmo, a la melodía, al tono y a la armonía.

Esto reafirma la hipersensibilidad de las personas con tendencia a este tipo de inteligencia, ya que perciben la música que les brinda la naturaleza y suelen moverse al compás de su ritmo, se identifican de inmediato por su forma de expresarse, con oído fino, acoplándose al son del ritmo musical; son sensibles a los sonidos del ambiente como el canto de los grillos, al aletear de los pájaros, al sonido de campanas, incluso, oyen música en tornos donde los demás perciben ruido.

Los indicadores de niños y niñas con potencialidades para desarrollar esta inteligencia tienen que ver con su habilidad para captar los sonidos melodiosos, la rima, y su capacidad para expresar sus sentimientos a partir de la música y el canto, el ritmo. A partir de esto, demuestran ser seres alegres con sueños y visiones prospectivas. Poseen gran sensibilidad a

todo los sonidos, por ello diferencian ritmos, compás, intensidad, melodía y el timbre e una pieza musical.

Para estimular esta inteligencia en el sistema formal educativo, debe implementarse actividades con canciones que al inicio de la clase, estimulen la atención y disposición, que durante la clase aludan a temas de interés y al finalizar con música de fondo que induzca a la reflexión y relajación.

Esta habilidad se consolida en la escuela a partir de actividades como formación de grupos de coro, grupos musicales de vallenato, villancicos, enseñanzas de instrumentos musicales propios de la región y universales. También se recomienda el uso de videos, películas, obras musicales que consoliden sus potencialidades. Como estrategias docentes se exhorta a utilizar materiales que emitan diferentes tipos de sonidos como botellas, piedras, metales, maderas, instrumentos musicales.

Inteligencia interpersonal

Representa la facilidad que tienen los individuos para relacionarse, intercambiar ideas, dialogar, discutir y llegar acuerdos para lograr construir conocimientos colaborativos que generen el bien común.

Por su parte, Campbell et al. (2002), la asume como la capacidad para comprender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Además de la formación integral del ser y hacer se requiere desarrollar el convivir con los demás, reconocer al otro, respetarlo, accionar la tolerancia como valores que permite fluir la relación y el acercamiento con los otros.

Por su parte, Armstrong (2001) añade que los niños dotados de esta inteligencia “...entienden a la gente, suelen ser excelentes mediadores de conflictos entre compañeros, dada su increíble capacidad de captar los sentimientos y las intenciones de los demás... aprenden mejor relacionándose y colaborando” (p. 37). Los individuos con esta inteligencia son sensibles a los problemas de los demás, luchan por solventar los problemas comunes, son líderes, empáticos, consideran la amistad como una relación importante, les gusta integrar a grupos y mediar en conflictos. Poseen la capacidad de escuchar, percibir, y atender las necesidades del otro, comprenden e interpretan la conducta humana con miras a orientar y dar esperanza. Cabe destacar, que para los que poseen inteligencia interpersonal, pueden discernir sobre las personas que podrían ser sus amigos, se unen a otros por intereses comunes, comparten piensan e interpretan la necesidad de dar y recibir.

En función de todo lo dicho, para desarrollar esa inteligencia desde la escuela, se recomienda compartir espacios donde se interactúe, se tengan visiones compartidas, trabajos en equipos para alcanzar objetivos afines, escenarios de discusión donde todos participen, todos escuchen a los otros y logren consensuar ideas para favorecer al colectivo.

Inteligencia intrapersonal

Es la capacidad de llegar a la introspección para reconocer las debilidades y fortalezas que se posee. Es una de las inteligencias más complejas y difíciles en desarrollar ya que cuesta reconocer los errores propios, para superarlos y crecer en personalidad y sabiduría para la vida.

Según Campbell et al. (2002), la inteligencia intrapersonal “...refiere a la capacidad de una persona para construir una percepción precisa respecto de sí misma y utiliza dicho conocimiento para organizar y dirigir la propia vida (p. 13)”.

Para este tipo de inteligencia se sugiere propiciar escenarios de autoreflexión, actividades de metacognición, talleres sobre reconocimientos de habilidades, actitudes y aptitudes, de autoestima, de crecimiento espiritual, de amor propio, se debe estimular el uso de actividades que promuevan proyectos de vida.

Por su parte, los docentes deben fomentar el trabajo en espacios que seleccionen los y las estudiantes para trabajar en lo que desean y con las estrategias que quieran. También deben ofrecer proyectos a largo plazo, para que ellos y ellas puedan explorar sus intereses y habilidades; de igual modo, les debe motivar para el uso del portafolio, explorar sus valores, creencias y sentimientos. Al respecto, Lizano y Umaña (2008) recomiendan videos, fotografías, material para hacer un diario personal, libros y espejos.

Inteligencia naturalista

Es la habilidad que tiene el hombre para vivir en armonía con el ambiente que le rodea, para reconocerse como parte del planeta, no como ser que está por encima de los recursos existentes; por lo tanto, la persona naturalista ama todo el ambiente, reconoce la importancia del equilibrio que debe existir entre hombre-naturaleza

Campbell et al. (2002) manifiesta que “...consiste en observar los modelos de la naturaleza, identificando, clasificando objetos y comprendiendo los sistemas naturales y aquellos creados

por el hombre” (p. 13). Es decir, una persona con tendencia a este tipo de inteligencia percibe la naturaleza como el modelo perfecto para el avance de la ciencia, tiene presente el desarrollo sustentable, donde no se afecta el equilibrio natural, ni las relaciones de interdependencia del organismo vivo y material existente.

Este tipo de inteligencia aprecia el buen manejo de los recursos naturales y su conservación, está relacionada con la sensibilidad ambiental, con el respeto por todos los recursos existentes. De esta Lapalma (s.f) afirma: “Es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elemento del medioambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural, incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno” (p. 8).

En otras palabras, las personas con orientaciones naturalistas se sienten conectadas con la naturaleza, tienen inquietudes sobre la necesidad de proteger y mantener el ecosistema mundial, viven a gusto en lugares amplios y naturales, a su vez, aprenden con prontitud los géneros y especies de plantas y animales y se les facilita realizar clasificaciones de los seres inanimados y animados con los que cohabitan.

Ahora bien, los niños con inclinaciones hacia este tipo de inteligencia se estimulan enormemente en escenarios naturales, explicando contenidos mediante recursos de origen natural como plantas, ecosistemas, zoológicos, parques, playas, montañas, desiertos. Se entusiasma con experiencias en los laboratorios de biología, con temas de botánica, de salud y de cualquier área relacionada a la naturaleza. También, les gusta explorar, inducir, investigar, inferir y descubrir todo lo relacionado con la educación ambiental y las ciencias naturales.

Les gusta las tareas y actividades en espacios libres, aprecian los días de excursión donde puedan estudiar los animales y plantas propias de cada ambiente.

En función de lo anterior, para desarrollar este tipo de inteligencia, el docente debe procurar excursiones, viajes, o traslados a ambientes naturales, explicar las formas de vidas, las relaciones necesarias que existen entre los organismos productores y consumidores. También debe propiciar el contacto con materiales naturales como rocas, plantas, animales.

Así mismo, para desarrollar contenidos que estimulen la inteligencia naturalista se deben utilizar materiales que faciliten el estudio de la naturaleza como microscopio, lentes, lupas, telescopios, minerales, rocas, modelos, láminas, textos, mapas mentales, entre otros.

Ahora bien, cada una de estas inteligencias es valiosa para entender el proceso educativo como un complejo de habilidades, de tal forma que al aplicar esta teoría al proceso de inclusión escolar en una determinada institución, conduce a mirar la necesidad educativa especial, no desde las debilidades, sino desde las fortalezas.

Verlo así, implica muchos los beneficios en el aula de clases, ya que se desarrollan innumerables alternativas de acuerdo con cada una de las inteligencias, disminuyendo así la frustración y fortaleciendo su autoconfianza. Aspecto que se sustenta en las ideas de Gardner (1995), quien asume la diversidad como un rasgo distintivo, frente al cual la labor del docente debe estar encaminada a identificar las inteligencias de los estudiantes para estimularlas en ellos y a través de ellas ayudarlos a vencer y superar sus necesidades educativas.

Gráfica 4: Inteligencias Múltiples



Fuente: tomado de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, Aida Blanes Villatoro, p.1

4.5 Metodo Global

Forma de enseñanza o de aprendizaje fundada en el carácter global de la percepción y de toda la actividad mental. Se parte de operaciones complejas para proceder después al análisis de los elementos que estas operaciones implica. La globalización como procedimiento didáctico se aplica en dos sentidos: como programa o método de los centros de interés y como método de lectura y escritura.

Método de lectura ideo-visual: Dentro del contexto del método global-natural, en el aprendizaje de la lectoescritura se adopta el método ideo-visual (basado en las ideas y la

visualización de las palabras) que parte de la frase y la palabra para llegar, por el análisis, a la distinción de la palabra, la sílaba y el fonema. Las frases que se trabajan en la lectura siempre salen de la observación directa, después de la asociación y siempre precedidas de un dibujo de observación. El método posee múltiples ventajas para el escolar, aparte de ser un método natural que se ajusta a su psicología, pues permite la vinculación de la lectura con la vida misma y posibilita la relación de la lectura y del lenguaje con su vida afectiva. También facilita una percepción visual más rápida y una mayor comprensión lectora.

Observación: Ejercicios que tienen como finalidad poner al niño en contacto directo con las cosas, los seres, los hechos, los sucesos... En la observación es fundamental el trabajo de los sentidos. Constituye el paso de todo método científico y, como tal, ayuda al alumno al conocimiento profundo y riguroso de los hechos o seres estudiados. Con la observación se estructura su pensamiento racional.

Asociación: Es un proceso de coordinación de ideas, de relacionar los conocimientos adquiridos en la observación, añadiendo materiales más abstractos: recuerdos, constataciones de otros comunicados por medio de la palabra, la imagen, el texto... para llegar a ideas más generales, complicadas o abstractas.

Expresión concreta: Expresión de los conocimientos de los niños o materialización de sus observaciones y creaciones personales. Se traduce, entre otros, en trabajos manuales, modelado, carpintería, impresión, cerámica, dibujo e incluso la música en los primeros niveles.

Expresión abstracta: Traducción del pensamiento con la ayuda de símbolos y códigos convencionales (letras, números, fórmulas, signos musicales,...) se identifica con el lenguaje escrito, la ortografía, la matemática o la música en los grados superiores. (Decroly, N)

5. Planteamiento del problema

El tema de inclusión adquiere hoy diversas connotaciones teniendo en cuenta los diferentes contextos en los que se quiera aplicar, su objetivo principal es brindar igualdad de oportunidades de calidad a todas las personas. En el ámbito educativo la inclusión tiene un concepto amplio y variado, lo que algunas veces ocasiona limitantes al momento de encontrarle aplicabilidad, reflejándose esto en las prácticas educativas que, aunque tengan la intención de ser incluyentes, muchas veces se alejan de la esencia de lo que es realmente inclusión educativa. La UNESCO (2009) establece

Forjar una sociedad inclusiva, donde todas las personas tengan oportunidades efectivas para participar y aprender juntos, supone necesariamente una comprensión, un convencimiento, una conceptualización y un desarrollo amplio de la educación inclusiva como un principio general relevante para sostener y lograr una educación de calidad para todos .

Alineado con la comunidad internacional, el Estado Colombiano a través del Ministerio de Educación Nacional, dentro del plan de hacer de Colombia un país en paz, con equidad y el mejor educado en el 2025 en América Latina, ha comenzado a fortalecer la educación inclusiva en las instituciones educativas, partiendo de garantizar el derecho a la educación para esta población, ya que a través de él se promueve el desarrollo personal, social y físico de cada individuo. En ese sentido se busca el fortalecimiento de una educación inclusiva en los entes educativos de carácter oficial o privado, ofrecer una formación de calidad en donde todos demos interés y trabajemos por garantizar el derecho a la educación a la población en condición de discapacidad cognitiva. Además, se proporcionan las

orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media.

Con la expedición de la Resolución 2565 de octubre 24 de 2003, en la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con Necesidades Educativas Especiales y posteriormente a través de la publicación de la guía N° 12 Fundamentación Conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (MEN, 2006) en donde se expone que en el ámbito educativo Colombiano se han desarrollado acciones orientadas hacia el cumplimiento del “precepto constitucional” de garantizar a todos los niños, niñas y jóvenes el derecho a recibir una educación de calidad que les permita vivir e interactuar en la sociedad en igualdad de condiciones, y continuar aprendiendo durante toda la vida.

Es importante destacar que estas orientaciones están fundamentadas en aspectos políticos, socio-antropológicos, pedagógicos, comunicativos y epistemológicos que le dan soporte. Bajo el entendido de la fundamentación política como aquella que se cimienta en lo consagrado en la Constitución Política en términos de respeto a los derechos fundamentales del ser humano y el reconocimiento a los derechos sociales, económicos y culturales. En el fundamento socio-antropológico se contempla la necesidad de comprender que las personas con Necesidades Educativas Especiales son sujetos que deben tener igualdad de oportunidades, es por ello que las instituciones educativas juegan un papel primordial en la evolución social del ser humano; así mismo, la fundamentación pedagógica exige a los profesionales de la educación un conocimiento teórico- práctico que le permita el respeto a la diferencia en el sistema educativo; la fundamentación comunicativa nos permite reconocer la comunicación

como un factor determinante de las relaciones interpersonales y una herramienta en la construcción de la convivencia. Finalmente, en la fundamentación epistemológica se reconoce que todos los seres humanos tenemos la capacidad de construir conocimiento mediante la interacción con el medio físico, social e interpersonal.

El sistema educativo debe romper con los paradigmas de exclusión y ofrecer una educación desde donde todos puedan acceder a estudios de calidad y gozar de los mismos derechos que tiene el resto de la población. Por esto, las instituciones educativas deben ofrecer a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (de ahora en adelante NEE), una educación con equidad y calidad. No obstante, sabemos que no todas las instituciones están cumpliendo con este propósito del gobierno nacional, por diversos factores. Muchas veces, estudiantes con NEE no son recibidos y algunos quedan por fuera del sistema, debido a que la ley establece un porcentaje de vinculación en cada aula para esta población, mencionado en el artículo 7 de la resolución 2565 de 24 de octubre de 2003 en el que se establece un porcentaje máximo que no deberá ser superior al 10 % del total de estudiantes del grupo. (MEN, 2003)

Algunas directrices normativas relacionadas con el tema de la inclusión educativa son: la Constitución política de Colombia de 1991 (Magistrados, 2010), en el título I "De los principios fundamentales", cuyo Artículo 1 expone:

Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

A su vez, en el Artículo 67, "Educación", se señala, entre otros "la igualdad de toda persona humana, la inalienabilidad de los derechos de las personas sin discriminación alguna; la protección especial a personas que por condición económica, física o mental, se encuentren en condición de protección especial". La ley 115 de Educación de 1994 "Por la cual se expide la ley general de educación" (MEN, 1994), de forma particular en el Título III "Modalidades de atención educativa a poblaciones", Capítulo I "Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales", Artículo 46 "Integración con el servicio educativo", menciona: "La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo". La ley 361 de 1997 establece mecanismos de integración social de las personas con limitaciones y se dictan otras disposiciones. La ley 1098 de 2006. De igual forma el Código de infancia y adolescencia, El decreto 366 de 2009 por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, la ley 1346 de 2009 con la cual se aprueba la "convención sobre los derechos de las personas con discapacidad" y la ley 1618 de 2013 por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

En una Institución Educativa del municipio de Santo Tomás se ha detectado debilidad para el cumplimiento de las políticas nacionales de inclusión, debido a que integra a los niños y niñas de la básica primaria en el aula, pero no maneja una adaptación curricular que permita generar metodologías y estrategias de enseñanza para estudiantes con NEE, específicamente

con discapacidad cognitiva. Se plantea entonces una propuesta cuyo objetivo es articular al currículo estrategias de enseñanza en Lengua Castellana que garanticen la transición educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva de la básica primaria con el fin de lograr verdaderos procesos de inclusión educativa.

El centro educativo presenta dificultades para brindar una verdadera transición educativa y dar respuestas a las necesidades que al respecto requiere esta población. Es importante que la escuela vele por la implementación de las políticas inclusivas y verifique que se le dé aplicabilidad según las necesidades de cada caso, respetando las particularidades e individualidades de los estudiantes y sin vulnerar sus derechos para que de esta forma se evite generar un alto índice de deserción y reprobación escolar.

La población estudiantil de la Institución Educativa de Santo Tomás, cuenta con 2.200 niños, niñas y adolescentes; el 5.45 %, corresponde a estudiantes incluidos con NEE (equivale a 120 estudiantes), distribuidos de la siguiente manera: 10 cursan el grado transición, 63 básica primaria y 47 bachillerato. La atención de este grupo requiere destacar la labor del docente, puesto que implica mucha responsabilidad y planificación y exige que el proceso educativo se haga más complejo debido a las diversas problemáticas que presenta esta población, tales como poca comunicación, aislamiento, inseguridad, falta de integración, falta de autonomía personal, dependencia emocional, bajo rendimiento académico, atraso escolar, desmotivación, rebeldía, agresividad, rechazo, conflictos interpersonales, entre otras.

El periódico El Espectador difundió el 24 de marzo del 2013, un artículo escrito por Claudia Camacho en el que se dio a conocer que en las décadas de los 80 y los 90 la educación para los niños con “necesidades educativas especiales” dio un paso adelante. Se

comenzó a hablar de “integración escolar”. Según este modelo, los niños compartían la vida escolar con otros niños y jóvenes sin ningún tipo de discapacidad, participando de la cotidianidad de la escuela. Sin embargo, los contenidos de las materias, así como las metodologías, permanecían igual para todos. En realidad, eran los niños quienes se tenían que acomodar al modelo educativo tradicional, seguramente con algún tipo de apoyo fuera de la escuela. De esta forma, no era nada raro que al finalizar el proceso escolar no se hubieran desarrollado todas las capacidades cognitivas y las competencias programadas y el estudiante hubiera pasado de un curso al otro sin cumplir siquiera con los requisitos mínimos. El estudiante debía ajustarse de alguna manera a la institución educativa y responder a los retos planteados. (Gandini, 2013)

En el libro *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*, escrito por Alicia Escribano y Amparo Martínez, quienes citan a Gil, se define la inclusión como: “el proceso que asegura el que todas las personas tengan las mismas oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la comunidad a la que pertenece” (Escribano Alicia; Martínez Amparo, 2012).

Por otra parte, también es relevante, el desconocimiento de los docentes sobre el manejo de los estudiantes con discapacidad cognitiva, por no contar con las herramientas necesarias para apoyarlos en su proceso de aprendizaje y, en algunos casos, incluso por la falta de compromiso al no tener en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje y no ajustar asertivamente los contenidos de acuerdo a las necesidades. Se muestran así resistencia a los cambios, lo que se refleja en una actitud negativa, falta de innovación y creatividad, y la generación obstáculos que impiden que las prácticas inclusivas sean de calidad.

Del mismo modo, los Padres de Familia de los niños con discapacidad cognitiva por no contar con conocimientos o herramientas para contribuir a una educación adecuada para sus hijos y apoyar desde la casa su proceso escolar actúan inadecuadamente (no aceptándolo), lo que algunas veces limita la acción oportuna de un profesional, fomenta el temor al enfrentarse a un modelo de educación inclusiva y produce un ambiente familiar desfavorable con acompañamiento limitado. Se afecta así la armonía del hogar y se generan eventualmente inconformismos e incluso, conflictos con los docentes y la institución educativa. Según Fontana, Alvarado, Angulo, Marín y Quirós, citados en la Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, en artículo escrito por Ana María Benítez Jaén, en el ámbito educativo, la familia debe preocuparse por brindar todo el apoyo posible para que la formación de sus hijos se lleve a cabo de la mejor manera, especialmente en el proceso de integración de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en condición de discapacidad. (Benitez Jaén, 2014).

Lo anterior, nos motiva a plantearnos el siguiente interrogante

¿Cómo articular al currículo estrategias de enseñanza en Lengua Castellana que promuevan las transiciones educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva de la básica primaria en una Institución Educativa de Santo Tomás?

6. Objetivos

6.1 Objetivo general

Articular al currículo estrategias de enseñanza en Lengua Castellana que promuevan las transiciones educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva de la básica primaria en una Institución Educativa de Santo Tomás.

6.2 Objetivos específicos

- Fortalecer las prácticas pedagógicas con respecto a la transición educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva, realizando procesos de concienciación y capacitación sobre el tema.
- Identificar protocolos de caracterización y ruta de remisión de estudiantes con necesidades educativas especiales, a través del trabajo colectivo entre docentes y equipo de apoyo.
- Diseñar estrategias de enseñanza en Lengua Castellana que permitan la flexibilización curricular en la básica primaria para llevar a cabo el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva.
- Incorporar al currículo estrategias de enseñanza en el plan de área de lengua Castellana que promuevan las transiciones educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva.

7. Metodología

7.1 Área de profundización.

El presente trabajo tiene como área de profundización *articular al currículo estrategias de aprendizaje en Lengua castellana que promuevan las transiciones educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva de la básica primaria en una institución educativa de Santo Tomás*. Se desarrollará en el marco de la **Investigación-Acción**, entendiendo esta como lo proponía L. Stenhouse, “los profesores como investigadores”, Stenhouse (1975) diseñó de manera explícita su Humanities Project sobre la base de lo que denominaba "modelo de proceso" de desarrollo de currículum en agudo contraste con el "modelo de objetivos", predominante en el campo curricular en los últimos años 60 en el Reino Unido. Decía que este último era inadecuado para resolver el problema principal del currículum con el que se enfrentaba: cómo se puede ayudar a los profesores a manejar los problemas humanos controvertibles de una forma educativa con los estudiantes adolescentes de las escuelas (Elliott, 2000). Así mismo, Carr y Kemmis (1983) afirmaban en consecuencia con la investigación-acción que

Como los educadores prácticos deben haber adquirido cierto grado de comprensión de lo que hacen y un conjunto elaborado, si no explícito, de convicciones acerca del sentido que tienen sus actuaciones prácticas, han de tener alguna 'teoría' que explique y dirija su conducta". (Elliott J. , 2000).

El problema de la inclusión de niños, niñas y jóvenes con NEE, específicamente el de discapacidad cognitiva, es relevante en la escuela desde siempre, exige comprensión y

compromiso de los docentes y de toda la comunidad educativa; hoy se promueve como una manera de hacer de la educación un proceso equitativo e igualitario, por lo que se podría hablar de justicia social. Esto en el marco de la Investigación-Acción -lo que es reconocido como la dimensión política-, nos llevaría a reafirmar lo expuesto por Carr y Kemmis:

Cualquier ciencia educativa adecuada o coherente...debe preocuparse de identificar y plantear los aspectos del orden social actual que frustran el cambio racional, y debe presentar propuestas teóricas que permitan a los profesores (y a otros participantes) tomar conciencia de cómo superarlos... (Elliott J. , 2000).

7.2.Área de experticia o idoneidad

La siguiente investigación permitió desarrollar competencias y habilidades en cuanto a la articulación al currículo de estrategias de enseñanza en el área de Lengua Castellana para estudiantes con discapacidad cognitiva en la básica primaria, por medio del diseño e implementación de un plan de mejoramiento institucional encaminado a seguir las orientaciones generales del MEN en su documento *Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media*, en el cual se describen las acciones a realizar y las metas que deben tenerse en cuenta para favorecer el proceso educativo de estos estudiantes.

Según Vogler, Crivello y Woodhead (citados por el MEN,2017, p.17) se entienden las transiciones educativas como los acontecimientos o procesos claves que ocurren en periodos o coyunturas específicas a lo largo del curso de la vida. Estos procesos suelen estar

vinculados con cambios que se producen en las actividades, las condiciones, los roles y las relaciones de una persona; además de las transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y social o las modificaciones en el contacto con las convicciones, las prácticas y los discursos condicionados por la cultura, especialmente cuando dichas modificaciones tienen que ver con cambios de ambiente. (MEN, 2017)

Definir este trabajo desde la perspectiva metodológica de la Investigación-Acción supone, que se ha superado la discusión sobre los niveles de objetividad sobre lo indagado, lo diseñado y la intervención que se proponga a través de las adecuaciones curriculares para poder diseñar colectivamente estrategias de enseñanza y así cuestionar las prácticas pedagógicas para que de esta manera se evidencie en nuestros valores sobre lo que es la educación, el aprendizaje y el acto educativo mismo, representado en nuestras prácticas cotidianas en el aula de clases, lo cual solo puede acontecer a través de la reflexión de los problemas propios de la díada enseñanza-aprendizaje y su contexto, lo que nos muestra para este caso que no solo tenemos estudiantes “regulares”. Esto nos exige entonces, ser objetivos en lo que se ha denominado *teorías en la acción* de las que derivarían estas prácticas reflexivas.

Para lograr nuestros objetivos de investigación tendremos como fundamento metodológico la Investigación-Acción, porque este proceso puede poner de manifiesto que

Ciertas distancias existentes entre teoría y práctica no pueden superarse mientras no se modifiquen los factores contextuales. En este caso, la investigación-acción puede llevar desde la reflexión sobre las estrategias pedagógicas a la reflexión sobre las estrategias políticas que

conduzcan a la modificación del "sistema" de modo que sea posible la acción educativa (Elliott J. , 2000, pág. 17).

Por último, no es la pretensión de este trabajo “hacer ciencia”, pero sí modificar un quehacer de la ciencia de la educación que al final lleve a reflexiones que pueden convertirse en elementos teóricos para resolver problemas de la misma naturaleza, siempre en el marco de la educación, ya que según Elliott “Mientras el científico natural y el del comportamiento comienzan con un problema teórico definido en su propia disciplina, el investigador en la acción comienza con un problema práctico; pero en determinado sentido, el problema de este último es teórico también”. (Elliott J. , 2000)

7.3 Etapas para la adquisición y/o desarrollo de la experticia

Según Trochim (2005) el diseño de la investigación

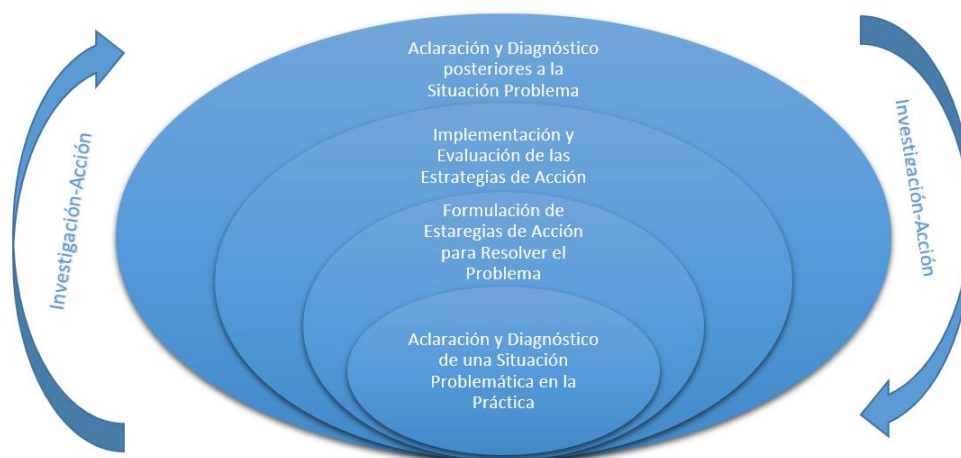
es el pegamento que mantiene el proyecto de investigación cohesionado. Un diseño es utilizado para estructurar la investigación, para mostrar cómo todas las partes principales del proyecto de investigación funcionan en conjunto con el propósito de responder a las preguntas de la investigación y dar cuenta de los objetivos de la misma (US Department Health and Human Services, S/D).

Nuestro trabajo, con base en tipo de investigación definido, retoma inicialmente la propuesta de Lewin en la estructuración del proceso. Este autor

...bosqueja un proceso disciplinado de investigación-acción que se sitúa en paralelo con la aplicación del método científico en otras disciplinas. Su modelo especifica una espiral de

actividades en esta secuencia: 1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica. 2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema; 3. Implantación y evaluación de las estrategias de acción y 4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción) (Elliott J. , 2000, pág. 17).

Gráfica 5: Diseño de la Investigación Acción Elliott



Fuente: Elaboración propia, con base en la propuesta de Lewin sobre Investigación-Acción (Elliot, 2000)

Para finalmente adoptar la propuesta de Elliot (2000) sobre las características de la Investigación-Acción, que se constituirán en los diferentes momentos de nuestro trabajo así:

1. La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:

- a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); b) susceptibles de cambio (contingentes), c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).*

En nuestro caso, partimos de una situación problemática, descrita a través del número de estudiantes con NEE, los protocolos de atención en la institución educativa, la percepción de sobrecarga de trabajo de los docentes respecto a estos estudiantes, la exigencia del sistema de mantener a estos estudiantes y propiciar que obtengan los logros definidos, así como la mención en la misión institucional y la inscripción de un proyecto para tal fin que no muestra indicadores de eficiencia.

2. El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.

Por esta razón, establecimos una indagación inicial de lo que significa la inclusión, las NEE y discapacidad cognitiva toda aquella legislación que hace posible abordar el problema en las instituciones educativas, contextualizando la que a nosotros nos ocupa. Partimos necesariamente de nuestras propias percepciones de las NEE, así como las percepciones de la comunidad educativa y la comprensión que desde el PEI se establece.

3. La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.

Para lo cual se inició una revisión teórica de los conceptos de investigación en los procesos educativos, investigación educativa, investigación evaluativa, investigación acción, currículo, flexibilización curricular, adecuaciones curriculares, estrategias de enseñanza,

inclusión, transiciones educativas, necesidades educativas especiales (NEE), discapacidad, discapacidad cognitiva, educación inclusiva y plan de mejoramiento y de cómo son abordadas y atendidas en las instituciones educativas específicamente en el contexto colombiano.

4. Al explicar "lo que sucede", la investigación-acción construye un "guion" sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás.

En el caso de una *Institución Educativa de Santo Tomás* se ha realizado la revisión del PEI, de los proyectos especiales inscritos en la institución, del enfoque de intervención de los profesionales de apoyo para niños con NEE y discapacidad cognitiva. También se procedió a las entrevistas y grupos focales que permitieran conocer la percepción de la comunidad educativa sobre la situación problemática.

5. La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director.

Esta información se analizará y triangulará para encontrar categorías y criterios de interpretación que luego lleven a la definición de acciones como el diseño *estrategias de enseñanza* para propiciar o establecer las adecuaciones curriculares necesarias en el plan de área de Lengua Castellana de la básica primaria , para que la inclusión sea parte de la ruta formadora de la institución educativa.

"Lo que ocurre" se hace inteligible al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. He ahí, por qué las entrevistas y la observación participante son importantes herramientas de investigación en un contexto de investigación-acción. (Elliott J. , 2000, pág. 5).

6. Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.

Se hará devolución por grupos de interés de los hallazgos provenientes del análisis para así iniciar un proceso de concienciación y comprensión, utilizando las expresiones, percepciones y afirmaciones de los miembros de la comunidad educativa participante en el proceso inicial.

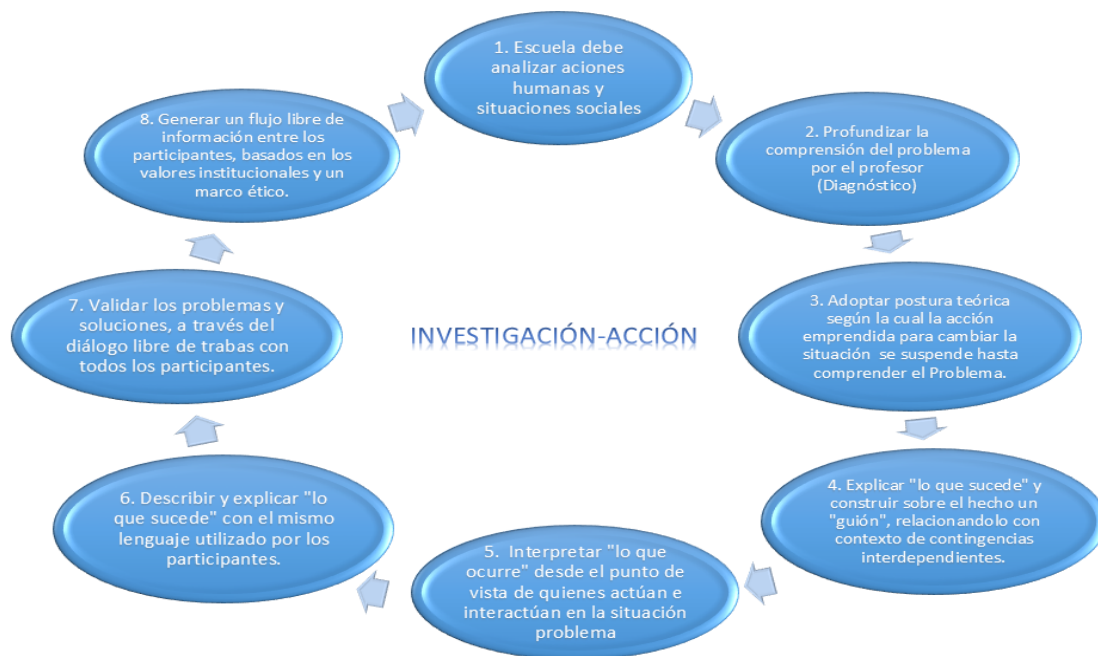
7. Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos.

Justamente, en la construcción de las estrategias de enseñanza y las adecuaciones curriculares, cobrará importancia vital la comprensión de los actores de la comunidad educativa, por lo tanto, en este momento la construcción debe generarse de manera colectiva y participativa y deberá contener una gran dosis de autorreflexión.

8. Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el "investigador" (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos.

Se requerirá de la definición de mecanismos de comunicación que garanticen la transparencia y sobre todo que la comunidad educativa encuentre respuestas a sus acciones deliberativas y participativas. Debe definirse, con base en los valores institucionales un marco ético, fundamentado -como menciona Elliott- en la confianza y la fidelidad.

Gráfica 6: Diseño de la Investigación-Acción en educación según Elliott



Fuente: Elaboración propia, con base en la propuesta de Elliott sobre Investigación-Acción (Elliott, 2000)

La propuesta de investigación se presentó en el mes de Agosto de 2015, en una Institución Educativa de carácter oficial, la cual está ubicada en la zona oriental del departamento del Atlántico, en la zona urbana del municipio de Santo Tomás. El proceso investigativo inició en el mes de Junio de 2016, tras obtener el aval de la parte administrativa del centro educativo.

Durante el mes de abril se organizó el material que se utilizaría para la realización de entrevistas al rector y coordinadores académicos y de los grupos focales con padres de familia, docentes y estudiantes, cuya muestra representativa corresponde a la Básica Primaria, las cuales fueron realizadas a finales del mes de mayo e inicio del mes de junio. Posteriormente, también en junio, se utilizó la técnica de observación de clases. Para ello se registró un video del desarrollo de una experiencia de gestión de aula en la asignatura de Lengua Castellana y se aplicó una rejilla de gestión de aula. Se realizó un análisis y evaluación teniendo en cuenta las categorías de planeación, desarrollo de la clase y evaluación.

En los meses de septiembre y octubre se hizo la triangulación de los instrumentos utilizados. A partir de allí, se realizó análisis y surgieron recomendaciones, posibles acciones de solución y asignación de responsabilidades.

En atención al diseño de investigación, la pretensión de este trabajo estuvo centrada en describir y comparar las creencias sobre evaluación y las prácticas evaluativas de docentes de las sedes de la institución educativa en dos momentos temporales: antes y después de participar en sesiones de práctica reflexiva o en capacitaciones magistrales sobre temas de evaluación.

7.3.1 Fundamentación del modelo de Evaluación empleado (CIPR)

El trabajo de investigación se desarrolló en dos fases: En la primera se evaluaron el PEI, el Currículo, Modelo Pedagógico, Plan de Estudios, Plan de Área y Mallas Curriculares; en la segunda, se diseñó un plan de mejoramiento que permitiera promover la inclusión de niños y niñas con discapacidad cognitiva en la básica primaria de la Institución Educativa de Santo Tomás.

La evaluación curricular se efectuó a través del modelo CIPR, propuesto por Elkin (2004) y citado por Guili Zhang, Nancy Zeller, Robin Griffith, Debbie Metcalf. Elkin expresa que el modelo de evaluación CIPR hace hincapié en "aprender-haciendo" para identificar correcciones sobre la riqueza de los proyectos problemáticos, por lo tanto, especialmente adecuados para la evaluación de proyectos emergentes en un dinámico contexto social (Guili Zhang, Nancy Zeller, Robin Griffith, Debbie Metcalf, 2011, p. 6), (Traducción de los autores) (Zhang Guili; Zeller Nancy; Griffith Robin; Debbie Metcalf Debbie; Williams Jennifer; Christine Shea ; Misulis Katherine, 2011).

El modelo CIPR desarrollado por Stufflebeam permite tener claridad sobre el contexto, la entrada, el proceso y los resultados que surgen de los programas, para alcanzar así el perfeccionamiento y la transformación de los mismos a través de la ejecución de planes de mejora.

La relevancia de este modelo es la orientación hacia el perfeccionamiento (proceso), es decir, la razón de ser de la evaluación es contribuir claramente a mejorar el "objeto" evaluado,

incidiendo, como habría de esperarse, en la toma de decisiones. (Pimienta Prieto, 2008, pág. 14).

Stufflebeam inicia la construcción de su modelo a partir de sus fuertes críticas a los entonces usuales programas de evaluación, los cuales fueron implementados con ayuda de diseños experimentales, pruebas estandarizadas y el foco puesto en mediciones orientadas a objetivos específicos conductuales. (Mora, 2014, pág. 81). Por consiguiente, el autor afirma que es importante la implementación de estos tipos de evaluaciones de proyectos porque contribuyen a la obtención de resultados positivos en los procesos pedagógicos de los niños, niñas y jóvenes de las instituciones educativas.

En el modelo CIPR se identifican cuatro tipos de evaluación:

a. Evaluación de Contexto: Stufflebeam (2003), citado por Guili Zhang, Nancy Zeller, Robin Griffith, Debbie Metcalf, afirma que el componente de evaluación contexto se refiere a la identificación objetiva de la etapa de un proyecto de aprendizaje-servicio – un aprendizaje-servicio eficaz-. El proyecto comienza con la identificación de las necesidades de los proveedores de servicios (estudiantes) y las necesidades de la comunidad (Zhang Guili; Zeller Nancy; Griffith Robin; Debbie Metcalf Debbie; Williams Jennifer; Christine Shea ; Misulis Katherine, 2011, pág. 62), traducción de los autores). La evaluación de contexto busca la identificación de las necesidades de la población (objeto de investigación), permitiendo la realización de un diagnóstico que busque determinar cuáles son los problemas más relevantes que la afectan y de esta forma evaluar si los objetivos están acorde a la priorización de necesidades establecidas.

b. Evaluación de entrada: Bausela Herreras afirma que la evaluación entrada es utilizada para determinar cómo manejar los recursos disponibles para satisfacer las metas y objetivos del programa.). Esto permite determinar un proyecto para dar posibles soluciones a las necesidades identificadas, respondiendo al interrogante ¿cómo debe hacerse? Y de esta forma plantear el diseño de estrategias para alcanzar satisfactoriamente resultados. (Bausela Herrera, 2003)

c. Evaluación de proceso según Miller y Grisdale, (1975), citado por Bausela Herreras (2003, p. 369). Los autores afirman que una *evaluación del proceso* es una comprobación continua de la realización de un plan. La misma proporciona “información sobre la eficiencia y la eficacia de las estrategias” (Bausela Herrera, 2003) . El componente de la evaluación de proceso brinda respuesta al interrogante ¿qué se está haciendo? Permite ejercer control permanente en la ejecución del proyecto y, de igual forma, a las actividades propuestas, realizando ajustes necesarios que posibiliten alcanzar los objetivos de las mismas.

d. Evaluación de producto: según Bausela Herreras, tiene como finalidad recoger información que nos permita analizar si los objetivos específicos que nos habíamos propuesto alcanzar en nuestro programa han sido logrados o no con el fin de tomar determinadas decisiones de reciclaje. (Bausela Herrera, 2003, pág. 371) . El componente de la evaluación de producto permite dar respuesta a la pregunta ¿fue exitoso el proyecto? Lo anterior, con el fin de evaluar, juzgar, analizar si los resultados obtenidos cumplieron con las necesidades explícitas en el programa. La evaluación del producto intenta medir e interpretar los logros producidos por el programa educativo, tanto en su conclusión como durante su desarrollo,

recopilando información acerca de los resultados y su relación con los objetivos preestablecidos (Rodríguez Johanna ; Miguel Vanessa, 2005, pág. 76).

7.3.2 Técnicas e instrumentos empleados

Según lo planteado por Pino Juste (sf)

La selección de los instrumentos puede ser independiente de que estén más o menos polarizados a paradigmas cualitativos o cuantitativos y hemos de tener en cuenta aquellas técnicas que mejor nos permitieran conocer y comprender la realidad educativa a investigar.
(Pino Juste)

Los investigadores deben prever con anticipación todas las posibles circunstancias o situaciones que se les pueden presentar al estar en el contexto estudiado, elaborar guías de trabajo diario a partir de los objetivos principales.

Para llevar a cabo el proceso de evaluación se utilizaron técnicas tales como: el análisis documental, grupos focales, entrevistas al rector y coordinadores académicos, observación. Los instrumentos utilizados se pueden señalar: formatos de evaluación, protocolos, guías de entrevistas, videos, formatos de transcripción y cuestionarios. Este proceso de recolección de datos se realizó a través de la utilización de las siguientes técnicas las cuales se describen a continuación:

✓ **Análisis documental**

El análisis documental es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales que buscan describir y representar los documentos de forma unificada y sistemática para facilitar su recuperación. Comprende el procesamiento analítico- sintético que, a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, la clasificación, indización, anotación, extracción, traducción y la confección de reseñas. (Dulzaides Iglesias Maria Elinor; Gómez Ana Maria, 2004)

A finales de los años sesenta, Vickery definió el análisis documental como

...hecho de derivar de un documento un conjunto de palabras que le sirvan de representación condensada. Se utiliza para la identificación del documento, para procurar puntos de acceso en la recuperación de la documentación, para indicar su contenido. Puede tomar la forma de un resumen, operación o conjunto de operaciones que representan el contenido de un documento bajo una forma distinta de la original, a fin de facilitar su consulta o recuperación posterior. Un documento del tipo que sea, no puede ser registrado en un sistema documental bajo su forma primaria, en razón de su extensión, complejidad y presentación. Debe ser transformado en el marco de un modelo general a fin de que las operaciones de almacenamiento y búsqueda puedan llevarse a cabo. extracto. (Pinto Molina, 1991)

De la misma manera, Coyaud concibe el análisis documental como una

operación o conjunto de operaciones que representan el contenido de un documento bajo una forma distinta de la original, a fin de facilitar su consulta o recuperación posterior. Un documento del tipo que sea, no puede ser registrado en un sistema documental bajo su forma primaria, en razón de su extensión, complejidad y

presentación. Debe ser transformado en el marco de un modelo general a fin de que las operaciones de almacenamiento y búsqueda puedan llevarse a cabo.. (Rubio Liniers, 2005)

Esta técnica se implementó mediante la utilización del instrumento de formato de evaluación suministrado por la coordinación del programa de Maestría en Educación con énfasis en Currículo y Evaluación de la Universidad del Norte. Se utilizó para analizar el PEI de la institución educativa, permitiendo evaluar los referentes epistemológicos del PEI, el horizonte institucional, el modelo pedagógico, el currículo diseñado y el currículo enseñado. Por otra parte se analizaron las mallas curriculares de Lengua Castellana de la básica primaria, lo que permitió evaluar el currículo implementado. De igual manera fueron analizados documentos como el sistema de evaluación institucional, el Manual de Convivencia con el fin de evaluar el proceso de evaluación y la normatividad institucional respectivamente; también se evaluaron, la propuesta pedagógica de Inclusión del Equipo de Docentes Apoyo. Para ello, se recurrió al análisis de los documentos existentes y disponibles.

Tabla 2: Análisis documental

Técnica	Instrumentos	Aspecto evaluado	Finalidad
Análisis documental	Formatos de evaluación	PEI institucional	Identificar en los documentos institucionales las necesidades específicas de la sociedad en la que se haya inserta la IE y las necesidades específicas de los estudiantes (emocional, económica, psicológica, convivencia, académica).
		Mallas curriculares de Lengua castellana de básica primaria	Evaluar el currículo implementado
		Sistema de evaluación	Evaluar el Sistema de evaluación
		Manual de convivencia	Valorar las normas institucionales
		Propuesta de inclusión	Analizar sus alcances, pertinencia y cobertura en la institución

Fuente: Elaborado por los investigadores, con base en la técnica análisis documental.

✓ **La observación**

Los datos cualitativos son textuales y se pueden manifestar por medio de descripciones de situaciones, grupos de personas y comportamientos observados directamente.

Todo problema de investigación se aborda inicialmente con la observación, debido a que ésta se concibe como un tipo específico de recolección de datos a través del cual el investigador observa y escucha lenguajes corporales no verbales y expresiones faciales de los actores en un determinado fenómeno para finalmente registrar en forma sistemática las observaciones que se obtuvieron.

Según Fernández- Ballesteros (1980) citado por Sara Benguría Puebla, Belén Martín Alarcón, María Victoria Baldes López, Páscale Pastellides, Lucia Gómez Colmenarejo (2010) la observación es la estrategia fundamental del método científico: “Observar supone una conducta deliberada del observador, cuyos objetivos van en la línea de recoger datos con base en la formulación o verificación de hipótesis” (Benguría Puebla Sara; Martín Alarcón Belén ; Valdés López Maria Victoria; Pastellides Pascale; Gómez Colmenarejo Lucia, 2010)

La observación consiste en el uso sistemático de nuestros sentidos orientados a la captación de la realidad que queremos estudiar (Sabino, 1992, pág. 118).

La técnica de la observación es antigua. Las personas que la aplican hacen uso exclusivo de sus sentidos para tratar de buscar alternativas de solución en la resolución de un problema de investigación al captar mediante ella la realidad del contexto con el propósito de obtener datos previos para luego organizar la información coherentemente.

La ventaja principal de la técnica de observación consiste en permitir percibir directamente las situaciones de un determinado grupo y/o personas de manera natural y en algunos casos permite la subjetividad del investigador.

Bonilla Castro Elsy, Rodríguez Sehk Penélope afirman que :

la validez y la confiabilidad captada por medios de las observaciones depende en gran medida del entrenamiento y la preparación del investigador. El simple hecho de que una persona pueda captar por medio de los sentidos una situación determinada no lo hace un observador experto ya que debe poseer habilidades específicas como son: capacidad de concentración durante las observaciones, saber escribir descriptivamente evitando interpretar la situación observada, ser capaz de enfocar la atención selectivamente para detectar lo que pasa desapercibido para el común de la gente, refinar la capacidad de introspección para poder entender mejor las reglas que organizan un contexto cultural determinado, entre otras .
(Bonilla Castro Elsy, Rodríguez Sehk Penélope, 2007)

Tabla 3: La Observación

Técnica	Instrumentos	Aspecto evaluado	Finalidad
Observación	Grabaciones en videos y formatos de transcripciones	Gestión de aula	Analizar la planeación de la clase, ambiente favorable para el aprendizaje, activación de los conocimientos previos, conocimiento del contenido disciplinar, didáctica utilizada, manejo del tiempo, materiales y criterios de evaluación

Fuente: Elaborado por los investigadores, con base en la técnica observación.

✓ Grupos focales

Es el principal instrumento de indagación rápida que ayuda a comprender actitudes, creencias, saberes culturales y percepciones de una comunidad en relación con un tema de investigación; es de gran ayuda en la recolección de información en poco tiempo y en profundidad.

Los grupos focales según Bonilla Castro Elsy, Rodríguez Sehk Penélope se constituyen como

|...un espacio para comprender las actitudes, las creencias, y las percepciones de una comunidad, en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga. A partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas, quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus opiniones sobre el tema de estudio... Por sus características se ha convertido en uno de los principales instrumentos de los métodos de indagación rápida, realizados para obtener información ágil, que dé la posibilidad de responder a interrogantes a corto plazo. (Bonilla Castro Elsy, Rodríguez Sehk Penélope, 2007, pág. 191)

Las entrevistas de grupos focales requieren una planeación cuidadosa con respecto a la selección de los sujetos que lo conformarán, el proceso de convocatoria a las sesiones y el diseño de la guía de las preguntas, las cuales se realizarán previamente a partir del objeto de estudio de investigación. El manejo del grupo durante la entrevista se llevará a cabo en un ambiente de confianza que permita la expresión espontánea y libre de cada participante. (Bonilla Castro Elsy, Rodríguez Sehk Penélope, 2007, pág. 192)

Tabla 4: Grupos focales

Técnica	Instrumentos	Aspecto evaluado	Finalidad
Grupos focales de docentes, padres de familia y estudiantes	Protocolos de preguntas	Necesidades de los estudiantes	Establecer las necesidades de los estudiantes y su articulación con currículo.
		Horizonte institucional	<p>Establecer la articulación entre el horizonte institucional y el currículo.</p> <p>Establecer los mecanismos que emplea la IE para que los padres y los estudiantes conozcan el HI y el currículo.</p> <p>Establecer los mecanismos de construcción del currículo y el modelo pedagógico.</p>
		Diseño	<p>Determinar la articulación entre el currículo y el modelo pedagógico.</p> <p>Identificar el énfasis del currículo.</p>
		Implementación	<p>Identificar las concepciones que tienen los docentes sobre competencia y calidad.</p> <p>Analizar la implicación de los padres y los estudiantes en los procesos educativos y de aprendizaje.</p> <p>Establecer los mecanismos de implementación del currículo</p>
		Satisfacción	<p>Establecer en qué medida los padres y estudiantes están satisfechos con la IE y el currículo.</p> <p>Establecer la utilidad y pertinencia de los aprendizajes.</p> <p>Establecer la percepción que tienen los estudiantes de los procesos de aula.</p>
		Inclusión	<p>Establecer que tienen los docentes, padres de familia y estudiantes acerca de la inclusión, discapacidad e implementación en la institución</p> <p>Identificar la inclusión como aspecto fundamental en la vida institucional</p> <p>Determinar si el PEI contempla en su currículo la atención de las Necesidades Educativas Especiales</p>

Fuente: Elaborado por los investigadores, con base en la técnica grupos focales.

✓ La Entrevista

En el libro *Introducción a la Metodología de la Investigación* de Héctor Luis Ávila Balay, se afirma que una “entrevista es una pieza de la interacción social en la cual una persona responde a otra una serie de preguntas sobre un tópico específico, en sí representa una interacción cara a cara entre dos o más personas”. La entrevista es una excelente técnica de recolección de la información. Es una técnica de interacción social que permite interactuar y establecer relaciones de confianza y afecto entre el entrevistador y el entrevistado, propiciando un espacio ameno de tal manera que los datos que se recolectan brinden información, aclaren y despejen las dudas relacionadas con el tema de investigación. El propósito esencial de esta técnica es explorar en detalle el mundo personal de los entrevistados, crear el ambiente propicio para que surja una narración tanto de su pasado como de su presente. Es así como la entrevista cualitativa se convierte en punto de entrada del científico social para comprender el mundo que rodea a los informantes y su interacción social, lo que llevando al investigador a comprender sus creencias, actitudes, valores y las motivaciones que se generan de los comportamientos de las personas en su contexto social, (Bonilla Castro Elsy, Rodríguez Sehk Penélope, 2007, págs. 159-160)

Tabla 5: Entrevistas

Técnica	Instrumentos	Aspecto evaluado	Finalidad
Entrevistas al rector y coordinadores	Guía de entrevista	Necesidades de los estudiantes	Establecer las necesidades de los estudiantes y su articulación con currículo.
		Horizonte institucional	Establecer la articulación entre el horizonte institucional y el currículo. Establecer los mecanismos que emplea la IE para que los padres y los estudiantes

		<p>conozcan el HI y el currículo.</p> <p>Establecer los mecanismos de construcción del currículo y el modelo pedagógico.</p>
	Diseño	<p>Determinar la articulación entre el currículo y el modelo pedagógico.</p> <p>Identificar el énfasis del currículo.</p> <p>Identificar las concepciones que tienen los docentes sobre competencia y calidad</p>
	Implementación	<p>Analizar la implicación de los padres y los estudiantes en los procesos educativos y de aprendizaje.</p> <p>Establecer los mecanismos de implementación del currículo</p>
	Satisfacción	<p>Establecer en qué medida los padres y estudiantes están satisfechos con la IE y el currículo.</p> <p>Establecer la utilidad y pertinencia de los aprendizajes.</p> <p>Establecer la percepción que tienen los estudiantes de los procesos de aula.</p>
	Inclusión	<p>Establecer que tienen los docentes, padres de familia y estudiantes acerca de la inclusión, discapacidad e implementación en la institución</p> <p>Identificar la inclusión como aspecto fundamental en la vida institucional</p> <p>Determinar si el PEI contempla en su currículo la atención de las Necesidades Educativas Especiales</p>

Fuente: Elaborado por los investigadores, con base en la técnica entrevista.

7.3.3 Fundamentación del Plan de Mejoramiento

El Ministerio de Educación Nacional define el plan de mejoramiento de la calidad como: el conjunto de metas, acciones, procedimientos y ajustes que la institución educativa define y pone en marcha en periodos de tiempo definidos, para que todos los aspectos de la institución educativa se integren en torno a propósitos comúnmente acordados y apoyen el cumplimiento de su misión académica. (MEN, 2004)

Para diseñar el plan de mejoramiento se tuvo en cuenta las debilidades consideradas prioritarias, luego de la socialización de la evaluación curricular realizada ante el rector y coordinadores, docentes de la básica primaria; además se tuvieron en cuenta viabilidad, relevancia, pertinencia, para establecer de esta forma el área a mejorar, la cual es: Proceso de inclusión en la institución educativa.

Por lo anterior, es importante que los actores participantes en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad deben tener en cuenta las siguientes orientaciones brindadas por el Ministerio de Educación Nacional en el documento *Orientaciones para la transición educativa de estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media*, rompiendo el imaginario de que quien tiene una discapacidad no puede aprender, debe estar en casa o en instituciones especiales. Es así como tomamos las mismas como soportes de nuestro plan de mejoramiento implementado en la institución educativa de Santo Tomás.

La inclusión exige la identificación y eliminación de barreras que impidan la participación y el libre desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa... Desarrollar procesos de sensibilización y brindar formación actualizada en discapacidad y educación inclusiva a los docentes de aula y otros actores de los establecimientos educativos...

Estas barreras pueden ser de desconocimiento de las necesidades y los requerimientos de los estudiantes, como también barreras actitudinales o relacionadas con las falsas creencias sobre discapacidad. Por lo que nos propusimos fortalecer las prácticas pedagógicas con respecto a la atención de estudiantes con discapacidad realizando procesos de concienciación con directivos, docentes, docentes de apoyo, padres de familia, estudiantes y además capacitación sobre el tema para eliminar las barreras existentes.

Conocer las fortalezas, limitaciones y necesidades del estudiante y de su familia permite reconocer el “estado inicial” y facilita la realización de ajustes y la búsqueda de apoyos y recursos. Unificar y ofrecer lineamientos claros en cuanto a la manera como debe llevarse a cabo los procesos de caracterización pedagógica de los estudiantes con discapacidad.

Es importante conocer las fortalezas y necesidades de los estudiantes por lo que mediante un trabajo colectivo entre docentes, equipo de investigación y equipo de apoyo, se elaboraron protocolos de caracterización y ruta de remisión, teniendo en cuenta todas las características particulares de los estudiantes observadas por el docente de aula y evaluadas por los docentes del equipo de apoyo de la institución.

Una vez finalizado el proceso de caracterización educativa, el equipo pedagógico del establecimiento educativo debe decidir los apoyos que proporcionará al estudiante, a fin de

que pueda alcanzar las metas de aprendizaje, con las adaptaciones pertinentes que se han concertado... (MEN, 2017)

Entendiendo la importancia de las transiciones educativas de los estudiantes con discapacidad, los apoyos cubren las metodologías propias de las asignaturas y teniendo en cuenta el alto porcentaje de estudiantes caracterizados e identificados con discapacidad cognitiva, nos planteamos diseñar herramientas metodológicas que permitan la flexibilización curricular en la básica primaria, reformulando el plan de área de Lengua Castellana articulando al currículo adecuaciones y estrategias de enseñanza que promuevan las transiciones de estos estudiantes.

7.4 Contexto de aplicación

El escenario donde se realizó la experiencia de investigación fue una Institución Educativa de carácter oficial que se encuentra ubicada en la calle 8ª N° 14-16 Barrio Buena Esperanza en el municipio de Santo Tomás en el departamento del Atlántico; pertenece al núcleo educativo 25, con jornada única y con especialidades de seguridad ocupacional y mecánica Diesel. Posee aproximadamente 2.200 estudiantes, ubicados en los niveles desde preescolar hasta 11° y metodología flexible como es el caso de aceleración del aprendizaje. La población se distribuye en 6 sedes, cuatro en zona urbana y dos en zona rural. La jornada de mañana, tarde y nocturna buscan generar espacios de formación integral, lo que se refleja en un alto compromiso y sentido de pertenencia de los docente en los procesos de aprendizaje de los educandos.

La misión de la Institución es:

somos una institución educativa inclusiva, de carácter oficial, diversificada, con especialidades en seguridad ocupacional, comercial y mecánica diesel, que atiende los niveles de preescolar, básica y media, centrando su quehacer en la formación integral de niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres en las dimensiones científicas, tecnológicas, humanística, espiritual, cultural y deportivas que le permitan potencializar aptitudes y desarrollar competencias ciudadanas, básicas, generales y laborales, hasta el máximo de sus posibilidades, logrando una alta calidad humana y excelencia académica, contribuyendo así al desarrollo de nuestra región y de nuestro país.

y la Visión:

La institución educativa diversificada Oriental de Santo Tomás se visiona en el 2021 por su liderazgo en la formación integral de niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres con alta calidad humana y excelencia académica, mediante el desarrollo de un currículo incluyente, investigativo, dinámico y tecnológico que garantice el progreso de su condición humana.

Así mismo, conforme al PEI la institución fundamenta su filosofía en la formación de niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres con alta calidad humana y excelencia académica a través del desarrollo integral, de las áreas del saber, mediante un proceso investigativo, social y ecológico que busca la verdad y el sentido de la vida. Desde esta perspectiva se concibe a los estudiantes como sujetos de derechos por su condición humana (seres sociales, culturales,

singulares y diversos, activos y capaces de construir su propia realidad, participativos y ciudadanos). Por lo tanto, se consideran interlocutores válidos, con capacidad de expresar y elaborar el sentido de su propia vida, de su existencia, con formas particulares de relacionarse con sus pares, familias y los entornos de desarrollo.

La Institución Educativa perfila estudiantes de bien, con alta capacidad de servicio, competentes, responsables, comprometidos con su comunidad, abiertos a la pluriculturalidad y proyectados hacia el cambio en la justicia y la paz, teniendo en cuenta que el hombre es un SER racional, pensante, analítico, activo, creativo y sensitivo, que posee todas las potencialidades para proyectarse en las diferentes dimensiones del quehacer humano sin discriminaciones. El lema de la institución “ALTA CALIDAD HUMANA Y EXCELENCIA ACADÉMICA” propenderá por la búsqueda de un estudiante con capacidad crítica, reflexiva, analítica, dinámica, creativa, innovadora, recursiva, trascendental, espontánea, que oriente su conducta moral hacia una vida responsable con actitudes positivas, en el respeto de los derechos humanos, la paz, la democracia y la práctica del trabajo y la creatividad, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico, humanístico y enmarcado en una formación general, de manera que prepare al estudiante para su proyección en el futuro.

La educación en valores de la Institución Educativa de Santo Tomas atenderá dos dimensiones diferentes: se desarrollarán los valores que favorecen la maduración de los educandos como personas íntegras (autoestima, dignidad, libertad, responsabilidad, humildad) y en sus relaciones con los demás (respeto, lealtad, paz, igualdad, amor, solidaridad, honestidad y justicia base de la convivencia y la cooperación entre las personas).

Por otra parte, se potenciará la educación en aquellos valores sociales que permitan a los estudiantes la participación activa en la sociedad democrática: el conocimiento de sus derechos y deberes ciudadanos para un ejercicio eficaz y responsable de la ciudadanía.

La población estudiantil objeto de nuestra investigación pertenece a diferentes sectores del municipio. Su nivel socio económico es bajo y medio en la mayoría de los casos. Algunos estudiantes integran familias disfuncionales, lo que genera falta de acompañamiento y dificultades en el manejo de las relaciones interpersonales entre sus familiares, compañeros y docentes. También la institución cuenta con estudiantes con necesidades educativas especiales (ver tabla 7).

Población: Los participantes de la investigación corresponden a la población de docentes, padres de familia y estudiantes de la básica primaria de una Institución Educativa de Santo Tomás del departamento del Atlántico de las sedes El Carmen y Francisco De Paula Santander.

Docentes: Participaron 9 profesores vinculados laboralmente en propiedad, pertenecientes a las sedes “el Carmen y Francisco De Paula Santander”.

Tabla 6: Caracterización del Personal Docente de la institución

TABLA DE DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN DE SANTO TOMÁS						
NOMBRES Y APELLIDOS	TITULO UNIVERSITARIO	OTROS ESTUDIOS	ASIGNATURAS QUE DICTA	GRADOS DE DESEMPEÑO	AÑOS DE EXPERIENCIA	SEDE
Ruby Acendra Pizarro	Licenciada en Educación infantil	Especialización en ética y pedagogía	Docente de todas las áreas.	2	22	Rural “Las Mercedes”
María Isabel Bocanegra	Licenciada con énfasis en español	Especialización en Medio Ambiente	Docente de todas las áreas.	4	31	Rural” Las Mercedes”
Odenis Muriel Pertúz	Licenciada en Básica	Especialización en lúdica educativa y gerencia en informática	Docente de todas las áreas.	1	25	Rural “Las Mercedes”
Rosa Margarita Truyol Manotas	Estudiante Licenciatura en Educación infantil		Docente de todas las áreas.	3	8	Rural “Las Mercedes”
Nirama Zapata Comas	Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Ciencias Sociales.	Especialización en gerencia informática	Docente de todas las áreas.	0	23	Rural “Las Mercedes”
Aura Esther Maldonado Salas	Comunicadora social periodista	Especialización en orientación educativa y desarrollo humano	Docente de todas las áreas.	5	38	Rural “Las Mercedes”
Diana patricia Sarmiento Salas	Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales	Especialización Ética y pedagogía	Docente de todas las áreas.	4	16	Francisco de paula Santander
Judith Fontalvo Calderón		Normalista	Docente de todas las áreas.	4	40	Francisco de paula Santander
Diamira Esther De la Hoz Charris	Licenciada en Educación Básica con énfasis en educación artística		Docente de todas las áreas.	5	39	Francisco de paula Santander
Balbina Rosa Pizarro de Navarro	Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales	Especialización en gerencia informática	Docente de todas las áreas.	5	42	Francisco de paula Santander
Marquesa Cecilia De la Hoz De la Hoz	Licenciada en Biología y Química	Especialización en gerencia de instituciones educativas	Docente de todas las áreas.	3	38	Francisco de paula Santander
Asunción Elena Pizarro Argón	Licenciada en Educación de Ciencias Sociales y Económicas		Docente de todas las áreas.	aceleración	37	Francisco de paula Santander

Yaneth Peña Ariza	Licenciada en Educación	Especialización en Docencia Universitaria	Docente de apoyo		Francisco de paula Santander
María Dolores Salas Mercado	Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales	Especialización en gerencia e informática	Docente de todas las áreas.	1	Francisco de paula Santander
Ludís María Escocia Muñoz	Licenciada en Biología y Química	Especialización en gerencia informática	Docente de todas las áreas.	1	Francisco de paula Santander
Denis pertúz Ahumada	Licenciado en Ciencias Sociales		Docente de todas las áreas.	2	Francisco de paula Santander
Carlota Isabel Sarmiento Salcedo	Licenciado en Español y literatura	Especialización en educación Ambiental	Docente de todas las áreas.	2	Francisco de paula Santander
Adriana Dolores Carrillo Pizarro	Licenciado en Ciencias Religiosas	Especialización en gestión ambiental	Docente de todas las áreas.	Transición	Francisco de paula Santander
Maybelin Villalobos Pizarro	Licenciada en Básica primaria con énfasis en Ciencias Sociales	Especialización en gerencia informática	Docente de todas las áreas.	Transición	Francisco de paula Santander
Regina Ruth Creciente Pertúz	Licenciada en educación Especial	Especialización en desarrollo y procesos cognitivos		Docente de apoyo	Francisco de paula Santander
Edgardo Rafael Muriel Pérez	Licenciado en supervisión educativa	Especialización en gerencia informática		Coordinador académico	Francisco de paula Santander
Zenith Catalina De la Hoz Flores	Licenciada en artística	Especialista en medio ambiente	Docente de todas las áreas.	4 y 5	Rural “María Auxiliadora”
Isaías Israel Bocanegra Acosta	Licenciado en supervisión educativa	Especialización en evaluación y gestión educativa	Docente de todas las áreas.	3	Rural “María Auxiliadora”

Mirta Astrid Caballero Granados	Licenciada en educación infantil Técnico en psicología	Especialización en lúdica educativa	Docente de todas las áreas.	Transición y 1	Rural “María Auxiliadora
Marnie Suarez Polo	Licenciado en ciencias de la educación en lenguas modernas, con especialidad en español e inglés	Especialización en procesos pedagógicos. Magister en educación con énfasis en cognición	Lengua castellana, Inglés, Sociales e Informática	3, 4, 5	El Carmen
Belén Peluffo Escorcía	Licenciada en ciencias sociales		Docente de todas las áreas.	1	El Carmen
Mercedes Sénior Molinares	Licenciada en básica primaria con énfasis en lengua castellana	Especialización en lúdica educativa	Matemáticas y Ética	3, 5	El Carmen
Berta Pacheco De la Hoz	Licenciado en educación básica con énfasis en educación física	Especialización en lúdica educativa	Educación física, Ética, Artística	3, 4, 5	El Carmen
Ana María Triana Cantillo	Licenciada en lengua castellana y comunicación	Magister en Currículo y evaluación.	Lengua castellana, Inglés, Matemáticas, Ética	3, 4, 5	El Carmen
Omayda Esther Acosta Berdugo	Licenciada en básica primaria con énfasis en español	Especialización en gerencia informática	Docente integrada	1	El Carmen
Claudina Judith Fontalvo de tobio	Licenciada en administración y legislación educativa	Especialización en gerencia informática. Especialización en gestión ambiental	Docente de todas las áreas.	Transición	El Carmen
Angélica María Maldonado Matute	Licenciada en educación básica con énfasis en educación artística	Especialización en evaluación educativa	Docente de todas las áreas.	Transición	El Carmen
María Caballero De Ávila	Licenciada en ciencias sociales	Especialización en educación para la recreación comunitaria	Docente de todas las áreas.	2	El Carmen
Rosiris Creciente Salas	Licenciada en educación infantil	Especialización en evaluación educativa. Especialización en gerencia informática	Docente de todas las áreas.	1	El Carmen

María Victoria Pedroza	Licenciatura en ciencias naturales		Docente de todas las áreas.	2	El Carmen
María Lucelly Sarmiento Gallardo	Licenciado en educación preescolar		Docente de todas las áreas.	Transición	El Carmen
Vilaydelina Simmons	Licenciada en educación especial	Especialización en desarrollo de procesos cognitivos	Naturales, Sociales, Ética	3, 4, 5	El Carmen
Angélica Fontalvo Caballero	Licenciada en docencia con énfasis en trabajo social	Especialización en desarrollo de procesos cognitivos	Lengua castellana, Informática, Naturales, Sociales	3,4,5	El Carmen
Jabit Antonio prieto Cabrera	Licenciado en educación básica primaria con énfasis en lengua castellana		Docente de todas las áreas.		Camino Real
Blasina del Carmen Mejía de Charris	Licenciado en ciencias religiosas	Especialización en lúdica educativa	Docente de todas las áreas.		Camino Real

*DOCENTE DE TODAS LAS AREAS: Es el docente que desarrolla todas las asignaturas de un curso en transición y básica primaria. Fuente: Elaborado por el equipo de investigadores a partir de la Revisión de hojas de vida.

- ✓ El grupo de Padres de familia lo conformaron 10 representantes legales y/o acudientes de los estudiantes de la básica primaria.
- ✓ La realización del grupo focal de estudiantes, se llevó a cabo con 11 personas entre niños y niñas, pertenecientes a los grados cuarto y quinto de la básica primaria.
- ✓ Los estudiantes pertenecientes al grupo de NEE de la institución Educativa de Santo Tomás se encuentran agrupados de la siguiente manera: Un grupo relacionado con la discapacidad mental psicosocial entendiéndose ésta como aquella en la que se presentan en forma permanente alteraciones de conciencia, orientación, energía,

impulso, atención, temperamento, memoria, personalidad y en las conductas psicosociales, entre otras.

- ✓ Otro grupo relacionado con dificultad Sensorial voz y habla: en esta categoría se encuentran aquellos estudiantes que presentan en forma permanente alteraciones en el tono de la voz, la vocalización, la producción de sonidos y la velocidad del habla. También los estudiantes con dificultades graves o importantes para articular palabra (mudez, tartamudez); es decir, con alteraciones graves del lenguaje.
- ✓ Niños con autismo: La guía para padres sobre el trastorno del espectro autista del instituto Nacional de salud mental, define este, como el grupo de trastornos del desarrollo cerebral a los que se llama colectivamente el trastorno del espectro autista (TEA). El término “espectro” se refiere la amplia gama de síntomas, habilidades y niveles de deterioro o discapacidad que pueden tener los niños con el TEA.
- ✓ Y por último, tenemos la Discapacidad Múltiple, la cual presenta más de una alteración (física, sensorial o cognitiva), lo cual exige formas particulares para aprender, conocer y actuar en el ambiente en el cual se desarrollan. Teniendo en cuenta sus particularidades se requieren acompañamientos de carácter multisensorial y apoyos de comunicación aumentativa y alternativa (MEN, 2013).

Tabla 7: Caracterización de estudiantes con NEE

Nivel educativo	Tipo de discapacidad	Nº estudiantes
Transición	Mental Psicosocial	1
	Déficit cognitivo	5
	voz y habla	4
Primaria	Déficit Cognitivo	38

	Múltiples	cognitivos + físicos	3
		cognitivo + baja visión	1
	Mental Psicosocial		18
	Espectro Autista		1
	Voz y habla		1
	Hipoacusico		1
	Bachillerato	Déficit cognitivo	
Mental Psicosocial		7	

Fuente: Elaborado por el equipo de investigadores a partir de la revisión del SIMAT (Sistema Integrado de Matricula 2016).

8. Resultados

8.1. Evaluación del currículo

La evaluación del currículo consiste en una descripción detallada de los resultados obtenidos en la evaluación curricular de una Institución Educativa de Santo Tomás. Tal procedimiento se hizo a través de la aplicación de técnicas e instrumentos: análisis documental, entrevistas, grupos focales, observaciones en el aula de clases y por último se realiza la triangulación de los datos obtenidos, teniendo en cuenta el modelo evaluativo CIPR de Stufflebeam y Shinkfield : contexto, insumo, proceso y resultado. (Stufflebeam, 2007)

8.1.1 Análisis documental del PEI

Iniciaremos con el análisis documental del componente horizonte institucional.

Con respecto a la misión se puede decir que esta se encuentra plasmada en los documentos institucionales como son: el PEI, el Manual de Convivencia y plataforma institucional. Se evidenció que no existen estudios que den cuenta de las necesidades académicas y sociales del contexto y de los estudiantes. En los documentos analizados no se contemplan las necesidades afectivas y psicológicas de los estudiantes.

La misión se divulga a través de diversos medios tales como: la plataforma institucional, el blog institucional, carteleras, pendones, periódicos murales.

En la institución educativa no se evidencia la articulación de la misión con otras instituciones relacionadas con su énfasis, puesto que ésta es la única que tiene la modalidad en seguridad ocupacional y mecánica Diesel en el municipio.

No existen estudios sobre el valor añadido de la Institución que la hace diferente de otras con una orientación similar. Se recomienda realizar estudios que evidencien lo que hace diferente a la Institución con respecto a otras de la misma modalidad.

Con respecto a la Visión Institucional se establece con claridad el tiempo (2018) para lograr la meta propuesta en la Misión. Sin embargo, no se explicitan con claridad las necesidades de la población que son su fundamento. Se plantean innovaciones para implementar a través de la estrategia pedagógica orientalista el liderazgo, la promoción de la solidaridad, el trabajo y el aprovechamiento del conocimiento en procura de afianzar la identidad de las personas según las dinámicas curriculares de la sociedad del conocimiento, la interdisciplinariedad, la pluralidad y el diálogo multicultural.

Después del análisis realizado es pertinente mencionar que la visión no contempla avances tecnológicos; es fundamental que se contemplen avances de este tipo, ya que dicha competencia se encuentra expresada en la misión de la institución.

La visión es difundida a través del PEI, Manual de convivencia, pendones, carteleros, plataforma y blog institucional. El PEI no enuncia acciones para desarrollar la visión.

En cuanto a la existencia de documentos institucionales que expliciten los valores que se fomentan en la institución, encontramos el PEI en el cual se reflejan claramente. Los valores que fomenta la institución son el respeto, la paz, la responsabilidad, la justicia y la

tolerancia. Pero no existen evidencias que nos permitan conocer que problemáticas o procesos de la vida escolar dieron origen a la formulación de los valores institucionales.

Los medios de divulgación de los valores a la comunidad educativa que se utilizan en la institución son: carteleras, periódico mural.

No existen criterios de articulación de los valores institucionales al currículo diseñado.

Con relación a la filosofía, la Institución acoge de forma clara las necesidades de la sociedad y las específicas de los y las estudiantes. Sin embargo, falta claridad en la concepción de niño, niña, ciudadano, ciudadana. Solo menciona hombre y mujer.

En el PEI no hay evidencias del proceso que dio origen a la filosofía institucional. Se recomienda recopilar documentos en los que se evidencie el origen de ésta. Tampoco se evidencian los mecanismos para integrar la filosofía a la cotidianidad de la escuela.

De igual forma, en el PEI no se evidencian mecanismos que permitan establecer resultados por ciclos, áreas, niveles, acorde con la filosofía.

Por otra parte, en la formulación de su horizonte institucional, la institución educativa no plantea las metas de aprendizaje y formación por ciclos (preescolar, primaria, secundaria y media vocacional) y niveles.

Igualmente, en los documentos de la Institución no se establecen claramente las metas que las y los estudiantes alcanzarán en Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales e Inglés por ciclos y niveles, sino de manera general.

No existen evidencias de los recursos, espacios y los tiempos para la consecución de las metas educacionales.

En la institución no se evidencian ni justifican cómo y cuáles metas educacionales deben alcanzarse en la ejecución de los proyectos transversales.

En la conceptualización del PEI no se definen los aspectos que implican la incorporación de la filosofía y la misión de la institución en las metas educacionales de forma general.

En el PEI no se evidencian que las metas sean producto de un análisis detallado de las necesidades de la sociedad. Así mismo, las metas de aprendizaje y formación no evidencian fundamentación en las necesidades específicas de los y las estudiantes.

Las metas no estipulan los niveles de desarrollo que alcanzarán los estudiantes en las competencias: Lectura, Escritura, Matemáticas, Ciencias, entre otras.

Los proyectos transversales no definen las metas educativas a alcanzar, solo a nivel general lo que pretende cada proyecto.

Con respecto al Perfil del Estudiante debe ubicarse en el horizonte institucional del PEI, pues se encuentra contemplado sólo en el Manual de Convivencia.

La Misión se articula con el Perfil del Estudiante cuando se afirma que además de brindar una formación integral de hombres y mujeres que permitan el desarrollo de competencias, básicas, ciudadanas y laborales y especialidades en seguridad ocupacional y mecánica diésel, se contribuirá al desarrollo de la comunidad de nuestra área de influencia y de nuestro país.

En el Perfil del Estudiante se espera que estos posean competencias que les permitan lograr un alto nivel de rendimiento académico de acuerdo a su potencial intelectual. De igual forma, que se apropien de los conocimientos de las modalidades que la Institución ofrece para tener mayores oportunidades de vincularse al campo laboral y adquieran conciencia de su compromiso con la construcción del mundo y participen activamente en dicha tarea.

Los Principios se articulan con el Perfil del Estudiante en el desarrollo y adquisición de los valores, ya que ellos son fundamentales en la búsqueda de la plena realización humana y en las actitudes y la demostración tangible de estos valores. Se espera de ellos que participen activamente en la sociedad como ciudadanos con grandes cualidades humanas, valores éticos y morales.

Los Fines de la Educación se articulan con el Perfil del Estudiante cuando afirma que debe tener una sólida formación cívica, ecológica, tecnológica, científica y humanística. La filosofía se articula con el perfil del estudiante ya que ésta considera que el hombre es un ser racional, pensante, analítico, activo, creativo y sensitivo en proceso de desarrollo que posee todas las potencialidades para proyectarse en las diferentes dimensiones del quehacer humano y en el Perfil se espera que sea un estudiante con capacidad analítica, juicio crítico y argumentación lógica frente a las diferentes situaciones que vive.

En el PEI se encuentran definidos como valores institucionales: el respeto, la responsabilidad, solidaridad, libertad, justicia. Por su parte, en el Perfil del Estudiante se menciona la práctica de los valores de la solidaridad, respeto, responsabilidad, tolerancia, lealtad, justicia libertad y los principios democráticos.

8.1.2 Análisis documental del Modelo Pedagógico

En el análisis del documento encontrado en el PEI la Institución Educativa de Santo Tomás, se define el modelo pedagógico denominado *Modelo Pedagógico Integrado “Orientalista” (MPIO)*. En él se evidencian cinco supuestos que determinan modalidades de transmisión de conocimiento, transformación de currículo, transformación de modalidades de evaluación de aprendizaje, transformación en la organización escolar y transformación de las relaciones entre el contexto educativo formal y el cultural primario.

Los fundamentos del Modelo Orientalista se sustentan también en los enfoques de la Pedagogía crítica de Giroux (1990), la educación crítica de Carr y Kemis (1989), la pedagogía de la Liberación de Paulo Freire (1988) ..

Se sugiere contextualizar los supuestos del *MPIO*; estos deberían ser más específicos, acordes a la realidad institucional. Estos supuestos deben posibilitar la visualización las modalidades de transmisión de conocimiento, transformación de currículo, transformación de modalidades de evaluación de aprendizaje, transformación en la organización escolar y transformación de las relaciones entre el contexto educativo formal y el cultural primario para poder determinar la coherencia y pertinencia del modelo pedagógico.

La teoría curricular establecida se articula con las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación porque ellas mismas se ajustan a los fines y objetivos de la educación establecidos en la Constitución Política y La Ley General de la Educación. La Institución define en los componentes del currículo la *enseñanza* como una actividad educativa más específica, intencional y planeada para facilitar que determinados individuos se apropien y elaboren con

creatividad cierta porción del saber o alternativas de solución a algún problema en aras de su formación personal; el *aprendizaje* como un proceso de construcción formativa, integral, consciente y voluntaria del conocimiento y del desarrollo humano por parte de cada educando y la *evaluación* como cualitativa y formativa, orientada a comprender y verificar procesos y resultados y que contribuye a reorientar las prácticas dentro de la escuela como organización. La escuela se orienta por los principios de participación en la vida escolar.

Con base en lo anterior se evidencia que tanto en el componente curricular como en el modelo pedagógico se definen las concepciones de proceso enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación sólo se articulan con las concepciones hombre, mujer.

El Enfoque Metodológico permite alcanzar el Perfil del Estudiante propuesto porque los cinco criterios que lo componen se constituyen en la base fundamental para definir las características del estudiante; estos criterios son: a) Definir el concepto de hombre que se pretende formar o meta esencial de formación humana; b) caracterizar el proceso de formación de hombre, de humanización de los jóvenes, en el desarrollo de aquellas dimensiones constitutivas de formación, en su dinámica y secuencia; c) describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afirmar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los contenidos curriculares; d) describir las relaciones que permitan enmarcar y cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva de logros de las metas de formación; e) describir y prescribir los métodos y técnicas diseñables y utilizables en la práctica educativa como modelos de acción eficaces.

Las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación se articulan con las concepciones de competencia y calidad porque el concepto de enseñanza menciona en su definición que la calidad exige dominio del tema y competencia para propiciar que el aprendizaje en un área particular del saber repercuta en la estructura global del sujeto y produzca mayor nivel de formación humana y el concepto de aprendizaje expresa que éste conlleva a mejorar la calidad de la educación debido a que aprender es una decisión racional del individuo. En cuanto a la concepción de evaluación se articula con la calidad cuando la Institución adelanta dentro de su proyecto educativo un proceso evaluativo, dinámico y abierto, centrado en el impacto del quehacer pedagógico sobre las diferentes dimensiones del desarrollo integral humano.

El modelo plantea en forma generalizada la metodología para la enseñanza cuando hace referencia a ella como acción crítica y orientada a crear un ambiente de experiencias significativas para descubrir contradicciones, estudiar casos mediante el razonamiento dialéctico y reconocer el mundo como totalidad de múltiples perspectivas.

El método empleado es el análisis crítico de la contradicción, hermenéutica, estudio de caso, el dialogo, la pregunta problematizadora, la argumentación, la participación democrática, investigación - acción -formación, estrategias constructivistas.

Al realizar el análisis se puede señalar que en la Metodología del Modelo Integrado “Orientalista” no se evidencian explícitamente las estrategias que orientan el cómo enseñar, las estrategias para promover el aprendizaje. Sin embargo, se hace referencia al desarrollo de las competencias y habilidades que permiten progresar en el ciclo educativo e integrarse a la sociedad: Competencias Comunicativas en Español y en una segunda lengua, competencias

en Matemáticas, Competencias Científicas en Ciencias Naturales, Competencias en Ciencias Sociales y Humanas, competencias generales.

En el PEI se encuentra descrito de forma general los recursos físicos, audiovisuales e impresos que se requieren, puesto que cuenta con laboratorios, tableros inteligentes, computadores, videobeam, aulas, textos guías, enciclopedias, colecciones.

En el Manual de Convivencia se establecen en el capítulo 3 artículo 24 las políticas internas de tipo académico en el ítem *f*. Aquí se señala que se hará seguimiento continuo para aquellos estudiantes de bajo rendimiento académico desde el primer periodo.

Después de analizar el modelo pedagógico se evidencia que no se establecen en él las políticas y mecanismos para promover el desarrollo de las competencias básicas y específicas.

El modelo pedagógico no establece los mecanismos para la implementación, revisión y evaluación periódica los efectos de los programas de apoyo pedagógico.

En el modelo no se establecen los responsables ni los tiempos para realizar los ajustes que requieran los programas de apoyo pedagógico. Sin embargo, cabe anotar que el programa de Unidad de Atención Integral de la institución cuenta con sus responsables y tiempos para llevar acabo las actividades correspondientes al programa.

El modelo no explicita los mecanismos mediante los cuales se informa y vincula a los padres en los programas de apoyo pedagógico.

El modelo pedagógico no plantea los criterios para el establecimiento de la escala de valoración de los aprendizajes de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias. En el PEI se plantean de forma desactualizada los criterios para el establecimiento de la escala de valoración de los aprendizajes. En el artículo 30 se hace referencia al registro escolar de valoración expresando lo siguiente:

El Registro Escolar de Valoración de cada estudiante, debe mantenerse actualizado con toda la información relevante que concierne a su desarrollo socio-afectivo y académico. Es pertinente actualizar los criterios de evaluación para el establecimiento de la escala de valoración de los aprendizajes, de acuerdo a lo que exige el decreto 1290 del 2009.

Al finalizar el año, la Comisión de Evaluación y Promoción de cada grado será la encargada de determinar cuáles educandos deberán repetir el grado determinado. Se considerarán para la repetición de un grado cualquiera, los siguientes educandos:

- a. Educandos con valoración final Insuficiente o Deficiente en tres (3) o más áreas.
- b. Educandos que hayan obtenido valoración final Insuficiente o Deficiente en Matemáticas y Humanidades durante dos (2) o más grados consecutivos.
- c. Educandos que hayan dejado de asistir injustificadamente a más del 25% de las actividades académicas durante el año escolar

Por otro lado, en el artículo 33 del Manual de Convivencia se hace referencia a los criterios de promoción señalando que al finalizar el Cuarto Período con su fase de refuerzos, los

estudiantes que hayan obtenido la totalidad de los logros propuestos, serán promovidos al grado siguiente.

El modelo plantea los criterios para la promoción de los y las estudiantes los cuales no están acordes con el decreto 1290 de 2009.

Los responsables y los tiempos en los que deben realizarse las evaluaciones periódicas del alumnado se encuentran descritos en el artículo 24 del manual de convivencia que dice:

- La institución realizará evaluaciones semestrales de cada asignatura.
- Se hará seguimiento continuo para aquellos estudiantes de bajo rendimiento académico desde el primer período.

Por otra parte, en el artículo 25 de la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes se expresa que la misma se entenderá como un proceso permanente, continuo, racional, científico e integral.

La articulación de las formas, tipos e instrumentos de evaluación con las metas educativas y las concepciones de enseñanza y el aprendizaje, aparece en el capítulo IV, artículo 27 del Manual de Convivencia, en donde se especifican algunos criterios por los que deben guiarse los docentes. Allí se dice que “asumir un proceso de evaluación implica el uso de técnicas e instrumentos que permitan valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos”. Los profesores se guiarán por los siguientes criterios:

1. Los educadores implementarán evaluaciones tipo ICFES.
2. Utilizarán apreciaciones cualitativas como resultado de observaciones diálogos, competencias.
3. Las pruebas con fines evaluativos deben devolverse al estudiante, que indiquen los aciertos y las deficiencias, las causas de éstos, de tal manera que el estudiante tenga la oportunidad de retroalimentar su aprendizaje de cada prueba.
4. La evaluación de los logros referentes al crecimiento humano debe hacerse en forma permanente. Las Comisiones de Evaluación diseñarán estrategias concretas para la evaluación y acompañamiento de esta dimensión de acuerdo a las características de cada grado.
5. Durante cada período los docentes programarán actividades conducentes a que el estudiante supere las dificultades a medida que se vayan presentando.
6. Después de la evaluación de cada período, se programarán actividades que se requieran para superar las fallas o limitaciones en la consecución de logros por parte de los educandos.

En el modelo no se especifican las estrategias a tener en cuenta para los periodos de recuperación y actividades complementarias, se encuentran especificadas en el capítulo IV artículo 32 del Manual de Convivencia que dice: “Las Actividades de Recuperación serán realizadas en acuerdo al artículo 10 del Decreto N° 230. Serán realizadas dentro del período académico”.

En el modelo no se plantean los mecanismos mediante los cuales los resultados de las evaluaciones externas (SABER e internacionales) son dados a conocer a los docentes y la comunidad educativa.

Existen evidencias que los resultados de las evaluaciones externas (SABER) son objeto de análisis por parte de los docentes de básica primaria y se tienen en cuenta para diseñar e implementar acciones para fortalecer los aprendizajes de los y las estudiantes creando planes de mejora de sus aprendizajes.

8.1.3 Análisis documental de currículo diseñado a currículo enseñado

En la ley general de educación (Ley 115 de 1994), en su artículo 76, referido al concepto de currículo, se define como “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.”, lo anterior hace referencia a que el currículo es la línea que guía, orienta una institución educativa, pues nos permite analizar hacia dónde queremos ir, determinar sus objetivos, y visionar los resultados esperados. (MEN, 1994)

Según, Fátima Addine (2000), el currículum es “ un proyecto educativo integral con carácter de proceso, que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico – social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades de los estudiantes, que se traduzca en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar”. (Addine Fernández, 2000)

Los planes de estudio según la ley 115 de 1994 en el artículo 79 están definidos como “el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos”. (MEN, 1994) En aras de aportar al mejoramiento de las instituciones educativas departamentales, se inicia un ciclo de aplicación de rubricas y reportes de análisis para la evaluación de plan de estudio, plan de área, malla curricular y observación de clases de currículo enseñado, en una Institución Educativa de Santo Tomas, con el objetivo de analizar y evaluar el contexto propio de investigación, valorando así las limitaciones y las fortalezas, del modelo pedagógico, estándares básicos de competencia y los derechos básicos de aprendizaje.

El análisis realizado al plan de estudio (plan de área, de acuerdo con el nombre que el documento tiene en la Institución) es coherente con la investigación educativa, y dentro de ella con la investigación evaluativa dentro del paradigma cualitativo en la modalidad de investigación acción, utilizando el modelo CIPR, que se ha esbozado para el proceso de investigación que se lleva a cabo.

Para la evaluación del currículo enseñado, utilizamos el plan de Estudio y la malla curricular de la misma asignatura de la clase observada, es decir, Lengua Castellana, documento que en la Institución se le denomina Plan de Área. Para utilizar dicho documento como fuente de información, se solicitó autorización a los docentes del área de Lengua Castellana y al rector de la Institución, la cual fue afirmativa.

Para la evaluación de este documento se utilizó la rúbrica de evaluación de currículo diseñado a currículo enseñado, esta rúbrica contempla en su estructura criterios para evaluar la malla curricular y el plan de estudios, con una ponderación y un espacio para observaciones.

Para la aplicación de esta rúbrica en la Institución Educativa, se usó como insumo el Plan de Área, plan de estudio y mallas curriculares se analizó si estos atienden a las necesidades de la sociedad y del estudiante, planteadas en la misión, visión, valores, filosofía, metas educacionales y perfil del estudiante y si se articula con el currículo enseñado.

Después de realizar el proceso de indagación y consulta con los directivos no se encontró evidencia de la existencia de plan de estudio; al no existir este no hay descripción de modalidades, métodos, actividades de enseñanza aprendizaje y metodología, fundamentación de enfoques metodológicos y de evaluación.

En cuanto al análisis del plan de estudio que refleje la misión, visión, filosofía, valores y perfil contemplados en el PEI, no encontramos evidencias de un documento que defina y describa las modalidades, los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y evaluación alineados con el PEI y el modelo pedagógico institucional y en coherencia con los estándares básicos de competencia y políticas de inclusión.

De igual manera no se encontró un documento que evidencie la articulación del Plan de Estudios en cuanto a: concepciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación con los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación para cada grado que ofrece la institución.

No existe evidencia de los medios a través de los cuales se socializan las modalidades, los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza-aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación.

En cuanto a si las modalidades, los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza-aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación; están en función del concepto de niño, niña, hombre, mujer ciudadano y ciudadana que el PEI busca formar se encontró que no existe.

No se evidencia la existencia que el enfoque metodológico y de evaluación del plan de estudio permite alcanzar el perfil del estudiante propuesto, al igual que no hay evidencias de documentos que permitan la justificación para la selección de las modalidades, los métodos de enseñanza, actividades de enseñanza aprendizaje, decisiones metodológicas y de evaluación; y la manera en que estos atienden las necesidades diversas (académicas, afectivas, sociales y psicológicas) y necesidades específicas de los y las estudiantes en las asignaturas; por lo tanto no hay una articulación de los valores de la organización, los aspectos culturales de la sociedad con las modalidades, los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje y decisiones metodológicas y de evaluación en el plan de estudios, ni existencia de mecanismos de seguimiento a los planes de estudios, que permiten su retroalimentación .

En cuanto al plan de área, la malla curricular y en los programas de las asignaturas se evidencia el modelo/enfoque, los recursos, las estrategias para el aprendizaje, y el desarrollo de competencias que constituyen el fundamento de la metodología se analizó que no existe un documento que relacione:

- los métodos de enseñanza con necesidades diversas de la población educativa.
- métodos de enseñanza con los contenidos del área/grado/nivel.
- estrategias enseñanza aprendizaje por área/grado/nivel.
- Listado de recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados por área/grado/nivel.

En la Institución Educativa solo se encontraron mallas curriculares de Matemáticas, Lenguaje , Naturales y Sociales, donde no se evidencia los métodos de enseñanza, relaciones pedagógicas y recursos no respondiendo de esta forma a las necesidades diversas de la población educativa.

No se evidencia la relación de los métodos de enseñanza con los contenidos del área/grado/nivel, solo se mencionan las competencias a desarrollar en el área.

En las mallas curriculares no se evidencia la relación de los recursos físicos, audiovisuales e impresos apropiados para incrementar la participación de los estudiantes con el desarrollo de sus competencias básicas en el área/grado/nivel.

En cuanto a los métodos de enseñanza y actividades de enseñanza aprendizaje (EA) que fortalecen los procesos de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas, y previenen el fracaso estudiantil, se evidencia que no existe una relación entre:

- Métodos de enseñanza y actividades EA y su pertinencia para manejar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje.
- Estrategias por área/grado/nivel.
- Actividades de acompañamiento, plan de apoyo por área/grado/nivel.

No se evidencian los métodos de enseñanza y actividades de Enseñanza Aprendizaje para la población general y con NEE, ni la relación de estrategias que promueven el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas y específicas a abordar en el área/grado/nivel , no existiendo oportunidades de apoyo pedagógico (acompañamiento, plan de apoyo.

Al analizar si las rutas de evaluación se analizó que estas promueven la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes y el monitoreo del desarrollo de las competencias en cada nivel/ grado del área, encontramos que no existe un documento; en el PEI solo hay criterios para la valoración y promoción de los y las estudiantes sin incluir los estudiantes con NEE y también se describen los tipos e instrumentos de evaluación, que no se encuentran actualizado ya que se maneja la escala numérica de 1 a 5, y en el documento aparece que los periodos tienen un porcentaje distinto pero en la realidad se les asignan porcentajes iguales.

Las metas educativas, están en proceso de construcción por lo que no existe relación con los tipos e instrumentos de evaluación; las mallas especifican los estándares y las competencias a desarrollar pero no se relacionan con tipos e instrumentos de evaluación.

Al analizar si Los contenidos en la malla Curricular son coherentes y pertinentes con las competencias en cada nivel/ grado del área se encontró que en las mallas si existe la sección de justificación, de los contenidos. No se evidencia los elementos del ser, saber y el saber hacer; las mallas fueron construidas teniendo en cuenta las competencias y llevan una secuencia teniendo en cuenta contenidos propuestos pero no las necesidades diversas de aprendizaje de los estudiantes. Las metas de aprendizaje del nivel/grado/área están en construcción por lo cual no hay relación con los contenidos y no se evidencia el trabajo con los estudiantes de la básica primaria con Necesidades Educativas Especiales.

8.1.4 Entrevistas

8.1.4.1 Entrevista al rector

El rector de la Institución educativa de Santo tomas expresa en lo relacionado con la dimensión del contexto en la categoría de necesidades de los estudiantes, respondió con respecto a la modalidad que se plantea en la misión que se tiene la convicción que las modalidades deben responder a las necesidades de la comunidad educativa y que habrá un cambio en la modalidad en el 2017 , dado el carácter que tiene la institución de diversificado. Poe eso se generará un cambio buscando dar respuesta a las necesidades de la comunidad

La misión y la Visión se comunican inicialmente a través de la comunidad, con el trabajo de los directores de grupo, de coordinadores, de bienestar, también se utiliza pendones que se publica en cada uno de los espacios de la institución.

Con relación a cómo se determinaron esas necesidades y si existen algunas a las que la escuela aun no responda se respondió que se hizo a través del departamento de orientación una exploración vocacional con los estudiantes.

Con relación a la dimensión de entrada y a la categoría de horizonte institucional en cuanto a la construcción de la misión y la visión de la institución expresó que se creó el equipo de calidad, en el cual hay un representante de cada uno de los actores de la comunidad educativa y de cada una de las sedes, se escogió un líder democráticamente seleccionado por cada una de estas , además se pidió a un representante de los estudiantes y un representante

del departamento de orientación conformándose el equipo de calidad, que lideró la socialización de la misión y la visión en cada una de las sedes.

En cuanto a la visión que plantea la institución, considera usted que la están logrando? ¿Cómo lo saben? Nosotros hemos resignificado, las metas que tiene la institución y que con base en el trabajo conjunto que se han hecho en las mesas de trabajo, institución, pensamos que este.

Con relación a los mecanismos que se emplean para comunicar y hacer seguimiento al currículo se expresó que se hace a través de las comunidades de aprendizaje, reuniones del consejo académico, entramos al aula y hacemos grabaciones de las clases, con ayuda de un supervisor externo de la secretaría de educación; de igual forma en la básica primaria, se cuenta con el apoyo del programa del PTA, realizando el seguimiento al trabajo de los docentes.

El proceso seguido para la construcción de la visión y misión fue mediante reuniones, con los miembros del departamento de bienestar.

Con respecto al proceso de la construcción curricular se puede afirmar que existe falencias y que se está trabajando, para de realizar un proceso más estructurado del currículo en el que se trabajen los proyectos transversales

En cuanto al proceso de construcción del modelo pedagógico este se trabaja conjuntamente con los profesores y por niveles a través de las comunidades de aprendizaje para apropiarse de las nuevas temática, además se realizan capacitaciones con los profesores, sobre el modelo de clases y de los pasos sugeridos teniendo en cuenta el modelo institucional

Con relación a la dimensión de proceso y la categoría de diseño, las características distintivas del currículo de la institución son las relacionadas con el desarrollo de los procesos de investigación por parte del estudiante y la identidad institucional relacionada con el lema que sintetiza la misión y la visión y la ejecución de los proyectos transversales.

Las debilidades que tiene el currículo se encuentran relacionadas con la estructuración de un plan de estudio, que dé respuesta a las especialidades y conecte de manera armoniosa cada uno de los niveles que hacen parte de la institución.

El currículo se centra en las competencias descritas, en los textos guías del Ministerio de Educación Nacional, como los derechos básicos de aprendizaje y los estándares básicos.

El rector concibe el término calidad como

la cultura de nuestro lema, es decir, cuando dentro de la institución cada uno de los actores o los miembros de la comunidad educativa, se apropien del hecho de que nuestras relaciones deben de ser sanas y en ese sentido lo teje el lema como alta calidad humana.

Los padres de familia se vinculan con los procesos curriculares a través del gobierno escolar, la junta de padres de familia y la participación de estos en el comité de evaluación y promoción participando en los cortes preventivos, y finalización de año.

En cuanto a la categoría de implementación el rector afirma que el currículo se implementa en las jornadas pedagógicas que se desarrollan a final de año y a principio de año en el proceso de planeación, incorporando el seguimiento en los procesos de formación a los

profesores, además se hacen grabaciones de las clases y se aplican algunos instrumentos internos para ese efecto.

En cuanto a la definición de inclusión educativa el rector la concibe como un proceso pleno de participación s los estudiantes sin ser excluyente. Así mismo menciona que la institución no ha recibido capacitación por parte del Ministerio, ni por parte de la Secretaría de Educación.

En cuanto a la vinculación de los padres de familia de los estudiantes incluidos al proceso educativo de sus hijos dice que es de vital importancia ya que estos deben acompañar el proceso educativo, hacer seguimiento de sus avances.

Afirma que se hizo una adaptación al PEI y al currículo en el año 2.016 sobre las NEE, pero el sistema institucional de evaluación que no contempla la inclusión educativa. Llevándose el proceso de inclusión, por el equipo de apoyo, haciendo evaluaciones y seguimiento a los estudiantes que presenten algún tipo de necesidad educativa especial, después de haber hecho la identificación, se realiza la caracterización en el SIMAT.

El objetivo del proyecto de inclusión es armonizar los procesos de inclusión de los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, con los estudiantes que presentan regularidades, de tal manera que el sistema funcione, de manera fluida.

Con respecto al equipo de apoyo institucional afirma que ya existía en la institución y fue nombrado por Secretaria de Educación departamental, éstos docentes que participan tienen la función de sensibilizar, cualificar, socializar con los demás docentes la forma adecuada de atender y tratar a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Igualmente menciona

el realiza proceso de seguimiento a los procesos que los docentes de apoyo desarrollan, que haya secuencia y atención oportuna.

El rector asegura que se necesitan nuevos lineamientos, capacitación, acompañamiento, para hacer las adaptaciones curriculares necesarias para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

La institución contempla dentro del currículo el seguimiento y control a las funciones de las docentes de apoyo, a través de la entrega de informes del trabajo y actividades realizadas con los estudiantes. Al analizar lo afirmado por el rector en cuanto al proceso de inclusión en la institución, este se lleva a cabo de la siguiente manera: inicialmente se admite al estudiante, posteriormente si se detecta alguna dificultad se remite al equipo de docentes de apoyo quienes son encargadas de determinar si existe alguna dificultad o necesidad particular de aprender, después de haber realizado la identificación, se marcan en el SIMAT(sistema de gestión de la matrícula de los estudiantes de instituciones oficiales) y por último, se remiten a los especialistas para valoración y tratamiento de los estudiantes con NEE, que actualmente se cuenta con el CARI y algunas EPS.

8.1.4.2 Entrevista a Coordinadores

Los coordinadores de la Institución educativa de Santo tomas expresan en lo relacionado con la dimensión del contexto en la categoría de necesidades de los estudiantes, afirmando en este aspecto, que la modalidad que se plantea en la misión, si responde a las necesidades de la población, teniendo en cuenta los avances de la ciencia y la tecnología, resaltando que la institución es inclusiva y brinda respuestas a las necesidades de la comunidad.

La misión y la Visión se comunican cuando se realizan las jornadas pedagógicas, las comunidades de aprendizaje y el seguimiento a los avances del PEI , a través de los medios masivos de comunicación y la plataforma institucional.

Con respecto a cómo se determinaron las necesidades teniendo en cuenta la modalidad académica , los coordinadores afirman que dan respuesta a los intereses de los estudiantes y se determinan por el contexto y la capacidad económica de los mismos , por consiguiente la institución seleccionó carreras técnicas y tecnológicas que garanticen el ingreso de los estudiantes a los centros de educación superior y el SENA.

Con relación a la dimensión de entrada y a la categoría de horizonte institucional en cuanto a la construcción de la misión y la visión, afirman que esta se construyó con la comunidad educativa, convocando mesas de trabajo, en donde se tomó una representación padres de familia, estudiantes y habitantes del sector productivo de cada una de las sedes, teniendo en cuenta las necesidades educativas de la población a corto plazo.

Al analizar los mecanismos que se emplean para comunicar y hacer seguimiento al currículo, se expresó que se organiza reuniones periódicas con padres de familia, estudiantes y la comunidad educativa, además se realiza observaciones de clases y capacitaciones para resolver las falencias o dificultades encontradas.

Con respecto al proceso de construcción curricular se puede afirmar que este ha sido producto de un proceso de reflexión de la comunidad educativa para dar respuesta a las necesidades de formación de los estudiantes y a la vez teniendo en cuenta las diferentes áreas del conocimiento de los docentes.

Los coordinadores al respecto del proceso de construcción del modelo pedagógico, manifiesta que este se construyó teniendo en cuenta los aspectos teóricos como: psicosocial, investigativo y constructivista.

Con relación a la dimensión de proceso y la categoría de diseño, las características distintivas del currículo de la institución educativa, son las relacionadas con el lema institucional, “ *alta calidad humana y excelencia académica*”, afirmando que este da respuesta a las necesidades de los estudiantes, otra característica es el carácter inclusivo que tiene la institución al atender a estudiantes con necesidades educativas especiales y el desarrollo de competencias ciudadanas.

Las debilidades que tiene el currículo se centran en la falta de unificación en las áreas del plan de estudio, que respondan a la diversidad de necesidades que presenta la comunidad educativa.

El currículo se centra en las competencias básicas, laborales y competencias ciudadanas, siendo esta última considerada como un eje fundamental en el proceso de enseñar.

Los coordinadores conciben el término calidad relacionándolo con la formación humana integral, para hacer de los estudiantes unos ciudadanos, que puedan responder a las necesidades locales, regionales y nacionales.

Los padres de familia se vinculan con los procesos curriculares a través de la participación permanente con la institución, en los aspectos académicos y convivenciales. Asistiendo a las reuniones de comisiones de evaluación en donde se involucran a partir de la toma decisiones.

Con relación a la categoría de implementación los coordinadores afirman que el currículo se implementa en las diferentes sedes, desde la planeación de las clases, teniendo en cuenta el modelo pedagógico de la institución.

En cuanto a la definición de **inclusión educativa** los coordinadores afirman que esta es un proceso de formación en que todos los seres humanos, poseemos necesidades particulares; incluyendo a todos aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales y que tienen derecho a la educación formal; de igual forma definen el término de Necesidades Educativas Especiales como la necesidad particular que tiene cada niño, niña y joven para aprender.

Los docentes de aula no reciben capacitaciones oportunas acerca del manejo de estudiantes con NEE, solo estas son ofrecidas a los docentes del equipo de apoyo de la institución.

En cuanto a la vinculación de los padres de familia de los estudiantes incluidos al proceso educativo de sus hijos, los coordinadores afirman que estos participan activamente en el desarrollo de las actividades académicas de sus acudidos.

Continuando con el análisis de resultados en cuanto a lo expresado por los coordinadores, estos manifiestan que no está explícito en el PEI y en el currículo las NEE, se tienen en cuenta cuando se admite algún tipo de necesidad educativa en el estudiante.

En cuanto al proceso de inclusión en la institución, los coordinadores expresan que una vez que se lleva a cabo la admisión e identificación de las dificultades que presenta los estudiantes incluidos, se realiza la remisión a las docentes de apoyo que son las encargadas de determinar si existe alguna necesidad particular de aprender posteriormente remiten a la entidad de salud o EPS a la que se encuentra afiliado el estudiante para la valoración,

diagnóstico y tratamiento de un especialista y luego este hace el reporte a las docentes de apoyo y a la institución para que se trabaje adecuadamente con el estudiante.

El objetivo del proyecto de inclusión es dar respuesta a una necesidad que plantea el estado, de atender a toda la población, permitiendo el acceso a la educación, principalmente a la educación pública, desarrollando las necesidades cognitivas y profesionales en los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Con respecto al equipo de apoyo institucional afirman que estos fueron nombrados por el estado por parte de la Secretaria de Educación departamental, para dar respuesta a la atención de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

En cuanto a que si se tienen en cuenta las adecuaciones curriculares para los estudiantes con NEE, los coordinadores afirman que se abren espacios de capacitación y acompañamiento por parte del equipo de docentes de apoyo, para la realización de este proceso, y en ocasiones los docentes simplemente por el sentido lógico, las tienen en cuenta, a partir del diagnóstico encontrado de los estudiantes.

En lo referente a que la institución contemple dentro del currículo el proceso de seguimiento y control de las funciones de las docentes de apoyo; los coordinadores expresan que se realiza el seguimiento al trabajo que desarrolla este equipo, reportando con frecuencia los procesos que vienen trabajando y tienen un plan de trabajo que se verifica que se cumpla a cabalidad, otro aspecto a analizar dentro de esta categoría fue como la institución maneja su énfasis con los estudiantes con NEE.

8.1.5 Grupos focales

8.1.5.1 Grupo focal de estudiantes

Al analizar las preguntas relacionadas con la categoría de satisfacción con respecto a la metodología de la enseñanza se encontró que los estudiantes manifiestan que las docentes de la institución les explican adecuadamente las clases, las enseñanzas que se imparten van direccionadas al desarrollo de los valores y prepararlos para cumplir sus sueños y/o metas futuras.

Las asignaturas consideradas por los niños y niñas más fáciles de aprender son Religión y Lengua Castellana y la catalogada por ellos como la que menos les gusta es Matemáticas.

Al interpretar las preguntas relacionadas con la evaluación, se encontró que los estudiantes expresaron que los profesores evalúan sus desempeños en clase teniendo en cuenta su comportamiento y el cumplimiento con las actividades o compromisos asignados en casa, los cuales tienen una valoración numérica que se da a conocer oportunamente.

Con respecto a las actividades que realizan los docentes para superar las dificultades de los estudiantes, estos expresaron que cuando tienen dificultades los profesores les explican las temáticas que no entienden y les proponen actividades sencillas, dándoles oportunidades para que mejoren sus calificaciones.

Con respecto a las preguntas relacionadas con el horizonte y el énfasis institucional se encontró que los estudiantes manifestaron su desconocimiento.

Con base en las respuestas dadas con respecto a las actividades que implementan los docentes para superar las dificultades de los estudiantes se puede decir que los profesores utilizan actividades sencillas, fáciles que los ayudan a superar sus dificultades y que los niños y niñas para aprovechar estas actividades y aprender mejor, se esfuerzan, prestan atención a las explicaciones de sus maestros y practican la estrategia del proyecto de competencias ciudadanas: saber escuchar.

Al analizar las respuestas de los estudiantes se puede decir que no comprenden ni saben el significado de la palabra discapacidad, ya que expresaron que el término significa una falla de la naturaleza, una enfermedad de nacimiento o un virus.

Algunos niños y niñas afirman que no conocen casos de compañeros que se encuentren en sus aulas de clase con discapacidad, mientras que otros conocen algunos casos tales como, discapacidad auditiva y dificultades para aprender.

8.1.5.2 Grupo focal de padres de familia

El análisis realizado a lo expresado en grupos focales de padres y madres de familia se dieron los siguientes resultados:

En la categoría de horizonte institucional, al tratar de conocer por parte de los padres de familias que aspectos consideraban ellos que debía mejorar la institución expresan que se deben adecuar mejor las instalaciones de la Institución en especial aquellas que ofrecen bienestar a los estudiantes, como son el patio de juego, los filtros de agua, el comedor, baños entre otros. Sienten que el edificio quedó pequeño para el número de estudiantes, manifiestan

también que se debe mejorar el trabajo de orientación escolar, siente que este no es continuo y se da de manera aislada. Otro aspecto analizado dentro de esta categoría fue conocer si los padres y madres de familia conocían lo que expresaba la Misión y visión de la Institución y la manera como habían logrado conocerla, solo uno expresó conocer la Misión y Visión de la Institución. De manera general hay desconocimiento de parte del resto de padres al respecto. Continuando en este análisis, al indagar si los padres de familia saben qué les hace falta por aprender a sus hijos e hijas expresaron que les hace falta aprender valores, tablas de multiplicar en matemáticas, un buen número de padres manifiestan que deben aprender más inglés. Un último aspecto analizado en esta categoría de horizonte institucional fue conocer si los padres de familia conocen para qué educa la institución a sus hijos e hijas, confirman que el colegio, además de proporcionar información y conocimiento a sus hijos, también los educa para que sean personas de bien, buenos ciudadanos que aporten a la sociedad y a nuestro país.

En la categoría de satisfacción, al respecto de lo que aporta la institución a la educación de sus hijos e hijas, los padres y madres tiene una buena valoración por todo aquello que la institución aporta a sus hijos, expresan su sentir de tener poco apoyo en la Institución con respecto a los estudiantes que presentan alguna necesidad especial de aprendizaje. Con relación al conocimiento que los padres y madres tienen acerca de si la institución los mantiene informados de cómo les enseña y evalúa a sus hijos, estos dicen que sí les informan en reuniones de padres y con comunicación escrita, pero algunos manifiestan que hay profesores que explican más que otros. En lo que tiene que ver con el acompañamiento y apoyo de los padres de familia para que sus hijos les vayan bien en la escuela manifiestan

acompañar a sus hijos estableciendo comunicación con ellos cuando regresan del colegio, les preguntan cómo estuvo la jornada y luego revisan sus cuadernos. Algunos manifiestan asignarle una persona que les haga refuerzo. Se percibe que lo hacen más como iniciativa de ellos, pero no como acción por parte de la Institución.

Al tratar de conocer desde la categoría *necesidades de los estudiantes*, se observó que los padres y madres de familia si han recibido acompañamientos por parte de la institución cuando sus hijos han presentado dificultades académicas, expresaron que cuando lo hace la institución sienten que ese apoyo es incompleto, esperan más de la institución en este aspecto. Continuando en el análisis de esta categoría al indagar sobre qué áreas o asignaturas se les dificultaba aprender a sus hijos e hijas expresaron que a sus hijos se les dificulta aprender Matemáticas y unos pocos español, de manera especial lectura comprensiva.

Al analizar la categoría de Diseño desde lo que hace la institución por sus hijos e hijas cuando estos presentan dificultades de comportamiento, los padres y madres de familia manifiestan que siempre son citados y les presentan algunas propuestas para ayudarles a sus hijos, y muchos complementan el trabajo en casa. Otro aspecto de diseño analizado fue indagar si los padres y madres de familia conocían cual era el énfasis de la institución, solo un padre de familia dijo conocer el énfasis de la institución, los demás padres afirman desconocimiento total de este aspecto.

Al analizar la categoría Inclusión Educativa, se indaga con padres y madres de familia si tienen conocimiento acerca de lo que es Inclusión Educativa, en general los padres de familia consultados conocen sobre Inclusión Educativa, asociándolo con las necesidades especiales de sus hijos, como también el reconocimiento de los derechos de esos estudiantes a estudiar

y ser atendidos según esas necesidades. Aquí también se indaga qué entendían los padres de familia por discapacidad, expresaron un conocimiento general del significado de discapacidad, pero puntualizan mucho el aspecto de decir que es una dificultad o limitante para aprender. Un último aspecto de análisis de esta categoría fue si conocían que el PEI y el currículo de la Institución contemplaba las necesidades educativas especiales, manifestaron desconocimiento total de este aspecto.

8.1.5.3 Grupo focal de docentes

En el trabajo realizado con el grupo focal de docentes, estos manifestaron con respecto a la Dimensión de Contexto que las necesidades de los estudiantes están relacionadas con su condición socio-económica las cuales les generan carencias tanto económicas, psicológicas y académicas, también que la institución debe tener en cuenta estas necesidades para poder realizar la articulación con el currículo.

De igual modo en la dimensión de input **horizonte institucional** expresaron que la institución maneja las mallas curriculares de cuatro áreas y no hay conformado un currículo que ayude a conseguir la misión y el perfil del estudiante que se han propuesto. Así como la forma de dar a conocer la misión y la visión a la comunidad educativa no son suficientes para señalar que es de conocimiento pleno por la misma.

Por otro lado en la dimensión de **Proceso y categoría de diseño** los docentes opinaron desconocimiento del currículo por tal razón no pueden determinar sus características. Que uno de sus mayores logros ha sido el obtener buenos resultados en las pruebas saber de los últimos tres años, al igual que en la organización de planeadores y capacitación de docentes

que han aportado para ajustarlo. Manifiestan que hay por mejorar muchos aspectos tales como: metodologías y estrategias para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales.

En respuesta a considerar cuando hay aprendizaje en los estudiantes los docentes dijeron que cuando éstos son capaces de resolver situaciones en la vida diaria poniendo en práctica lo trabajado en el aula de clases. En cuanto a la evaluación, aclararon que se desarrolla los dos tipos: cualitativo y cuantitativo.

Las docentes expresaron el concepto de competencias solamente como habilidades y destrezas para poner en práctica conocimientos, priorizando el saber y sin mencionar la importancia del saber hacer y el ser. De igual forma, con respecto los conceptos que tienen de calidad educativa se resumen en términos de formación de personas en aspectos académicos, en valores y en convivencia. Evidencian el desconocimiento de la calidad educativa como un proceso constante y de mejora continua donde son importantes factores como: el compromiso, la colaboración, el trabajo en equipo, la participación, el estímulo del desarrollo y crecimiento.

En cuanto a los aspectos que enfatizan el currículo los docentes comentaron que en la institución enfatizan en la formación ciudadana, otros afirmaron que en la adquisición de conocimientos y en la formación de la persona y otros que en los tres aspectos.

De igual manera los docentes definen la *inclusión educativa* como integración de niños con problemas o discapacidades en las aulas regulares. Al mismo tiempo definen la *discapacidad* como limitaciones de una persona ya sea física, motora, visual, etc, para poder desarrollarse y

convivir socialmente. Finalmente manifiestan que en el PEI de la institución no están contempladas las NEE.

8.1.6 Observaciones

Con el propósito de obtener información lo más objetiva y auténtica posible, para el proceso de observación de clase, se escogió de manera aleatoria a uno de los profesores del área de Lengua Castellana, a quien se le abordó dos horas antes de su clase. El equipo investigador conversó con él sobre la posibilidad de tener su colaboración para el proyecto y se le solicitó su aprobación para hacer una grabación de video de la clase que iba a desarrollar ese día, a lo cual el profesor respondió de manera afirmativa y se mostró de acuerdo. Por el carácter aleatorio de la escogencia del profesor, obviamente el grado, el tipo de estudiantes, el espacio, la hora de la clase, el tema y el planeador se enmarcaban también dentro de las mismas circunstancias no planeadas.

Para la evaluación de la clase, se utilizó la rúbrica de evaluación de la gestión de aula, acordada, la cual está estructurada para medir dos momentos, la planeación y el desarrollo de la clase, con base a unos criterios establecidos y una ponderación, esta rúbrica tiene un carácter cualitativo, todo lo anterior apoyándose en lo que dice López, M. (2007)

“Los conceptos o rubros son aspectos a evaluar. Cada uno de los conceptos usados en la rúbrica son definidos por los criterios o descriptores siendo estos graduados por la escala de calificación (desde lo cuantitativo) o el nivel de ejecución (desde lo cualitativo) o colocando ambas opciones al mismo tiempo (de forma mixta)...el tipo de rúbrica es analítica porque involucran respuestas muy bien enfocadas a una serie de

conceptos, junto con la escala de evaluación correspondiente, definiendo cada uno de sus criterios” (p.3).

Para evaluar la planeación de la clase la rúbrica establece los siguientes criterios:

- Articulación con el horizonte institucional.
- Relación con el modelo pedagógico de la Institución.
- Objetivos de manera clara y precisa según los aprendizajes, habilidades y procesos fundamentales que se espera alcancen los estudiantes.
- La planeación se ajusta a los contextos, estilos y necesidades de los estudiantes.
- Articulación con los referentes de calidad: estándares de competencias básicas y específicas, derechos básicos de aprendizaje.
- Aspectos fundamentales de una buena gestión de aula: Ambiente escolar, Saberes previos, Metodología, Manejo del tiempo, Material educativo de apoyo, Evaluación.
- Necesidades educativas diversas, las dificultades y retos conceptuales, afectivos, sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para evaluar el desarrollo de la clase la rúbrica establece los siguientes criterios:

- Ambiente favorable para el aprendizaje
- Activación de conocimientos previos
- Conocimiento del Contenido Disciplinar
- Didáctica utilizada en el aula de clase
- Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes
- Uso pedagógico de los materiales educativos
- Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje

Se asigna una ponderación a cada uno de los ítems de la siguiente manera:

5. Superior 4. Alto 3. Básico 2. Bajo 1. No Aplica/ No se evidencia

En la implementación de la técnica de observación de clase, se registró en un vídeo, el desarrollo de una clase de lengua castellana, en el quinto grado de la básica primaria, dentro del contexto de una Institución Educativa de Santo Tomás. Seguidamente se presenta una descripción de la práctica pedagógica, atendiendo las categorías de Planeación, desarrollo de la clase y evaluación.

Categoría de Planeación

La clase planeada está acorde al modelo pedagógico Orientalista de la institución, el cual está sustentado en los enfoques de la pedagogía crítica de Giroux, La educación crítica de Carr Y Kemis y la pedagogía de la liberación de Freire.

Se evidenció lo anterior porque en su planeación la docente incluyó actividades que promovieron en los estudiantes su actitud crítica, permitiendo inferencias de los conceptos y situaciones presentadas en el desarrollo de la clase.

La planeación de la clase presenta claramente el planteamiento de estándares, competencias, desempeños y objetivos de la temática de la clase.

La planeación está ajustada a las experiencias de vida cotidiana de los estudiantes, teniendo en cuenta los estándares y derechos básicos de aprendizaje del grado 5° del área Lengua Castellana.

Desde la planeación la docente propuso una buena gestión de aula que se evidenció en aspectos como el ambiente escolar, saberes previos, metodología, material educativo de apoyo y evaluación. Se evidenció el uso poco efectivo del manejo del tiempo.

Categoría de desarrollo de la clase

A continuación se presentarán los resultados encontrados en la observación realizada al desarrollo de la clase, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

Ambiente favorable para el aprendizaje

Durante el desarrollo de la clase se evidenció algunos acuerdos de convivencia. La docente observada promueve las relaciones participativas y democráticas con sus estudiantes, promoviendo el valor del respeto y la tolerancia en la medida en que permitió a los estudiantes participar espontáneamente en la clase, de forma activa.

Activación de conocimientos previos

En el inicio de la clase se evidenció que la docente realizó una actividad relacionando el tema a tratar con los conceptos previos.

Conocimiento del Contenido Disciplinar

La docente se apropió del tema, demostrando conocimiento y dominio de este. No se evidenció la relación del tema con otras áreas del conocimiento. La docente relacionó el tema con el contexto, a través de ejemplos de la vida real de los estudiantes.

Didáctica utilizada en el aula de clase

Solo se evidenció formas de trabajo individual, faltó promover el trabajo cooperativo y colaborativo.

Las actividades ejecutadas fueron coherentes con la planeación, lo cual se evidenció de manera particular en el uso de mapas conceptuales y en el proponer actividades innovadoras que estimularon en los estudiantes el interés por participar.

Las actividades favorecieron el aprendizaje significativo en las dimensiones del saber, saber hacer y el ser, se evidenció diferentes formas de participación individual, en cada una de las etapas de la clase.

Manejo efectivo del tiempo para garantizar los aprendizajes de los estudiantes

La docente no manejo adecuadamente el tiempo de la clase. No hubo control de tiempo, ni cierre de la actividad.

Uso pedagógico de los materiales educativos

Los recursos fueron variados y utilizados adecuadamente en el desarrollo de la clase, por parte de la docente y estos favorecieron la atención y concentración de los estudiantes durante el proceso. Se destaca el uso de recursos tecnológicos (tablero inteligente), lo que permitió el dinamismo dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

Categoría de Evaluación

Evaluación formativa dentro del proceso de aprendizaje

Las actividades planeadas para evaluar la clase, lograron evidenciar los aprendizajes en el saber, saber hacer y en el ser; esto se evidenció cuando los estudiantes construyeron el concepto de comunicación con base en una actividad previa.

La docente monitoreaba los aprendizajes de los estudiantes a través de actividades individuales, construcción de conceptos y realizando inferencias de ejemplo de la vida cotidiana. Constantemente se observó a la docente desplazándose por el aula, haciendo seguimiento al trabajo de los estudiantes y apoyando aquellos que presentaban algún tipo de dificultad.

La docente sí realizó evaluación a los estudiantes pero solamente contempló la autoevaluación, faltó incluir evaluación y heteroevaluación.

Se evidenció claramente la utilización de las dificultades y fortalezas de los estudiantes como oportunidades de aprendizaje y la retroalimentación fue permanente permitiendo alcanzar los objetivos y necesidades de aprendizajes de los estudiantes.

8.1.7 Triangulación

Al realizar la triangulación entre las entrevistas y los grupos focales, inicialmente el rector y los coordinadores afirmaron con respecto a la categoría de Contexto que las necesidades de los estudiantes se determinan a través del departamento de orientación quien realiza exploración vocacional a los estudiantes y se detectó que no satisfacen sus necesidades, por

consiguiente para el año 2017 se ofrecerán otras modalidades, teniendo en cuenta los avances de la ciencia y la tecnología. Igualmente los docentes manifestaron que las necesidades de los estudiantes están relacionadas con su condición socio-económica, las cuales generan carencias económicas, psicológicas y académicas; sugieren que la institución educativa una vez identificadas las necesidades de los estudiantes deben tenerlas en cuenta para realizar la articulación de las mismas con el currículo. Tal como lo afirma Stenhouse en su modelo curricular: *“Se debe establecer un especial vínculo entre escuela-sociedad, lo que permite ir determinando los problemas y buscarle solución a través de relaciones complejas entre el profesor y los estudiantes”*. (Addine, 2000)

Teniendo en cuenta la categoría de **horizonte institucional** el rector y los coordinadores mencionan que la misión y la visión se construyeron teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad educativa a través del equipo de calidad; que éstos se difunden a la comunidad educativa a través de la publicación de pendones, plataforma institucional, comunidades de aprendizaje, jornadas pedagógicas, trabajo de los directores de cada grado, coordinadores y bienestar estudiantil, en las reuniones de seguimiento de los avances del PEI; sin embargo, los estudiantes, padres de familia y algunos docentes manifestaron desconocimiento de la misión, visión y modalidad institucional. Así mismo los docentes consideran que los medios que se utilizan para divulgar la misión y la visión no son suficientes para garantizar que toda la comunidad educativa las conozcan y se apropien de ellas.

Al analizar la categoría de **implementación del currículo** en la institución educativa, el Rector y Coordinadores afirmaron que el currículo se implementa en todas las sedes a través de la realización de jornadas pedagógicas, seguimiento a los procesos de formación a los

docentes, grabaciones de las clases, aplicación de algunos instrumentos internos, organización de comités curriculares que se realizan periódicamente, seguimiento a la planeación de clases de acuerdo al modelo pedagógico de la institución.

Stenhouse afirma que *es importante y significativo para beneficiar a los estudiantes, el perfeccionamiento del arte de enseñar del docente, a través del ejercicio del propio arte* (Stenhouse L. , La investigación del curriculum y el arte del profesor, 1991), teniendo en cuenta lo anterior los estudiantes expresaron que las actividades que los docentes implementan para superar sus dificultades son sencillas pues los ayudan a superar sus debilidades y para esto los niños y niñas deben esforzarse, prestar atención a las explicaciones y practican las estrategias del proyecto de competencias ciudadana (saber escuchar) para aprovecharlas. Así mismo en cuanto al apoyo o acompañamiento que brindan los padres a sus hijos para que les vaya bien en la escuela manifiestan que la comunicación con ellos es permanente, algunos padres afirman que buscan los servicios de personas que les hagan refuerzos para superar las dificultades de los estudiantes.

En cuanto a la categoría de **Diseño** el Rector y los Coordinadores afirman que el currículo de la institución posee características distintivas como: desarrollo de procesos de investigación desde el preescolar hasta 11 grado, el lema institucional, el carácter inclusivo, el desarrollo de las competencias en profundidad con los estudiantes y la ejecución de los proyectos transversales; mencionan como debilidades la falta de estructuración del plan de estudio, falta de unificación del currículo en todas las áreas, estas son reafirmadas por los docentes en sus respuestas, por lo que no se pueden determinar sus características, igualmente manifiestan que se deben mejorar algunos aspectos tales como: metodologías, estrategias adecuadas para

la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. Mencionan que la teoría en la que se fundamenta el currículo está basada en el desarrollo de las dimensiones del ser humano, corriente constructivista y psicosocial y las competencias en la que se centra este son las basadas en los textos guías del MEN, los derechos básicos de aprendizaje los estándares básicos de aprendizaje.

La calidad es concebida en el sentido en que se consiguen las sanas relaciones humanas propuestas en el lema institucional “alta calidad humana y excelencia académica”, dando respuesta a las necesidades locales, regionales y nacionales; está diseñado para alcanzar las metas y objetivos propuestos teniendo en cuenta las necesidades particulares de la población estudiantil.

Con respecto al concepto de **calidad educativa** los docentes manifestaron que se resumen en términos de formación de personas en aspectos académicos, valores y en convivencia al igual que se refieren al concepto de competencias, expresando que son habilidades y destrezas para poner en práctica conocimientos, priorizando el saber y sin mencionar la importancia del saber hacer y el ser. También manifestaron que uno de los mayores logros de la institución son los buenos resultados en las pruebas saber. Expresan que no se cuenta con un currículo completo.

Los docentes expresaron que hay aprendizaje en sus estudiantes cuando son capaces de resolver situaciones de la vida diaria poniendo en práctica lo trabajado en las aulas de clase, evalúan de forma cuantitativa y cualitativa; evalúan sus desempeños en clase teniendo en cuenta su comportamiento y el cumplimiento con las actividades y compromisos asignados en casa, los cuales tienen una valoración numérica que se da a conocer oportunamente.

El Rector y Coordinadores manifiestan que los padres de familia se vinculan permanente a los procesos curriculares, a través del gobierno escolar, juntas de padres, reuniones de comité curricular en las que se realizan cortes preventivos y de periodo, a su vez los padres de familia expresaron que la vinculación que tienen en los procesos pedagógicos son pocas y que reciben información verbal y por escrito de la forma cómo sus hijos se les enseñará y evaluará, además hacen una buena valoración de lo que la institución hace por sus hijos, pero los padres de los niños con NEE, sienten que la escuela debe apoyarlos más. Expresaron también que se debe mejorar el trabajo de orientación escolar.

El Rector y Coordinadores definen la inclusión como el proceso de participación y desarrollo de potencialidades en el cual el estudiante con necesidades particulares tiene derecho a pertenecer a la institución y a su incorporación al sistema educativo. Además manifiestan que la institución educativa no es excluyente porque acoge a todos los niños, niñas y jóvenes de cualquier raza, idiosincrasia, religión, es decir, no hay restricción para recibir al estudiante y cuando se detecta alguna dificultad se busca intervención de acuerdo a las necesidades presentadas, consideran necesario la creación de nuevos lineamientos por parte de la Secretaria de Educación que permitan realizar correctamente el proceso de inclusión.

El Ministerio de Educación Nacional expresa que

un currículo flexible es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender. (MEN, Flexibilización Curricular).

Por el contrario los docentes manifiestan que la institución no contempla en el PEI y en el currículo las Necesidades Educativas Especiales, solo en el año 2016 se realizó una adaptación en el SIE (Sistema Institucional de Evaluación) para los casos de los estudiantes con NEE y se organizó con los docentes de apoyo el modelo de programación de las clases. Así mismo entienden por Necesidades Educativas Especiales, la necesidad que tiene en particular cada estudiante en aprender, por lo tanto, estos requieren de una organización y adaptación curricular.

Los directivos (rector y coordinadores) afirman que el proceso de inclusión se lleva a cabo de la siguiente manera: se admite al estudiante, si se detecta alguna dificultad se remite al equipo de docentes de apoyo quienes son las encargadas de diagnosticar los casos, posteriormente se caracterizan en el SIMAT (Sistema Integrado de Matrícula) y por último se remiten a los especialistas para la valoración y tratamiento de los estudiantes con NEE.

El objetivo del proyecto de inclusión de la institución es armonizar con el resto de los estudiantes del aula regular y de esta forma dar respuesta a las políticas del Estado de atención a la población con NEE, desarrollo intelectual, la proyección laboral y ocupacional de los mismos. Los docentes mencionan que no han recibido capacitaciones por parte del Ministerio, ni de Secretaria de Educación para atender a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, solo han capacitado a las docentes del equipo de apoyo. Por otra parte expresan que tiene en cuenta a los padres de familia de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y los vincula en el proceso de acompañamiento y seguimiento de sus hijos, mediante las diferentes citaciones realizadas por el equipo de docentes de apoyo. Este equipo fue creado para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con NEE, capacitar

y sensibilizar a los docentes de aula para el fortalecimiento de las acciones pedagógicas en la institución, socializando con ellos el proceso de remisión, atención, valoración y tratamiento. Además expresan que el perfil para seleccionar el equipo de docentes de apoyo fue realizado por parte de la Secretaria de Educación Departamental. El proceso de seguimiento y control de las docentes de apoyo se realiza a través de la entrega de informes de trabajo de las actividades realizadas durante el año escolar del proyecto existente en la institución sobre inclusión al rector y directivos docentes. Distintamente a lo que expresa el Ministerio de Educación Nacional ya que el equipo de docentes de apoyo, *para lograr una flexibilización curricular deben identificar las metas de aprendizaje que requieren adaptaciones para determinados colectivos de estudiantes.* (MEN, Flexibilización Curricular)

Los docentes definen la inclusión educativa como integración de niños con problemas o discapacidades en las aulas regulares. Distintivamente a lo que afirma La UNESCO cuando dice que la inclusión es “un aprendizaje dinámico, que responde positivamente a la diversidad y a la diferencia individual, que no son problemas, sino oportunidades para enriquecer aprendizajes”. (Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All, p.12). Igualmente definen discapacidad como las limitaciones de una persona ya sea física, motora, visual etc. para poder desarrollarse y convivir socialmente. Como se expresa en el Decreto 366 del 2009 en el capítulo I, artículo 2

Se entiende por estudiante con discapacidad aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno.

Los docentes manifestaron que en el PEI de la institución no se contempla la atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales; en contra posición con lo expresado por el Ministerio de Educación Nacional en su documento *Orientaciones para las transiciones educativas de los estudiantes con discapacidad o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media*

la institución educativa debe realizar los ajustes razonables, los apoyos e innovaciones pedagógicas que garanticen, en términos de pertinencia, calidad y eficiencia, una educación inclusiva que elimine las barreras que limitan su participación en el ámbito educativo.

Los padres de familia definen la inclusión educativa asociándola con las necesidades especiales de sus hijos como también el reconocimiento de los derechos de éstos a estudiar y ser atendidos según esas necesidades. Igualmente definen discapacidad puntualizando el aspecto de que es una dificultad o limitante para aprender. Igualmente los estudiantes afirman que no comprenden el significado de discapacidad ya que expresaron que el término significa una falla de la naturaleza, una enfermedad de nacimiento o un virus. Además expresaron que no conocen casos de compañeros que se encuentren en las aulas de clases con discapacidades.

8.2 Plan de Mejoramiento

8.2.1 Concepto

Los cambios constantes y rápidos que sufre la sociedad, la globalización, el manejo de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), han determinado la necesidad de cambiar aspectos importantes de la educación que plasman iniciativas evaluadoras en los centros educativos para conseguir su mejora y la relevancia que tiene la calidad, la innovación y la mejora en educación.

La calidad es un concepto controvertido ya que inicialmente se entendió como control, centrado en los resultados, pero pronto evolucionó hacia modelos más abiertos que abarcan indicadores y procesos, es decir el cómo. Actualmente entendemos por calidad la satisfacción del usuario que implica factores y procesos de evaluación de la misma, recurriendo a indicadores directos e indirectos para su medida. Los indicadores y factores son características o propiedades de un sujeto u objeto, de las cuales formulamos un juicio de apreciación. Estos factores son tangibles o intangibles. En calidad se encuentran representados tres niveles: *sistema*, *proceso* y *producto*. Históricamente se inició procesos de calidad solo teniendo en cuenta los resultados, luego se orientaron en los sistemas surgiendo un conjunto de estándares y normativas y finalmente se ha centrado el enfoque en los procesos que han logrado un desarrollo en los trabajos de calidad. El modelo Europeo de Excelencia aplicado a la educación, (EFQM, 2000), define el proceso como “el conjunto de actividades que sirven para lograr la formación del alumno y la prestación de los servicios que ofrece el centro educativo”. Alude a cómo se gestionan, evalúan y revisan los procesos

para asegurar la mejora continua de las actividades del centro educativo en coherencia con la planificación y la estrategia del centro para conseguir la satisfacción de los usuarios y colaboradores. (Cantón Mayo Isabel, Vásquez Fernández José Luis, 2010)

Así mismo, innovación que en español se encuentra un campo léxico en torno a *nuevo*, que al incluir el prefijo *in* es importante aporte a su significado ya que brinda un sentido de interioridad, sea como introducción de algo nuevo proveniente del exterior. La palabra resultante denota el ingreso de algo nuevo. Esta aclaración es de vital importancia ya que la *innovación educativa* resulta de la adopción e introducción de algo ya existente fuera de ella: *objeto, procedimiento, contenido*. También la innovación puede generarse en el interior de la institución, en la solución de un problema o la satisfacción de una necesidad interna.

La innovación educativa es intencionalmente decidida y conducida con el propósito de que lo nuevo que se incorpora, genere una mejora en el ámbito de la institución, en sus estructuras y procesos, para el mejor logro de sus fines. La utilización de la expresión *cambio planificado*, como equivalente a innovación, está justificada por cuanto que las acciones de cambio planificadas obedecen a unas decisiones y están encaminadas a unos propósitos específicos. De la misma manera la mejora del sistema educativo, en relación con sus objetivos específicos, es un rasgo esencial de la innovación educativa, constituyendo el término y justificación del proceso de cambio. (Rivas Navarro, 2014)

Teniendo claridad sobre la importancia de la calidad y la innovación educativa en los procesos de cambios de las instituciones de educación, el Ministerio de Educación Nacional define el plan de mejoramiento de la calidad como: el conjunto de metas, acciones, procedimientos y ajustes que la institución educativa define y pone en marcha en periodos de tiempo definidos, para que todos los aspectos de la institución educativa se integren en torno

a propósitos comúnmente acordados y apoyen el cumplimiento de su misión académica. (MEN, 1994)

El doctor Joaquín Gairín Sallan, catedrático de la Universidad de Barcelona, aborda aspectos reales y conscientes sobre los planes de mejoramiento, afirmando que deben ser un reto permanente que impulse a las instituciones educativas a realizar cambios dirigidos que lleguen a satisfacer a la comunidad educativa. Es así como la introducción de transformaciones, novedades y creaciones auténticas de cambios están sujetas a la forma de plantearlos, a la resistencia de los actores participantes en los mismos y a las acciones pertinentes y acertadas de la dirección. Menciona que en los años 70 se habló de escuelas eficaces que se centra en los resultados y el movimiento centrado en la mejora que tiene más en cuenta los procesos y compromisos internos. Actualmente la mejora en las escuelas es relacionada con el término eficacia, abordan tres aspectos como son el de la *excelencia* que busca niveles de alto desempeño de los estudiantes; el de la *reestructuración* que busca cambios en las prácticas y en las organizaciones; y finalmente el *cambio educativo* que evidencie las acciones de las políticas y la cultura. (Gairin Sallan, N/S)

Pero todos esos cambios están sujetos a diferentes obstáculos que se pueden presentar y que identificamos cuatro tipos: formales, curriculares, dinámicos y culturales. Al tener en cuenta estos obstáculos podemos ver las características de estos planes de mejora que coinciden en la participación de los miembros de la comunidad educativa, su duración promedio es de un año, la responsabilidad de la administración en los cambios propuestos, la planificación de las acciones basados en un diagnóstico, las actividades a implementar teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, cambio asumido y cambio liderado. Es función de las instituciones educativas considerar las necesidades, preocupaciones e inquietudes de los

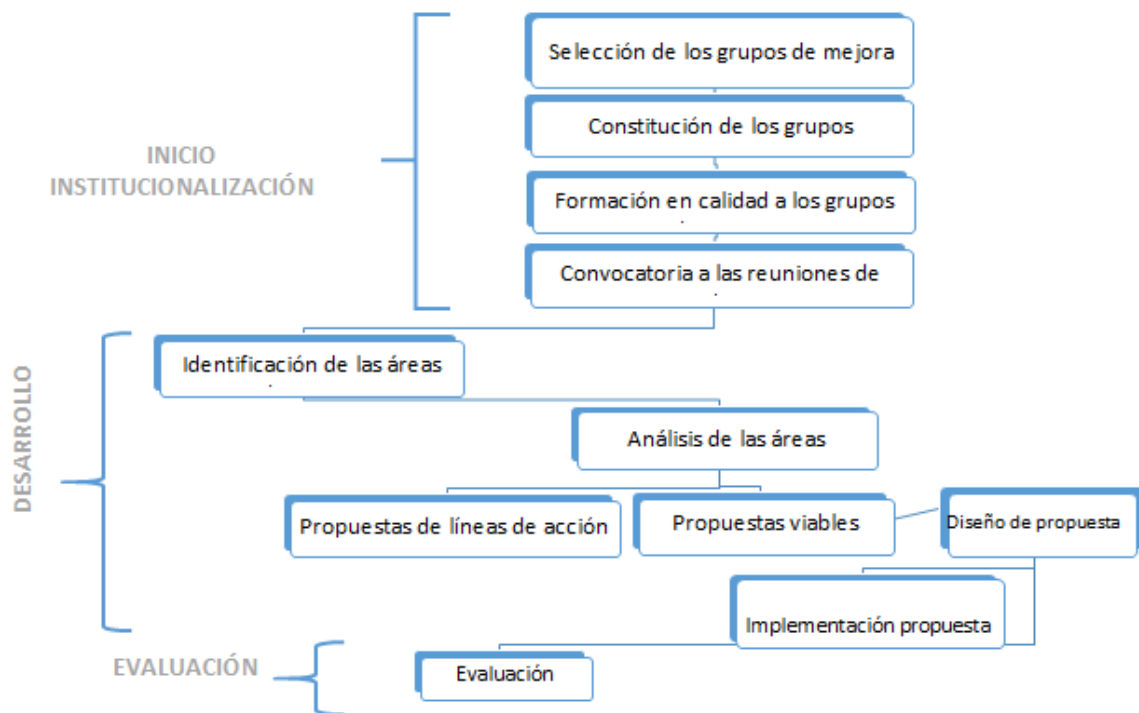
estudiantes, familias y sociedad originando una satisfacción general que muestre la calidad educativa. Es así como el análisis de las necesidades genera explicaciones de comportamientos y motivaciones que son de vital importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al igual es primordial el papel asumido por los directivos en los procesos de cambios ya que deben ser promotores de valores colectivos y líderes pedagógicos que garanticen sentido y dirección al cambio.

Del mismo modo los aspectos relevantes para conseguir mayores niveles de satisfacción en la comunidad educativa son: la motivación y el clima agradable para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, fomentar la participación de las familias y el entorno en la formación de los estudiantes y en la construcción de estrategias de mejoramiento institucional. Asimismo debemos entender que las instituciones educativas que fomentan una cultura de cambio pueden afrontar las resistencias y manifestaciones de rechazo a los mismos.

Finalmente podemos concluir que uno de los retos más importantes en las propuestas de mejora es la participación, divulgación y apoyo de directivos, docentes, padres y estudiantes, la promoción de planes de autoevaluación, seguimiento y gestión que garanticen las innovaciones en las instituciones educativas.

Con la siguiente gráfica representamos las fases del proceso de mejora de las instituciones educativas.

Gráfica 7: Fases del proceso de Mejoramiento de las Instituciones Educativas



Fuente: Chamorro, D (2015). Especialización en Gerencia de Instituciones Educativas.

Tenemos en las fases para la elaboración e implementación del plan de mejora tenemos:

FASE I

- ✓ Conformación del equipo de mejora: El equipo de mejora es el responsable de elaborar, desarrollar y dar seguimiento al Plan de Mejora y debe estar integrado por miembros del comité de evaluación, el cual debe incluir miembros del comité de calidad, personal directivo, técnicos o profesionales de las áreas o procesos que requieren mejoramiento, de los cuales debe elegirse un Coordinador, que será el líder del proceso, quien procurará suministrar los recursos que sean necesarios, los asignará

y realizará las gestiones pertinentes para superar los obstáculos que se presenten. Es recomendable que el número de integrantes no supere los 6.

- ✓ Elaboración del Plan: Este debe incluir las acciones o actividades a ejecutar, los responsables de su ejecución, una breve descripción de las áreas a mejorar, los plazos para su ejecución y los indicadores de seguimiento. Además debe existir un cronograma de reuniones de seguimiento.
- ✓ Identificar y seleccionar las áreas de mejora: De las áreas de mejora identificadas en el proceso de evaluación, el plan debe contener una jerarquización de aquellas que sean consideradas prioritarias, tomando en cuenta su importancia, en relación a la misión, visión y objetivos estratégicos de la entidad. Para ayudar a este proceso es recomendable hacerse las siguientes preguntas: *¿Cuál es el problema?, ¿Por qué se está produciendo?, ¿Quién o qué lo está causando?*
- ✓ Formular el objetivo: Una vez identificadas las causas del problema, se debe tomar la decisión de por dónde empezar a mejorar y con base a ello, formular los objetivos y fijar el periodo de tiempo para su consecución, teniendo en cuenta que deben cumplir con las siguientes características: viables, cotejables, flexibles, comprensibles, obligatorios.

FASE II

- ✓ Desarrollo del Plan de mejora: está relacionada con la ejecución del plan de acciones involucrando la asignación de tareas y responsabilidades a los miembros del equipo, la asignación de recursos, la recolección, análisis y aplicación efectiva de la información y un cronograma de implementación. Podemos implementar algunas herramientas que han mostrado ser efectivas como son: *Planificación estratégica* y

Operativa, herramienta que apoya la toma de decisiones y permite formular objetivos prioritarios y las metas a mediano y corto plazo, y los indicadores, así como establecer las líneas de acción y los recursos para lograrlos. *Planificación y rediseño de procesos*, es una herramienta de mejora continua, que se aplica mediante la medición del funcionamiento de los procesos, a través del establecimiento de objetivos o indicadores de procesos.

FASE III

- ✓ Seguimiento del Plan de Mejora: implica hacer una revisión de periódica de los avances logrados en su desarrollo, en términos de indicadores y resultados. Este seguimiento muestra dos vertientes: *Seguimiento interno*: en el cual cada responsable de una o más actividades deberá rendir un informe al Coordinador del equipo, quien a su vez, habrá de hacer la retroalimentación e informar a los demás involucrados el nivel de cumplimiento del mismo. *Seguimiento externo*: El Ministerio de Educación Nacional, a través de las secretarías de Educación departamentales hará monitoreo del Plan de Mejora. (Pública, 2014)

Es evidente que toda esta conceptualización se constituye en un aporte fundamental para nuestro proceso de formación e intervención a las instituciones educativas en sus planes de mejoramiento ya que nos ayuda a identificar las características de los mismos, formas de generar cambios desde diferentes enfoques, y aspectos relevantes en la implementación de mejoras, valorar la participación de la comunidad, introducción de acciones operativas, que garanticen la calidad esperada generando una cultura de cambio en los procesos y resultados y satisfaciendo a la comunidad educativa.

8.2.2 Diseño del Plan de Mejoramiento.

Tabla 8 : Plan de Mejoramiento

PLAN DE MEJORAMIENTO	
PROPUESTA DE MEJORAMIENTO	Estrategias de enseñanza en Lengua Castellana que faciliten las adecuaciones curriculares promoviendo las transiciones educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva en una Institución Educativa de Santo Tomás.
<p>Enfoque curricular : Práctico ___ Crítico social <u>X</u> ___</p> <p>Perspectiva Modelo pedagógico: Aprendizaje cooperativo y significativo.</p>	
OBJETIVOS	
<p>Articular al currículo estrategias de enseñanza en lengua castellana que promuevan las transiciones educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva en una institución educativa de Santo Tomas.</p> <p>* Fortalecer las prácticas pedagógicas con respecto a la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva, realizando procesos de concienciación y capacitación sobre el tema.</p> <p>* Identificar protocolos de caracterización y ruta de remisión de estudiantes con necesidades educativas especiales, a través del trabajo colectivo entre docentes y equipo de apoyo.</p> <p>* Diseñar herramientas metodológicas que permitan la flexibilización curricular en la básica primaria, para llevar a cabo el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva.</p> <p>* Reformular el plan de área de lengua castellana, incorporando adecuaciones y estrategias de enseñanza que promuevan las transiciones educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva en la básica primaria.</p>	
METAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Al finalizar el mes de febrero el 100 % de la comunidad educativa (docentes de básica primaria, directivos docentes, padres de familia, estudiantes) estarán concienciados y capacitados para la identificación de estudiantes con necesidades educativas especiales. • Al finalizar el mes de marzo el 100 % de los docentes de básica primaria y docentes de apoyo, habrán diseñado protocolos y ruta de remisión para la identificación de estudiantes con NEE y proceso de seguimiento y control. • Al finalizar el mes de Abril los docentes, equipo de apoyo y equipo de investigación habrán diseñado estrategias pedagógicas en lengua Castellana para la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva. • Al finalizar el mes de Mayo el 100% de los docentes de básica primaria, el equipo de apoyo y equipo de investigación, articularán al currículo estrategias de enseñanza en lengua Castellana para promover las transiciones educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva en la básica primaria. 	

RESULTADOS

- Los docentes de básica primaria estarán en capacidad de identificar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, utilizando los protocolos y remitiéndolos al equipo de docentes de apoyo de la institución.
- Diseño colectivo entre docentes, el equipo de docentes de apoyo y equipo de investigación de estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva.
- Articulación al currículo de estrategias de enseñanza en Lengua Castellana, para promover las transiciones educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva.

Los estudiantes de la básica primaria con discapacidad cognitiva recibirán una educación adecuada, pertinente y de calidad garantizando su permanencia en la institución.

Tabla 9: Componentes, Actividades e indicadores del Plan de mejoramiento

COMPONENTES	ACTIVIDAD	INDICADORES		PRIORIDAD 1-2-3	TEMPORALIZACIÓN	DESTINATARIOS	RESPONSABLES	Medios de verificación	Factores de riesgo	Frecuencia de recolección
		Enunciado	Tipo							
Articulación al currículo de estrategias pedagógicas en Lengua Castellana que faciliten las adecuaciones curriculares para promover las transiciones educativas de estudiantes de la básica primaria con discapacidad cognitiva en una institución de Santo Tomás.	1. Concienciación a la comunidad educativa.	Porcentaje de docentes de la institución educativa que serán concienciados sobre la problemática de inclusión, con respecto al total de docentes de básica primaria. (Total DT=60 DB=49) 81.6%	Eficiencia / producto	1	Mes de febrero	Comunidad educativa de la básica primaria (directivos docentes, docentes de básica primaria, estudiantes de las sedes, padres de familia de todas las sedes).	Equipo de investigación, directivos docentes, equipo de apoyo. Indirectos: Psicóloga Municipal, Comisaria de familia municipal, Policía de educación ciudadana y la policía de infancia y adolescencia.	Lista de asistencia Actas Videos Documento.	Contratiempos de las personas invitadas. Inasistencia de los docentes Problemas técnicos y eléctricos.	Mensual
	2. Capacitación a docente de la básica primaria.	Porcentaje de docentes de básica primaria de la institución educativa que recibirán capacitación en la identificación de los estudiantes con necesidades	Eficiencia / producto	1	Mes de Marzo	Docentes de básica primaria	Equipo de investigación, directivos docentes, equipo de apoyo. Indirectos: Psicóloga Municipal, Educadora Especial.	Lista de asistencia Actas Videos documentos	Contratiempos de las personas invitadas. Inasistencia de los docentes Problemas técnicos y eléctricos.	Mensual

		educativas especiales de aprendizaje								
	3. Elaboración de protocolos de identificación y ruta de remisión y seguimiento.	Porcentaje de docentes de básica primaria que participaron en la elaboración de protocolos de identificación y ruta de remisión y seguimiento de los estudiantes con NEE	Eficiencia / producto	1	Mes de Marzo:	Docentes de básica primaria	Equipo de investigación, directivos docentes, equipo de apoyo. Indirectos: Psicóloga Municipal, Educadora Especial. Funcionaria de secretaria Departamental	Lista de asistencia Actas Videos Documentos Formatos de protocolos y ruta de remisión	Contratiempos de las personas invitadas. Reticencia Inasistencia de los docentes Problemas técnicos y eléctricos.	Quincenal
	4. Mesas de trabajo con docentes de básica primaria, equipo de apoyo y equipo de investigación para la construcción de estrategias pedagógicas en Lengua Castellana.	Docentes que participarán en las mesas de trabajo con el equipo de apoyo para la construcción de estrategias de aprendizaje con respecto al total de docentes de básica primaria.	Eficiencia / producto	1	Mes de Abril:	Docentes de básica primaria y equipo de apoyo	Equipo de investigación, directivos docentes, equipo de apoyo.	Lista de asistencia Actas Videos Documentos Portafolio de estrategias	Contratiempos de los docentes y equipo de apoyo Reticencia Inasistencia de los docentes Problemas técnicos y eléctricos.	Quincenal
	5. Articulación de estrategias de enseñanza al plan de área de Lengua Castellana para promover las transiciones educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva.	Articular al currículo estrategias de aprendizaje a los planes de áreas de lengua Castellana en la básica primaria para la atención de estudiantes con discapacidad cognitiva.	Eficiencia / producto	1	Mes de Mayo	Docentes de básica primaria y equipo de apoyo	Experto Equipo de investigación Docentes, equipo docentes de apoyo	Lista de asistencia Actas Documentos Planes de área Portafolio de estrategias	Contratiempos de los docentes y equipo de apoyo Reticencia Inasistencia de los docentes Problemas técnicos y eléctricos.	Mensual

Tipo de indicador	Enunciado
Eficacia –producto	Porcentaje de docentes beneficiados del seminario de formación respecto del total de docentes de la IE.
Eficacia – resultado intermedio	Porcentaje de estudiantes que pasan de un nivel mínimo a un nivel satisfactorio.
Eficiencia producto	Porcentaje de gastos administrativos del programa respecto del total del presupuesto de la IE.
Funcionalidad	Porcentaje de padres que se declaran “satisfechos” y “muy satisfechos” con el nivel de lectura crítica alcanzado por sus hijos.
	Porcentaje de estudiantes que consideran la metodología implementada atractiva y útil.

Tabla 10: Cronograma de Actividades y costos de la implementación Plan de Mejoramiento

COMPONENTES	ACTIVIDAD	Meses												FUENTE DE FINANCIACIÓN¹			COSTO TOTAL	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	DISTRITO	OTRA		
Articulación al currículo de estrategias pedagógicas en Lengua Castellana que faciliten las adecuaciones curriculares para la atención de estudiantes de la básica primaria con discapacidad cognitiva en una institución de Santo Tomás	1. Concienciación a la comunidad educativa.		X															
	2. Capacitación a docente de la básica primaria.			X														
	3. Elaboración de protocolos de identificación y ruta de remisión y seguimiento.			X														
	4. Mesas de trabajo con docentes de básica primaria, equipo de apoyo y equipo de investigación para la construcción de estrategias de enseñanza en Lengua Castellana				X													
	5. Articulación de estrategias de enseñanza al plan de área de Lengua																	

	Castellana para promover las transiciones educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva.					X																		
--	---	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Implementación Plan de mejoramiento	Acciones realizadas
Actividad 1	Concienciación a la comunidad educativa.
Actividad 2	. Capacitación a docente de la básica primaria.
Actividad 3	Elaboración de protocolos de identificación y ruta de remisión y seguimiento.
Actividad 4	Mesas de trabajo con docentes de básica primaria, equipo de apoyo y equipo de investigación para la construcción de estrategias pedagógicas en Lengua Castellana
Actividad 5	Articulación de estrategias de enseñanza al plan de área de Lengua Castellana para promover las transiciones educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva.

Tabla 11: Seguimiento y cumplimiento de las actividades

Actividades ¿Cuál es la actividad?	Estado de ejecución ¿En qué estado de ejecución se encuentra la actividad?							
	Final ¿Cuándo termina la actividad?	Por realizar	Iniciada	En desarrollo	% de realización	Cancelada	Finalizada	
1. Concienciación a la comunidad educativa.	16 de febrero de 2017				100%			Para la concienciación con los docentes no asistió la comisaria de familia y para la sensibilización de los padres no asistió la trabajadora social de la oficina de la Comisaria de familia Municipal
2. Capacitación a docente de la básica primaria.	9 Marzo de 2017				100%			Hubo asistencia de las personas invitadas y asistencia de un 95% docentes beneficiados
3. Elaboración de protocolos de identificación y ruta de remisión y seguimiento.	10 de Marzo de 2017				100%			El rector, coordinadores, equipo de docentes de apoyo y docentes de básica primaria recibieron una carpeta con formatos de caracterización y ruta de remisión
4. Mesas de trabajo con docentes de básica primaria, equipo de apoyo y equipo de investigación para la construcción de estrategias de enseñanza en Lengua Castellana	4 de abril				100%			Se realizaron las mesas de trabajo entre docentes, equipo de docentes de apoyo y equipo de investigación dando como resultado el diseño de estrategias de enseñanza en Lengua castellana
5. Articulación de estrategias de enseñanza al plan de área de Lengua Castellana para promover las transiciones educativas a estudiantes con discapacidad cognitiva.	10 de mayo				100%			Se hizo la articulación de las estrategias de enseñanza al plan de área de Lengua castellana.

8.2.3 Resultados de la implementación del Plan de Mejoramiento

Al realizar las actividades, acciones y procedimientos planeados por el equipo de investigación se logró la participación activa de los miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, grupo de docentes de apoyo, padres de familia y estudiantes), fundamentados en el momento de la investigación-acción propuesta por Elliott que dice: *La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director*; destacándose los siguientes resultados:

A partir de la fundamentación del plan de mejoramiento *La inclusión exige la identificación y eliminación de barreras que impidan la participación y el libre desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa... Desarrollar procesos de sensibilización y brindar formación actualizada en discapacidad y educación inclusiva a los docentes de aula y otros actores de los establecimientos educativos...*, se llevó a cabo la actividad #1 planeada llamada: **Concienciación a la comunidad educativa.**

Contó con la participación de la Psicóloga Municipal de Santo Tomás, los miembros de la Policía de infancia y adolescencia, equipo de investigación, equipo de docentes de apoyo y directivos docentes, quienes dieron a conocer los casos que han manejado, manifestaron la necesidad de formarse y capacitarse para identificar a estos estudiantes, reflexionaron sobre la importancia de ser diagnosticados por los médico especialistas realizándoles seguimiento e iniciar los ajustes necesarios para su atención, tomaron conciencia sobre el proceso de inclusión de estudiantes en la institución. Esta actividad contó con una asistencia del 81,6 % del total de docentes de básica primaria, como aparece en el acta 08. Igualmente se realizó

concienciación con los padres de familia participando la Psicóloga municipal y policía de prevención de educación ciudadana, quienes manifestaron un total apoyo a la iniciativa y además, se mostraron complacidos por hacerlos sentir actores fundamentales en el proceso de inclusión en la institución. También hubo exposición de experiencias personales de algunos padres de familia con respecto a la atención que reciben sus hijos con Necesidades Educativas Especiales del personal docente y del equipo de docentes de apoyo. Acta 09. Luego se realizó la concienciación con los estudiantes con la participación del equipo de investigación, exponiéndoles y mostrándoles la importancia del apoyo que pueden brindar a los compañeros incluidos, conociendo sus características, la forma de vincularlos a las actividades comunes, a comunicarse asertivamente con los docentes, administrativos y directivos para una adecuada y pertinente transición educativa de éstos estudiantes; se realizó una actividad de sensibilización (artística y lúdica). Acta 07.

Así mismo, se realizó la actividad # 2 **Capacitación a docentes** de básica primaria de la institución, con la participación de una Licenciada en Educación con personas con discapacidad y capacidades excepcionales, psicóloga Municipal, el equipo de apoyo, coordinadora de Discapacidad Municipal, quienes expusieron las características de las discapacidades de los estudiantes que pueden ser identificadas por los docentes, su forma de vinculación al proceso educativo brindando un clima apto para su aprendizaje. Igualmente hubo exposición de experiencias personales de algunos docentes. Participaron docentes de básica primaria. Acta 10. Estos se mostraron dispuestos a participar activamente en las actividades que benefician y propendan a ofrecer una verdadera inclusión en la Institución.

Posteriormente, se ejecutó la actividad #3 llamada: **Elaboración de protocolos de identificación y ruta de remisión y seguimiento**. Teniendo en cuenta la fundamentación del MEN que afirma en su documento *Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva* que:

Conocer las fortalezas, limitaciones y necesidades del estudiante y de su familia permite reconocer el “estado inicial” y facilita la realización de ajustes y la búsqueda de apoyos y recursos. Unificar y ofrecer lineamientos claros en cuanto a la manera como debe llevarse a cabo los procesos de caracterización pedagógica de los estudiantes con discapacidad.

El equipo de investigación rediseñó el equipo de investigación los protocolos de identificación de estudiantes con discapacidades y ruta de remisión y fueron aprobados por el equipo de docentes de apoyo y el rector, explicados y entregados a cada uno de los docentes de básica primaria, estableciendo fechas de proceso de identificación de los estudiantes y ruta de remisión de los mismos. Fue acogido el formato y la ruta con óptima disposición a realizar lo que les corresponde. Hubo participación de las docentes de apoyo y coordinadora Acta 11.

A continuación se realizó la actividad #4 llamada: **Mesas de trabajo con docentes de básica primaria**, equipo de apoyo y equipo de investigación para la construcción de estrategias de enseñanza en el área de Lengua Castellana. Fundamentada en el aparte del documento del MEN que dice:

Una vez finalizado el proceso de caracterización educativa, el equipo pedagógico del establecimiento educativo debe decidir los apoyos que proporcionará al estudiante, a fin de

que pueda alcanzar las metas de aprendizaje, con las adaptaciones pertinentes que se han concertado...

Realizada la caracterización de los estudiantes se detectó que un 31,6 % de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales presentan discapacidad cognitiva en la básica primaria, lo que fue determinante para efectuar las mesas de trabajo entre los docentes de básica primaria por ciclos de grado, el equipo de docentes de apoyo y equipo de investigación, diseñando las estrategias de enseñanza teniendo en cuenta los componentes de la discapacidad cognitiva (Memoria, Atención, Pensamiento y procesamiento de información), los contenidos del plan de área de Lengua castellana y los DBA. Acta 12.

Finalmente se llevó a cabo la actividad #5 llamada: **Articulación de estrategias de enseñanza para estudiantes con discapacidad cognitiva de la básica primaria, al plan de área de Lengua Castellana**, con la incorporación de un portafolio de estrategias de enseñanza que podrán ser utilizadas, revisadas y ajustadas teniendo en cuenta cada particularidad de los estudiantes.

9. Conclusiones

Según Elliot en la investigación acción, la intervención del profesor, así como ocurre en cualquier otra práctica social, es un auténtico proceso de investigación. Diagnosticar la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica, es claramente un proceso de investigación en el medio natural. Por tal motivo la práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y de experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los estudiantes y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión. (Elliott J. , 2010).

Desde la perspectiva anterior, la experiencia lograda con el presente trabajo permitió establecer una metodología a través de la cual, se pudo desde la práctica, indagar y constatar que el tema de la inclusión educativa y el de las transiciones a estudiantes con discapacidad cognitiva, requiere una postura real, no solo desde el saber teórico, aspecto que es importante, sino también desde el comprender y asumir que las situaciones problemas que a diario encontramos en el aula, es una característica primordial que fundamenta la investigación acción y el docente es protagonista clave al momento de buscar propuestas de soluciones a esos problemas, esto con el fin de reconocer que la práctica pedagógica que se constituye siempre como objeto de análisis y autorreflexión, es elemento determinante al

momento de investigar sobre aquellas situaciones que requieran ser transformadas con el objetivo de concretar procesos de mejoramiento.

Otro logro fundamental que se deriva de este trabajo es que desde un enfoque propuesto desde la investigación- acción, asumida desde la reflexión, posibilita el desarrollo profesional del docente, pues lo que sucede en el aula a nivel de situaciones particulares, como es el caso de la necesidad de promover a estudiantes con discapacidad cognitiva, motiva al investigador a prepararse para asumir con profesionalidad este tipo de situaciones y una manera propia de hacerlo es conociendo y comprendiendo que a partir de la implementación de las transiciones educativas, nuestro rol en el aula no estará solo supeditado a orientar estos procesos, sino a involucrarnos desde el análisis de sus causas para aportar de manera significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje de estos estudiantes. Lo anterior esta en relación a lo expuesto por Ebbutt, Dave y Elliott J con respecto a la relación investigación- acción y el desarrollo profesional: “El desarrollo profesional del docente depende, en cierta medida de la capacidad de discernir el curso que debe seguir la acción en un caso particular, y ese discernimiento se enraíza en la comprensión profunda de la situación.” (Elliott J. , 2010).

Al hacer reflexión profunda de la práctica pedagógica el docente investigador, puede lograr una mejor comprensión de lo que es su misión y vocación, pero también del deber ser de su profesión. Esta reflexión es productiva cuando se va sistematizando, siendo esta parte importante dentro de todo proceso de investigación- acción, puesto que facilita la lectura constante de las limitaciones y las respectivas propuestas de solución, en aras de avanzar dentro de la acción del proceso.

La concepción del currículo que se asumió en esta investigación fue la del modelo de L. Sthenhouse quien afirma que para beneficiar a los estudiantes es importante y significativo el perfeccionamiento del arte de enseñar del docente, entendiéndose que todo buen arte es una indagación y un experimento, por lo que un docente es un investigador, siendo el punto de partida el querer un cambio ((Stenhouse L. , 1985), lo que indica que esta propuesta permite al profesor organizar e innovar su práctica pedagógica, considerando importante incorporar la investigación-acción en la búsqueda de la solución de problemas que impliquen la participación de la comunidad educativa permitiendo que el estudiante sea el protagonista del quehacer educativo.

Sthenhouse vincula la importancia de utilizar la metodología de la investigación acción para el diseño curricular, entendido esto como un proceso a través del cual el docente reflexiona sobre la calidad de su propia practica y se favorece al obtener la calidad del proceso; por consiguiente esta investigación permitió mejorar la realidad de la institución con respecto a las transiciones educativas de los estudiantes con discapacidad cognitiva, facilitando la flexibilización curricular en los contenidos, metodologías y estrategias de enseñanza, garantizando a todos los estudiantes oportunidades de aprender con calidad.

Para concluir se puede afirmar que la investigación realizada permitió la evaluación del contexto, horizonte institucional, diseño e implementación del currículo, evaluación del proceso de Inclusión en la institución educativa lo que facilitó priorizarlo como área de mejora.

Llevar a cabo esta investigación evaluativa fue relevante y oportuna ya que cumple con lo establecido en el horizonte institucional, concienizando a la comunidad educativa sobre

nuestro objeto de estudio, fomentando la motivación, sentido de pertenencia, la participación activa en el plan de capacitación con respecto al tema de discapacidad cognitiva, elaboración y aplicación de protocolos de identificación de estudiantes con NEE y ruta de remisión y seguimiento; fortalecimiento de trabajo cooperativo y colectivo entre docentes, docentes del equipo de apoyo e investigadores diseñando herramientas metodológicas: “estrategias de enseñanza” que facilitaron la flexibilización curricular reformulando el plan de área de Lengua Castellana de la básica primaria incorporando adecuaciones al currículo promoviendo las transiciones educativas de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

La evaluación de contexto permitió determinar que en la institución educativa no existe documento que muestre estudios realizados para establecer las necesidades económicas, sociales, psicológicas, académicas y de carácter inclusivo de los estudiantes. Aunque el rector y los coordinadores expresaron que el departamento de orientación realiza exploración vocacional no es suficiente para satisfacer las necesidades de los estudiantes por lo que se evidencia lo expresado por los docentes que el currículo no contempla ni articula las necesidades, antes mencionadas, que promuevan una adecuada prestación del servicio educativo en la institución. Así mismo los padres de familia y estudiantes afirmaron que deben incorporar modalidades que sean de su interés, que les sirva para poder desempeñarse laboralmente en un futuro.

La evaluación de entrada. Teniendo en cuenta la categoría de horizonte institucional el rector y los coordinadores mencionan que la misión y la visión se construyeron teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad educativa a través del equipo de calidad; que éstos se difunden a la comunidad educativa por medio de la publicación de pendones, plataforma

institucional, comunidades de aprendizaje, jornadas pedagógicas, trabajo de los directores de cada grado, coordinadores y bienestar estudiantil, en las reuniones de seguimiento de los avances del PEI; sin embargo, los estudiantes, padres de familia y algunos docentes manifestaron desconocimiento de la misión, visión y modalidad institucional. Así mismo los docentes consideran que los medios que se utilizan para divulgar la misión y la visión no son suficientes para garantizar que toda la comunidad educativa las conozcan y se apropien de ellas.

Por otro lado, el Rector y Coordinadores manifiestan que los padres de familia se vinculan permanente a los procesos curriculares, a través del gobierno escolar, juntas de padres, reuniones de comité curricular en las que se realizan cortes preventivos y de periodo, a su vez los padres de familia expresaron que la vinculación que tienen en los procesos pedagógicos son pocas y que reciben información verbal y por escrito de la forma cómo sus hijos se les enseñará y evaluará, además hacen una buena valoración de lo que la institución hace por sus hijos, pero los padres de los niños con NEE, sienten que la escuela debe apoyarlos y que se debe mejorar el trabajo de orientación escolar. Definen la inclusión como el proceso de participación y desarrollo de potencialidades en el cual el estudiante con necesidades particulares tiene derecho a pertenecer a la institución y a su incorporación al sistema educativo. El rector y los coordinadores manifiestan que la institución educativa no es excluyente porque acoge a todos los niños, niñas y jóvenes de cualquier raza, idiosincrasia, religión, es decir, no hay restricción para recibir al estudiante y cuando se detecta alguna dificultad se busca intervención de acuerdo a las necesidades presentadas, consideran

necesario la creación de nuevos lineamientos por parte de la Secretaria de Educación que permitan realizar correctamente el proceso de inclusión.

Por otra parte, los docentes manifiestan que se deben mejorar algunos aspectos tales como: metodologías, estrategias adecuadas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. Mencionan que la teoría en la que se fundamenta el currículo está basada en el desarrollo de las dimensiones del ser humano, corriente constructivista y psicosocial y las competencias en la que se centra este son las basadas en los textos guías del MEN, los derechos básicos de aprendizaje, los estándares básicos de aprendizaje. Los docentes definen la inclusión educativa como integración de niños con problemas o discapacidades en las aulas regulares.

La evaluación del proceso permitió establecer en qué medida el currículo diseñado en la Institución en cuanto a lo definido en su Plan de estudio, Planes de Área, y Mallas Curriculares, atienden las necesidades de la sociedad y del estudiante planteadas en la misión, visión, valores, filosofía, metas educacionales y perfil del estudiante, es decir si existe coherencia o no entre el currículo diseñado y el currículo enseñado.

Teniendo como punto de partida la interacción que se da en el proceso enseñanza aprendizaje y apoyados en la información obtenida del análisis a las observaciones de clases se determinó que la práctica pedagógica de algunos docentes, enfatizaba de forma general en algunos aspectos del PEI, concluyendo que hay que profundizar y hacer mayor claridad en referentes epistemológicos como: escuela filosófica, paradigma, interés del conocimiento, teoría pedagógica, concepción de sujeto, sociedad y conocimiento. Por otra parte la no existencia de un plan de estudios como tal, pues solo se evidenciaron planes de las áreas de Lengua

Castellana, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, imposibilita la fundamentación y declaración de enfoques metodológicos y de evaluación con unidad de criterios, con respecto a la práctica docente en el aula.

Durante la aplicación de instrumentos y técnicas utilizadas, como también el análisis de la información que se obtuvo, se determinó que el PEI carece de algunas concepciones curriculares que permitan coherencia con la misión y visión, en lo referente a lo que estas declaran al tema de Inclusión Educativa, y que pueda orientarse a garantizar una atención adecuada de estudiantes con discapacidad cognitiva, a partir de adaptaciones curriculares, que propenda por una institucionalidad, ya que este aspecto es considerado hoy una necesidad del contexto y de la sociedad.

La evaluación de producto Nos permitió analizar, interpretar, valorar y juzgar los elementos del currículo, a través de la medición del nivel de satisfacción de las necesidades de la comunidad educativa, estableciendo en qué medida los padres de familia y los estudiantes se encuentran satisfechos con la Institución y el currículo, además la utilidad y pertinencia de los aprendizajes y a sí mismo la percepción que tienen los estudiantes y padres de familia en los procesos de aula; por consiguiente, se concluye que estos, tienen conocimiento de la metodología de enseñanza y el proceso de evaluación y a su vez se resalta en los padres de familia el acompañamiento y apoyo al proceso de aprendizaje de sus hijos.

Con relación a la pertinencia y coherencia en el currículo, se detectó que en el modelo pedagógico no se evidencia explícitamente las estrategias que orientan el cómo enseñar y promover el aprendizaje, las políticas y mecanismos para el desarrollo de competencias

básicas y específicas y cómo abordar los casos de bajo rendimiento y problemas de aprendizaje, como también la falta de unificación en los criterios relacionados con la fundamentación de las teorías del currículo, por lo tanto, no hay una coherencia entre el currículo diseñado y el currículo enseñado; detectándose dificultad en la articulación entre el Proyecto Educativo Institucional y lo que enseña la institución; de igual forma no se contempla en el currículo las metodologías y estrategias pedagógicas adecuadas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Posteriormente, al analizar los datos obtenidos en la evaluación curricular, estos arrojaron como resultados las falencias en la articulación al currículo de las estrategias de enseñanza en Lengua castellana que faciliten las adecuaciones curriculares, promoviendo las transiciones educativas de estudiantes con discapacidad cognitiva en la básica primaria; por lo cual se elaboró e implementó un plan de mejora, que facilitó al equipo de investigación el desarrollo de habilidades para el diseño de este, permitiendo así la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos, en la realización de actividades, acciones y procedimientos planeados para lograr involucrar a los miembros de la comunidad (directivos, docentes, grupo de docentes de apoyo, padres de familia y estudiantes), en los procesos de concienciación, capacitación y creación de estrategias de enseñanza, que permitieron dar alternativas de solución a la problemática de inclusión encontrada.

Por ende, este trabajo permitió el crecimiento personal y profesional de los integrantes del equipo de investigación, al adquirir las herramientas y conocimientos esenciales para mejorar las prácticas educativas, convirtiéndonos en agentes de cambio, transformación e innovación del quehacer pedagógico y de esta forma lograr un mayor compromiso en la organización curricular, en aras de dar respuesta a las necesidades de la comunidad educativa, asumiendo

una actitud positiva frente a nuestro rol como docente. Finalmente, se espera que los resultados obtenidos en esta investigación sean aplicados para lograr los objetivos propuestos y mejorar la calidad educativa.

10. Recomendaciones

Los resultados que se lograron a partir del trabajo de profundización fueron evidentes en la motivación, sentido de pertenencia de la comunidad educativa, participación activa de los docentes en el plan de capacitación con respecto al tema de discapacidad cognitiva, la participación de padres de familia, docentes de apoyo, estudiantes, directivos, entes locales como el equipo interdisciplinario de la Alcaldía, Policía Nacional, y comisaría de familia Municipal; por lo que enunciaremos recomendaciones en las siguientes categorías evaluadas de acuerdo al modelo CIPR:

Contexto:

- ✓ Realizar estudios y análisis de necesidades que permita el reconocimiento de las potencialidades productivas del entorno y los intereses profesionales de los estudiantes.

- ✓ Trabajo cooperativo en el aula, trabajo de pares, servicio de biblioteca escolar, en horario contrario a su jornada, campañas de servicios psicológicos prestados por el grupo de apoyo, profesionales del hospital local, secretaria de educación municipal y departamental.

- ✓ Articulación del currículo teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes que permitan el desarrollo de competencias laborales.

Horizonte institucional:

Las posibles actividades de solución que se sugieren son las siguientes:

- ✓ Concurso a la mejor propuesta de presentación de la misión, visión y modalidad institucional.
- ✓ Organización de CDA (comunidades de aprendizaje) con los estudiantes, padres de familias y docentes.
- ✓ Análisis y ubicación de posters en la entrada de cada una de las sedes.
- ✓ Colocación de carteles con la visión y modalidad en las oficinas y salones de clases de cada sede.
- ✓ Entrega de documento impreso del horizonte institucional a los estudiantes.

Implementación:

Las posibles actividades de solución que se sugieren son las siguientes:

- ✓ Seguimiento permanente del proceso de planeación de clases y verificación de la implementación del modelo pedagógico por parte de los coordinadores a los docentes en cada una de las sedes.
- ✓ Acompañamiento de la coordinadora en la realización de los comités de evaluación.
- ✓ Implementación de un plan de formación a padres de familia para que el acompañamiento en casa sea más efectivo y actividades innovadoras que favorezcan el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Diseño:

Las posibles acciones de solución con respecto a esta categoría son:

- ✓ Crear encuentros y jornadas de socialización con todas las sedes de la institución sobre los proyectos transversales existentes y el lema institucional.
- ✓ Organizar jornadas de reflexión con los docentes sobre el diseño de estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo en profundidad de las competencias y la planeación de adecuaciones curriculares para los estudiantes con NEE.
- ✓ Realizar comunidades de aprendizaje para estructurar el plan de estudio, plan de área y mallas curriculares que den respuesta al énfasis de la institución permitiendo la articulación con el horizonte institucional.
- ✓ Organizar mesas de trabajo que permitan el estudio y la selección adecuada de la teoría en la que se fundamenta el currículo y el análisis de la calidad, eficiencia y eficacia de este.
- ✓ Efectuar charlas sobre la importancia, factores y actores involucrados en la calidad educativa institucional para generar cambios.
- ✓ Capacitar a los docentes a través de talleres pedagógicos en el tema de las competencias que se lleven a cabo en la institución y así generar la planeación de actividades pedagógicas que promuevan el desarrollo de las mismas.
- ✓ Por medio de grupos de trabajo en el consejo académico o comité curricular finalizar la construcción del currículo donde sean claras las acciones que la misión y la visión pretenden.

- ✓ Organizar periódicamente encuentros y charlas pedagógicas con los padres de familia, facilitando la integración de toda la comunidad educativa.
- ✓ Establecer anualmente planes de mejora que contribuyan al fortalecimiento de estrategias, metodologías e innovaciones que tengan en cuenta a los estudiantes con NEE.
- ✓ Propiciar espacios para que los docentes aclaren dudas y tengan claridad de conceptos tales como: enseñanza, aprendizaje, los propósitos de enseñanza y evaluación que se determinan en el PEI y la evaluación por competencias establecida por el MEN para que sus resultados sean coherentes con lo que se pretende lograr.
- ✓ Se recomienda clarificar, dar a conocer y articular el currículo con el modelo pedagógico para que se evidencie en las planeaciones, acciones e implementaciones en el aula de clase.
- ✓ Se sugiere realizar talleres prácticos con personas capacitadas en el tema del desarrollo de competencia, teniendo en cuenta el saber, saber hacer y el ser.
- ✓ Según los aspectos en que enfatiza el currículo (adquisición de conocimientos, formación de la persona y formación ciudadana) se recomienda que los docentes trabajen integralmente estos tres aspectos en igual proporción.
- ✓ Se recomienda a los docentes, que al momento de evaluar a los estudiantes tengan en cuenta aspectos importantes y valiosos, que ayuden a mirar la evaluación como un proceso continuo, permanente e integral tales como: actitud en el desarrollo de las clases, responsabilidad y entrega oportuna de las actividades asignadas, participación y uso adecuado de los materiales propios de cada asignatura.
- ✓ Brindar mayor acompañamiento y apoyo a los niños, niñas y jóvenes con NEE.

- ✓ Revisar y analizar el acompañamiento y seguimiento a estudiantes con dificultades académicas con el fin de terminar y precisar las falencias en este proceso.
- ✓ Iniciar campaña de divulgación entre toda la comunidad educativa sobre el énfasis de la institución a través de: charlas formativas, boletines informativos y hacerle el respectivo seguimiento para comprobar que la información sea oportuna.

Inclusion educativa:

Teniendo en cuenta lo afirmado por los diferentes participantes podemos exponer las siguientes sugerencias:

- ✓ Realizar talleres, jornadas pedagógicas de reflexión y concienciación sobre los temas de inclusión educativa, discapacidad y Necesidades Educativas Especiales a los directivos docentes, docentes de aula, padres de familia y estudiantes.
- ✓ Capacitación por parte de la Secretaría de Educación Departamental a los docentes de aula regular y directivos sobre el manejo e identificación de estudiantes con NEE.
- ✓ Programar encuentros con los padres de familia de los estudiantes con necesidades educativas especiales para reflexionar sobre el compromiso y acompañamiento permanente en el proceso de desarrollo integral de sus hijos.
- ✓ Capacitación por parte del equipo de apoyo a los padres de familia de estudiantes con NEE para brindar pautas de crianza, manejo de conductas y dificultades presentadas en el proceso de aprendizaje.
- ✓ Incluir en el PEI y en el currículo de la institución las Necesidades Educativas Especiales.

- ✓ Gestionar convenios interinstitucionales con los diferentes centros de terapias interdisciplinarias para la valoración y tratamiento de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
- ✓ Socializar con la comunidad educativa la propuesta de inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que lleva a cabo el equipo de docentes de apoyo.
- ✓ Seleccionar las docentes de apoyo teniendo en cuenta el perfil requerido para el manejo de las diferentes dificultades y necesidades de los estudiantes en la institución.
- ✓ Realizar jornadas de capacitación a los docentes por parte de expertos en el proceso de adecuaciones curriculares para la atención de estudiantes con NEE.
- ✓ Incluir en el PEI el proceso de seguimiento y control de las docentes de apoyo.
- ✓ Realizar desde el plan de mejoramiento, charlas, talleres y capacitaciones donde los docentes puedan reconocer e identificar a los estudiantes con NEE y puedan brindarles una adecuada atención.
- ✓ Brindar información a los padres de familia, para que puedan ampliar y fundamentar lo poco que conocen sobre inclusión educativa.

Otras recomendaciones

- ✓ Construir las mallas curriculares de las áreas que no se encuentran incluidas en el currículo de la institución.
- ✓ El equipo de investigación recomienda continuar con la articulación al currículo de estrategias de enseñanza en las áreas Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

11. Bibliografía

- Dulzaides Iglesias Maria Elinor; Gómez Ana Maria. (22 de Marzo de 2004). *Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso*. Obtenido de http://www.bvs.sld.cu/revistas/aci/vol12_2_04/aci11204.htm
- Hernández Sampieri Roberto; Fernández Collado Carlos, Baptista Lucio Pilar. (2008). *Metodología de la Investigación* (Cuarta ed.). Mexico, Mexico: Compañía Editorial Ultra.
- Addine Fernández, F. (2000). *Diseño curricular*. Recuperado el 3 de 4 de 2017, de <https://dcedutecnica.wikispaces.com/file/view/Libro+Dise%C3%B1o+Curricular+F.Addine.pdf>
- Addine, F. (2000). *Enfoques curriculares*. Recuperado el marzo de 2017, de <https://dcedutecnica.wikispaces.com/file/view/Enfoques+y+Modelos+Curriculares.pdf>
- Avila Baray, H. (2006). *Introducción a la metodología de la Investigación*.
- Bausela Herrera, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa. Modelo CIPP. *Complutense de educación*, 14(2), 369.
- Benguría Puebla Sara; Martín Alarcón Belén ; Valdés López Maria Victoria; Pastellides Pascale; Gómez Colmenarejo Lucia. (12 de Diciembre de 2010). *Observación*. Obtenido de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Observacion_trabajo.pdf
- Benitez Jaén, A. M. (Marzo de 2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista Nacional e internacional de educación Inclusiva*, 7(1), 111.
- Bonilla Castro Elsy, Rodríguez Sehk Penélope. (2007). *Más allá del dilema de los métodos* (Tercera ed.). Bogotá, Colombia: Norma.
- Cantón Mayo Isabel, Vásquez Fernández José Luis. (2010). LOS PROCESOS EN GESTIÓN DE CALIDAD. UN EJEMPLO EN UN CENTRO EDUCATIVO. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(5).
- Congreso de la República. (27 de Febrero de 2013). *Ley estatutaria 1618*. Obtenido de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

- Corte Constitucional. (2015). *Constitucion Política de Colombia*. Obtenido de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Decroly, O. (N). *Revista de pedagogia*. Recuperado el 05 de 2017, de Metodo Global: <https://medull.webs.ull.es/pedagogos/DECROLY/decroly.pdf>
- Diaz Barriga, Frida; Hernandez Rojas, Gerardo. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mexico, Mexico.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (Cuarta ed.). Madrid, España: Morata, S. L.
- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación* (Sexta ed.). Madrid, España: Morata.
- Escribano Alicia, Martínez Amparo. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Narcea.
- Escribano Alicia; Martínez Amparo. (2012). *Inclusión Educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Cortez Editorial Narcea.
- Escuela de Educación diferencial Facultad de Ciencias de la educación. Universidad de Chile. (2011). Obtenido de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/Revista%20Educacion%20Inclusiva.pdf>
- Gairin Sallan, J. (N/S). LOS PLANES DE MEJORA Y LA SATISFACCIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.
- Gandini, C. C. (24 de Marzo de 2013). Una Cartilla de inclusión. *El Espectador*.
- Gazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en Ciencias sociales* (Tercera edición ed.). Buenos Aires, Argentina.
- Gómez Bastar, S. (2012). *Metodología de la investigación*. Mexico, Mexico: Red tercer Milenio S.C.
- Gómez, A. (2007). *Invstigación Educativa* (Quinta ed.). España: S.A. MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA DE ESPAÑA.
- Lundgren. (1992). *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid, España: Morata.
- Magistrados, G. N.-C. (Octubre de 2010). Obtenido de Constitución Política de Colombia: <file:///C:/Users/Francisco%20y%20Maria/Downloads/CONSTITUCION-Interiores.pdf>
- MEN. (Febrero de 1994). Recuperado el Julio de 2016, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MEN. (Febrero de 1994). Obtenido de Ley 115: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- MEN. (11 de Febrero de 2002). *Decreto 230*. Recuperado el 5 de Abril de 2017, de Decreto 230: http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-103106_archivo_pdf.pdf
- MEN. (24 de Octubre de 2003). *Parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales*. Recuperado el Junio de 2016, de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-85960_archivo_pdf.pdf
- MEN. (Enero de 2004). *Guía 5 Planes de mejoramiento*. Recuperado el febrero de 2017, de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-81032_archivo_pdf.pdf
- MEN. (Julio de 2006). *Guía 12 Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Bogotá, Colombia: Revolución educativa.
- MEN. (2006). *Guía 12 Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE*. Obtenido de : html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf
- MEN. (2015). *Adaptaciones curriculares. Flexibilización curricular*. Recuperado el enero de 2017, de www.mineduccion.gov.co
- MEN. (Febrero de 2016). *Documento de Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Recuperado el Marzo de 2017, de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- MEN. (Febrero de 2017). Recuperado el Marzo de 2017, de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360294_foto_portada.pdf
- MEN. (Febrero de 2017). Obtenido de Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media: http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360294_foto_portada.pdf
- MEN. (Febrero de 2017). *Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media*. Recuperado el Marzo de 2017, de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360294_foto_portada.pdf
- MEN de Guatemala. (10 de Agosto de 2009). *Guía de adecuaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Obtenido de http://www.mineduc.edu.gt/recursoseducativos/descarga/Educacion_Especial/Manual_de_Adecuaciones_Curriculares.pdf
- MEN. (s.f.). *Flexibilización Curricular*. Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-82793.html>

- Monereo, C. (1990). *Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar*. Obtenido de <http://investigación.udgvirtual.udg.mx>
- Mora, D. (2014). *Calidad de la educación. Descripción y análisis crítico de las corrientes conservadoras* (Primera ed.). (I. N. Convenio Andrés Bello, Ed.) Bolivia: Serie y trabajo .
- Pimienta Prieto, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias* (Primera ed.). Mexico: Pearson Education.
- Pino Juste, M. (s.f.). *Métodos y técnicas de recogida y análisis de datos*. Recuperado el 2016, de <http://mpino.webs.uvigo.es/tecnicasdeinv.pdf>
- Pinto Molina, M. (22 de Marzo de 1991). *Análisis documental: fundamentos y procedimientos*.
- Pública, M. d. (2014). Recuperado el Junio de 2016, de Guia para la elaboración e implementación del plan de mejora institucional: <http://map.gob.do/wp-content/uploads/2012/04/GUIA-para-la-Elaboracion-e-Implementacion-del-Plan-de-Mejora-Institucional.pdf>
- Rivas Navarro, M. (2014). *Innovación educativa*. Obtenido de <https://chaconrosalesfranklinjose.files.wordpress.com/2014/05/innovacic3b3n-educativa-teorc3ada-procesos-y-estrategias-manuel-rivas-marcano.pdf>
- Rodriguez Johanna ; Miguel Vanessa. (2005). Uso del Modelo CIPP para evaluar la implementación y los resultados de un programa de capacitación en línea. *Comportamiento*, 7(1), 76.
- Rubio Liniers, M. (2005). *El análisis documental: Indización y resumen en bases de datos especializadas*. Obtenido de http://eprints.rclis.org/6015/1/An%C3%A1lisis_documental_indizaci%C3%B3n_y_resumen.pdf
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación* (Tercera ed.). Venezuela: Panapo.
- Sanchez Sainz , M. (2013). *Diversidad e inclusión*. Madrid: Catarata.
- Stenhouse, L. (mayo-agosto de 1985). *Revista de Educación. El profesor como tema de investigación y desarrollo*(277), 43-54.
- Stenhouse, L. (1985). *Revista de educación. El profesor como tema de investigación y desarrollo*, 43 - 54.
- Stenhouse, L. (1991). La investigación del curriculum y el arte del profesor. *Investigación en la escuela*(15), 9-15.

- Stufflebleam, D. L. (Marzo de 2007). *CIPP EVALUATION MODEL*. Obtenido de https://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf
- UNESCO. (1994). *La discapacidad*.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to education for all*. Recuperado el 12 de Febrero de 2017, de Key elements in the shift towards inclusion: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- UNESCO. (2013). Obtenido de [fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf)
- UNICEF. (2013). *UNICEF*. Obtenido de [hptt://ecuador/Guia_gobiernos_acciones_resiliencia_ninez_juventud_SP.pdf](http://ecuador/Guia_gobiernos_acciones_resiliencia_ninez_juventud_SP.pdf)
- US Department Health and Human Services, S. (S/D). Obtenido de Módulo 2 Diseño de Investigaciones: <https://ori.hhs.gov/content/m%C3%B3dulo-2-dise%C3%B1o-de-investigaciones>
- Vogler Pia, Crivello Gina y Woodhead Martin. (2008). *Transiciones primera infancia*. Obtenido de file:///C:/Users/loren/Downloads/analisis_transiciones_primera_infancia.pdf
- Zhang Guili; Zeller Nancy; Griffith Robin; Debbie Metcalf Debbie; Williams Jennifer; Christine Shea ; Misulis Katherine. (2011). Using the context, input, Process and Product. Evaluation Model (CIPP). *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4).