



VERDAD

1954

CARIDAD

UNIVERSIDAD

DE MANIZALES

CATOLICA



**Estrategias Gerenciales y Educativas incluyentes en la Institución Educativa Alfonso López
Pumarejo de la Ciudad de Tuluá**

Armando Valderrutén Reyes

Especialización en Gerencia Educativa

Profesor Tutor

Ángel Andrés López Trujillo

Universidad Católica de Manizales

Facultad de Educación

Programa de posgrados

Manizales

Año 2020

Tabla de Contenido

1. Ámbito – localización	3
1.1 Modelo pedagógico	5
1.2 Reseña histórica	6
2. Descripción del problema	7
3. Problema de conocimiento	10
4. Objetivos	
5. Justificación	
6. Marco teórico	14
7. Metodología y actividad	38
8. Recursos humanos	44
9. Recursos financieros	
10. Resultados / hallazgos	
11. Conclusiones	45
Anexos y otros	48
Referencias bibliográficas	52

Ámbito - Localización

La Institución Educativa Alfonso López Pumarejo se encuentra situada en La ciudad de Tuluá, municipio colombiano ubicado en la región central del departamento del Valle del Cauca; esta comarca es un motor comercial, demográfico, cultural, industrial, financiero y agropecuario del centro del departamento; también posee una cámara de comercio y es el cuarto municipio más poblado del departamento, con una población aproximada de 250000 mil habitantes. La ciudad se encuentra aproximadamente a 100 km de Cali. El río Tuluá cruza el casco urbano en sentido sur-norte. Actualmente llamada con el sobrenombre de “Corazón del Valle”, por su ubicación geográfica y conocida también como “La Villa de Céspedes” en honor a Juan María Céspedes, prócer de la independencia de Colombia. Su rector es el Doctor Gilberto Guzmán y fue creada por el Decreto 01750 de septiembre 10 de 2002 y luego reconocida oficialmente por la Resolución No. 310-054.0888 de nov. 13 de 2013. Su calendario escolar es el A; además es de carácter mixto y oficial, contando con las siguientes jornadas escolares: Mañana, tarde, nocturno y sabatino y cuenta con 8 sedes.

Esta institución tiene como **Visión** ofrecer al año 2023, un servicio educativo de calidad en los niveles de preescolar, básica y media, incluyente y contando con un equipo humano – dialogante, con el propósito de obtener la certificación bajo la norma ISO (versión 9001), continuando en articulación con el SENA e incluyendo otros convenios con universidades locales, en procura de formar seres humanos competentes, capaces de construir su propio proyecto de vida y como **Misión** ofrece un servicio educativo de calidad con criterios de inclusión educativa, permitiendo mejorar las condiciones de calidad de vida de la población en los niveles de preescolar, básica y media, en el noroccidente tuluense, cumpliendo con lo dispuesto en la ley 115, orientando a los estudiantes hacia una formación con sentido humanista – dialogante, basada en el desarrollo de competencias laborales, cognitivas, ciudadanas y afectivas, con una modalidad técnica mixta en convenio con el SENA, en tres programas: Venta de Productos y Servicios, Manejo de Residuos Sólidos y Sistemas.

Son sus **Principios Institucionales** los siguientes:



ACTITUD

✓ LIDERAZGO



✓ VALORES

- Personales: Servicio, dignidad, ética, responsabilidad.
- Sociales: Respeto, tolerancia, solidaridad, afectividad
- Organizacionales: Compromiso y pertinencia y creatividad
- Económicos: Honradez, emprendimiento y cooperación
- Espirituales: humildad, solidaridad

ESCUDO



1.1 Modelo pedagógico: HUMANISTA – DIALOGANTE

El modelo pedagógico dialogante-humanista, se manifiesta en lo reconstruido del conocimiento de manera activa e inter-estructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro, que favorezca de manera intencionada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. La función de la escuela es favorecer e impulsar el desarrollo, el cual implica las diversas dimensiones humanas. La primera dimensión está ligada con el pensamiento, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción, en función del “sujeto que siente, actúa y piensa” como decía Wallon (1987). En un lenguaje cotidiano, diríamos que el ser humano piensa, ama y actúa; y es obligación de la escuela enseñarnos a pensar mejor, amar mejor y actuar mejor.

1.2 RESEÑA HISTÓRICA

La Institución Educativa “Alfonso López Pumarejo” comienza a funcionar en el año 2002 mediante decreto 01750 de septiembre 10 del 2002. Durante este año lectivo inicia labores en las tres jornadas: mañana, tarde y noche con bachillerato diurno y nocturno con el liderazgo de la Rectora encargada la Mag. Alba Neisa Benjumea S. Finalizando el año lectivo 2002-2003, mediante la certificación el municipio de Tuluá a través de la secretaria de educación municipal, se le da una organización a la educación, fusionando varias escuelas de primaria a un colegio central, quedando la institución educativa conformadas por sedes educativas así:

- Sede Central: atención a población estudiantil de básica secundaria
- Sede María Josefa Hormaza: atención a población estudiantil de básica primaria y secundaria
- Sede Sindical Antonio Nariño: atención a población estudiantil de primaria
- Sede Juan del Corral: atención a población estudiantil primaria
- Sede la Esperanza: atención a población estudiantil de primaria
- Sede Atanasio Girardot: atención a población estudiantil de primaria.

El 15 de junio del 2005 mediante Resolución 073 se le da a la Institución el reconocimiento oficial como tal. En este año se empieza a Gestionar la vinculación con el SENA. En agosto del 2005 fue nombrado por concurso como Rector de la institución al ingeniero y magister Gilberto Guzmán Dávila. A partir de este momento se inicia la conformación de la banda marcial de la Institución y se inicia una campaña para mejorar la imagen de la institución en tiempo atrás con el proyecto “Que bueno es estar aquí”. En el año 2006 se inicia un grado en el Atanasio Girardot con el modelo de Aceleración del Aprendizaje (GEMPA). En este mismo año se inicia con el primer grupo de articulación SENA con el CLEM con gestión en PYMES. En el 2007 se certifican 20 estudiantes.

En el año 2008 la institución se articula con el Centro Agropecuario de Buga con la especialidad de “Venta y negociación de productos y servicios”. En este mismo año, se inicia el programa de educación formal de jóvenes y adultos “SOMOS TULUA” jornada sabatina sede Rubén Cruz Vélez. Actualmente funciona en la sede Central. También en el 2008 dos nuevas sedes se integran a la Institución: “Juan María Marcelino Gilbert y Rubén Cruz Vélez. En el año 2009 la sede María Josefa Hormaza pasa atender población estudiantil únicamente a nivel de básica secundaria. En el año 2010 se otorga a los estudiantes del grado once el título de bachiller con énfasis en Gestión Empresarial, a los estudiantes del grado once SENA el título de Técnicos en venta de productos y

servicios. También en este año se presta las localidades de la Institución para atender a los niños y niñas de 5 años (FUNDAPRE). En el 2013 se inicia con la especialidad de Técnicos en manejo ambiental siendo la primera promoción para graduar en el 2014.

Desde el año 2002, fecha cuando la Institución Educativa inició labores, hasta la actualidad, ha tenido cambios significativos:

- Es la segunda institución en atender mayor población estudiantil.
- La imagen de la Institución ha cambiado notablemente.
- Las estructuras físicas de algunas sedes se han mejorado.

2. Descripción del problema

Este proyecto de desarrollo tiene como propósito indagar e intervenir, desde la Gerencia Educativa, los ¿Por qué? o ¿razones? Permitiendo hacer difícil el aprendizaje de los estudiantes con posibilidades de participación y aprendizaje teniendo en cuenta la inclusión y la equidad, en donde se ha definido la inclusión y equidad en la educación como un proceso permanente que reconoce, valora y responde, de manera pertinente, a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, las niñas, adolescentes, jóvenes y personas adultas y mayores y creando en los docentes dificultades en la orientación a dichos estudiantes.

La falta de atención precisa de los docentes hacia los estudiantes de inclusión y equidad de la I E Alfonso López Pumarejo de la ciudad de Tuluá, se da por porque estos tienen una formación básica y con el conocimiento básico que tienen se excusan que dicha atención no les corresponde y que debe ser de una persona especializada para estas situaciones, lo cual va de la mano con la indiferencia de los estudiantes considerados con características normales. A esta situación se le suma la indiferencia del grupo familiar con respecto al apoyo del buen desarrollo escolar, porque aunque son aceptados por su discapacidad, no conocen los procesos para fortalecer el desarrollo cognitivo de sus hijos.

Los docentes son conscientes de la existencia de niños discapacitados y con disposición pero no conocen bien lo que es el diseño universal de aprendizaje (DUA) y por tal motivo no presentan ese interés por ser parte del desarrollo del conocimiento de estas personas porque se quedan en el campo contemplativo y esperando que otros tengan la determinación en dicha atención (resultado de la encuesta contestada por ellos) (Anexo 1). Por tal motivo desconocen el modelo de la enseñanza que es la de “aprender a aprender” que orienta a la flexibilidad de la enseñanza,

modificando el estilo de aprendizaje porque se consideran a todos los estudiantes sin diferencia alguna entre ellos porque lo más destacable es potenciar el desarrollo de las habilidades de estos, aplicando distintas estrategias que lleven a la comprensión del conocimiento de todos y todas.

Teniendo en cuenta la encuesta (Anexo 1) hecha desde la Gerencia Educativa a los docentes de la I. E. Alfonso López Pumarejo se encuentra que los docentes han escuchado hablar del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), pero no se dedican a hacerlos por la alta población que se tiene en cada aula de clase y es más, en ocasiones los elaboran pero se quedan ahí, elaborados y no aplicados y mucho menos reestructurados o mejorados para seguirlos aplicando. Como es de poco interés desarrollar este instrumento, es el mismo sentir el hacer parte del Comité de Inclusión y Equidad que ha venido trabajando la Sico-orientadora de la institución en mención; es decir, la funcionaria hace los talleres de formación, pero por lo ya comentado los docentes creen que todo queda ahí y no participan activamente de dicha organización; se quedan en el campo contemplativo.

A lo expuesto hasta ahora, se puede decir que se conoce que es un PIAR y la mayoría dice que han hecho uno pero hay quienes dicen que no han hecho ninguno, Actitud esta que perjudica los procesos y sobre todo que se les dificultad hacerlos para aplicarlos en forma individual y quienes expresan que para poder superar estas dificultades se requiere de una ayuda de mutuo acuerdo para docentes y padres de familia que permita ser un apoyo para el desarrollo del asunto a tratar con esta intervención desde la Gerencia Educativa que permita despertar el interés debido en las partes participantes, lo cual lleva a plantear la dificultad que tienen los maestros frente a los casos de discapacidad.

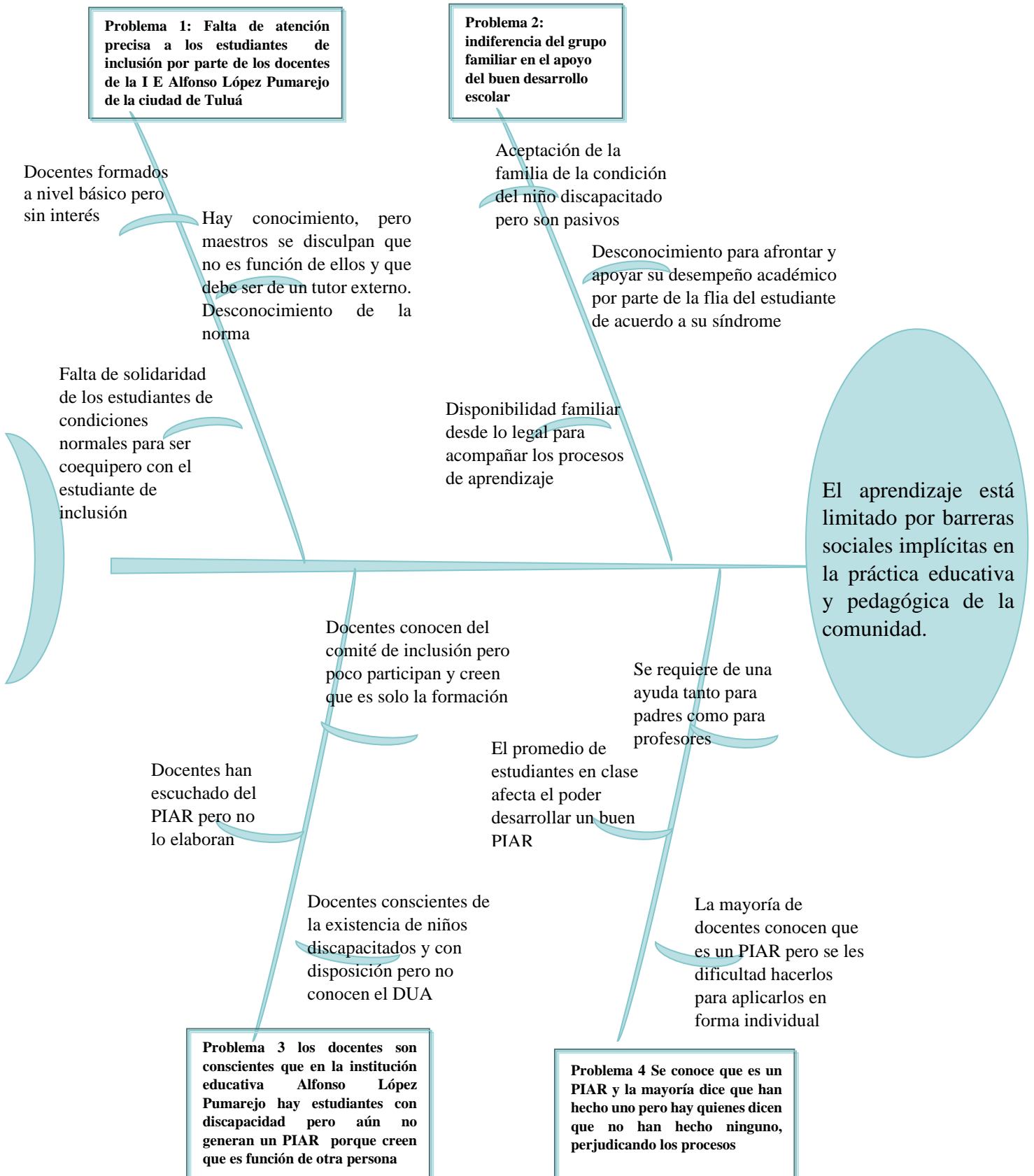


Gráfico 0.0

3. Problema de conocimiento

De lo anterior ha surgido la siguiente pregunta problémica:

¿Cómo mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Áreas Básicas en los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y equidad de la I. E Alfonso López Pumarejo de la ciudad de Tuluá Valle Del Cauca?

4. Objetivos

General

Desarrollar desde la Gerencia Educativa ambientes de aprendizaje inclusivos por medio de estrategias pedagógicas diferenciales, a la luz de los ODS y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo de la ciudad de Tuluá.

Específicos

- Identificar las diferentes situaciones prácticas, educativas, pedagógicas y generadoras de situaciones de exclusión en el aula de la institución educativa Alfonso López Pumarejo
- Diseñar un plan estratégico gerencial y educativo para responder en coherencia con las practicas excluyentes en el ambiente escolar
- Evaluar el reaprender de los desarrollos y acciones planteadas para el fortalecimiento de las buenas prácticas educativas de enfoque diferencial.

5. Justificación

La Organización de las Naciones Unidas en la conferencia del año de 1990, la UNESCO refrenda y expande lo referente a las desigualdades de los Derechos Humanos y muy especialmente en la educación, declaración ésta firmada por 88 países y 25 organizaciones (ONU, 1990); luego en el año de 1994 se hace la conferencia de Salamanca y en donde participaron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales y en ella se aprobó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción, con el objetivo de alcanzar una Educación para todos. Estos documentos reflejan un consenso mundial sobre las orientaciones de las prestaciones educativas especiales. (De Salamanca, D. 1994).

De Salamanca, (1994), comenta que el **Marco** se inspira en la experiencia nacional de los países participantes y en las resoluciones, recomendaciones y publicaciones del sistema de las

Naciones Unidas y de otras organizaciones intergubernamentales, especialmente las **Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**; porque:

El principio rector de este **Marco de Acción** es que las escuelas deben acoger **a todos los niños**, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y 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. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción, el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al concepto de escuela integradora. El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que sufren discapacidades graves. El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras.

Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. (...) Este **Marco de Acción** comprende las partes siguientes:

- I. Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales
- II. Directrices para la acción en el plano nacional:
 - A. Política y organización.
 - B. Factores escolares.
 - C. Contratación y formación del personal docente.
 - D. Servicios de apoyo exteriores.

- E. Áreas prioritarias.
 - F. Participación de la comunidad.
 - G. Recursos necesarios
- III. Directrices para la acción en los planos regional e internacional (De Salamanca, D. (1994, p. 5, 6, 7).

Luego en el año 2015 con la participación de los 193 países integrantes de las Naciones Unidas firmaron la nueva agenda para el desarrollo sostenible, relevando los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en donde se establecen 17 objetivos y 169 metas a conseguir antes del año 2030 (ONU, 2015) establecen en el cuarto objetivo lo siguiente: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Es de tener en cuenta como todos estos aspectos han incidido en nuestro país para desarrollar nuevas normas para favorecer a esta comunidad; empezando por la Constitución de 1991 cuando en sus artículos 13, 44, 47, 68 establecen la protección contra abusos y maltrato, los derechos fundamentales; salud, familia, empleo y educación.

De acuerdo con lo anterior, en el año de 1994 se emite la Ley General de la Educación (Ley 115, 1994), en el capítulo 1 y en los artículos 46, 47, 48 “Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos” y para seguir con esta defensiva, encontramos el Decreto 2082 de 1996 (MEN, 1996), estableciendo en sus artículos 6, 7, 8. ”Adecuaciones curriculares, organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos de capacitación y perfeccionamiento docente (...)”; luego la ley 391 expedida en 1997 (Secretariadelsenado, 1997); complementa lo anterior cuando en la sección de educación establece mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones.

Para reforzar todo lo concerniente a la educación inclusiva y de equidad, en el año 2002 el gobierno colombiano expide la Ley 762 (Secretariásenado.gov.co, 2002), en donde se aprueba la convención de la OEA de 1999 y por medio de la cual, el gobierno colombiano adopta medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con Discapacidad; en el año 2007 promulgan el Decreto 470 del 2007, (AlcaldíadeBogotá, 2007) “Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital”. Desde un enfoque de Derechos y apuntando a diferentes dimensiones y

escenarios, en el año 2009 se da a conocer el Decreto 366 (Mineducaciónacional, 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” y la Ley 1346 de 2009 (Secretaríadelsenado, 2009), por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 y como para finiquitar lo referente al porque hacer este proyecto de desarrollo como propósito de indagar e intervenir, desde la Gerencia Educativa, encontramos en el año 2013 la Ley Estatutaria 1618 (Discapacidadcolombia, 2013) “por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”, en concordancia con la Ley 1346 del 2009 (Secretaríadelsenado, 2009) ya nombrada; en el año 2015 se da a conocer el Decreto 1075 (Mineducaciónacional, 2015) “por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación” y como para comprometerse más el gobierno con este tema, sale a la luz pública el Decreto 1421 del año 2017 (Mineducación Colombia, 2017), por medio del cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Después de este bagaje normativo nos centramos en el Ministerio de Educación Nacional cuando en el año 2006 dio a conocer la cartilla No. 3 la cual titularon **Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas**; guía orientadora para los maestros, facilitando el cómo orientar a los estudiantes en lo que deben saber y saber hacer con lo aprendido; dicho de otra manera, las áreas nombradas son la base del conocimiento llevándonos a ser conscientes de la necesidad que tienen todos los estudiantes de abordar los saberes proporcionados para el crecimiento académico y personal; por tal motivo, desde la gerencia educativa, se realizará un trabajo de observación para conocer cuál es la problemática en el aprendizaje de las mismas en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo, ubicada en la ciudad de Tuluá, con el fin de mejorar los resultados académicos de cada uno de los estudiantes de inclusión y equidad; por tal motivo se hace necesario presentar nuevas formas y estrategias para orientar las áreas nombradas, con el fin de resignificar dichas enseñanzas y lograr aprendizajes significativos de relevancia para el uso o aplicación en la cotidianidad.

Con este proyecto de desarrollo y desde la gerencia educativa se aspira encontrar al menos las razones de los estudiante de discapacidad en el marco de la educación inclusiva y equidad del

porque no responden a cabalidad con los logros mínimos en cada una de las áreas de estudio propuestas en la institución educativa intervenida, porque con ella se formularan posibles soluciones a los problemas encontrados, sin dejar de pensar en las estrategias resultantes de esta intervención, sean las soluciones reales o precisas, pero con su enfoque teórico y práctico, puedan ser abordadas por cualquier investigador, porque se plantearán didácticas para abordar esta clase de problemas del aprendizaje con estudiantes que tengan discapacidad o capacidades excepcionales en el marco ya mencionado, y así poder descifrar las incógnitas de las diferentes formas de comportamiento de los estudiantes para aprehender los conocimientos compartidos, lo cual es objeto del desarrollo de este trabajo.

Desde la gerencia educativa y con este proyecto de desarrollo, se busca centrar la atención de los compañeros de labor docente con el fin de entender el papel del maestro tutor y profesor acompañante del proceso, enfatizando sobre el desarrollo de actividades para poder alcanzar los logros mínimos como nos lo han dejado planteado la normatividad sobre inclusión y equidad existente en nuestro país, para dejar plasmado no solamente las estrategias gerenciales sino también en lo posible diseñar una didáctica como modelo para todas las áreas básicas del conocimiento.

Se busca con este proyecto de desarrollo dejar algunas herramientas a los docentes y directivos docentes para trabajar más incisivamente con la clase de estudiantes referenciados y saber trabajar como un equipo interdisciplinario con la sico-orientadora de la institución con el fin de abordar el aprehender de los conocimientos básicos ofrecidos dentro del aula y así sean aplicados en su entorno social con el fin de mejorar el desempeño académico de esta población estudiantil de características especiales y fortalecérselas para el desarrollo de su vida. Se debe recordar que ante los ojos del Creador somos iguales y con el aprendizaje cooperativo y solidario mejoraremos calidades de vida.

6. Marco Teórico

Durante el desarrollo de la humanidad, en lo referente a la educación se han presentado diferentes modelos pedagógicos facilitando la enseñanza - aprendizaje de los actores en el ámbito pedagógico; entre ellos tenemos el método de enseñanza de María Montessori (1870 – 1952), dicha Metodología Montessori (Sánchez, María Montessori; La pedagogía de la responsabilidad y la autoformación, s.f.), comenzó en Italia y es tanto un método como una filosofía de la educación. Fue desarrollada por la doctora María Montessori, a partir de sus experiencias con niños

en riesgo social. Basó sus ideas en el respeto hacia los niños y en su impresionante capacidad de aprender. Los consideraba como la esperanza de la humanidad, porque al darles la oportunidad de utilizar la libertad a partir de los primeros años de desarrollo, el niño llegaría a ser un adulto con capacidad de hacer frente a los problemas de la vida, incluyendo los más grandes de todos, la guerra y la paz. El material didáctico diseñado es de gran ayuda en el período de formación preescolar.

En 1897, se hizo ayudante voluntaria en la clínica psiquiátrica de la Universidad de Roma, donde se encontró con los llamados “niños idiotas”. Éstos eran colocados en manicomios entre los locos al ser incapaces de funcionar en la escuela y con sus familias. *Jogjakarta: Pustaka Pelajar*. (2013). Interesada en la reforma social y en pediatría se sensibilizó especialmente con las condiciones encontradas en estos niños, encerrados y sin ningún tipo de estimulación sensorial solo las migajas caídas cuando comían. Estaba convencida que al faltar la estimulación era la causa de su comportamiento; así pues, empezó a trabajar con ellos, proporcionándoles objetos para manipular con sus manos, la vía a través de la cual podemos conocer el mundo que nos rodea. *Jogjakarta: Pustaka Pelajar*. (2013).

María Montessori consideraba **la mano como el instrumento del ojo**. Les ofreció materiales de madera, creados por ella misma y poco a poco, los niños empezaron a responder a sus esfuerzos. Algunos de los niños enseñados y etiquetados como “ineducables”, aprendieron a leer y escribir, e incluso se presentaron a los exámenes oficiales de enseñanza primaria aprobando con notas más altas que los llamados niños “normales”. Ella decía:

“El niño, con su enorme potencial físico e intelectual, es un milagro frente a nosotros. Este hecho debe ser transmitido a todos los padres, educadores y personas interesadas en niños, porque la educación desde el comienzo de la vida podría cambiar verdaderamente el presente y futuro de la sociedad. Se debe tener claro, eso sí, que el desarrollo del potencial humano no está determinado por nosotros. Solo podemos **servir** al desarrollo del niño, pues este se realiza en un espacio en donde hay leyes rigiendo el funcionamiento de cada ser humano y cada desarrollo debe estar en armonía con todo el mundo que nos rodea y con todo el universo». (Sánchez, María Montessori; La pedagogía de la responsabilidad y la autoformación, s.f.).

Es difícil actualmente comprender el impacto tenido por María Montessori en la renovación de los métodos pedagógicos a principios del siglo XX, pues la mayoría de sus ideas hoy parecen evidentes e incluso demasiado simples. Pero en su momento fueron innovaciones radicales, levantando gran controversia especialmente entre los sectores más conservadores. (Sánchez, María Montessori; La pedagogía de la responsabilidad y la autoformación, s.f.).

Otro de los grandes aportantes en los métodos de la educación fue el médico y pedagogo belga Ovide Decroly nacido en Ronse - Renaix el 23 de julio de 1871 y fallecido en Bruselas el 10 de septiembre de 1932; célebre por la creación de un nuevo método en la enseñanza especial a niños deficientes que lleva su nombre. (Decroly, Ovide (1871 - 1932) MCNBiografías.com, s.f.). Tras titularse en Medicina en la Universidad de Gante, recibió cursos de especialización en neurología y comenzó a interesarse por los métodos de educación a niños anormales. En 1901 fundó un Instituto en su propia casa de Uccle donde aplicó con éxito sus teorías y en 1907 creó la Escuela de L'Ermitage o escuela para la vida mediante la vida, en la que amplió su actividad docente a los niños sin problemas. Ese mismo año escribió *La mesure de l'intelligence chez l'enfant*, obra en la que expuso su método de trabajo. (Decroly, Ovide (1871 - 1932) MCNBiografías.com, s.f.).

Según el “método Decroly”, el aprendizaje infantil se ve favorecido si se organizan los conocimientos de forma global, según unas necesidades reales o vitales que atraigan el interés del niño al cual él dividió en cuatro grupos: sustento, refugio, protección y trabajo, cada una de las cuales constituiría el programa de un año académico. Asimismo, el método recomienda fomentar los materiales y juegos educativos en un espacio concebido a modo de taller. (Decroly, Ovide (1871 - 1932) MCNBiografías.com, s.f.). Este método busca que se convierta en una pedagogía, donde el método de enseñanza (que fue ideado por Ovide Decroly) tenga como base el descubrimiento de los intereses y necesidades de los niños. **Esto hará que los niños y niñas sean protagonistas de su propio aprendizaje** teniendo una motivación desde el primer momento ya que podrán fomentar su aprendizaje con conceptos atrayentes. Al sentir motivación tendrán más atención y serán los niños capaces de buscar el conocimiento potenciando así el aprendizaje. (Qué es el método Decroly, 2018).

La educación para Ovide Decroly es un medio para que los niños pudieran aprender a vivir en sociedad en donde ellos mismos pudieran construir su futuro. Para que esto fuese posible los niños deben ser capaces de encontrar el valor del esfuerzo y la satisfacción del trabajo bien hecho. **De**

esta manera se podrá favorecer al niño, adaptándose a su entorno, siendo capaz de identificar sus necesidades para poder satisfacerlas y poder integrarse socialmente. **Decroly estaba convencido que hay que añadir pedagogías innovadoras en los programas y métodos educativos** y de este modo se pueda avanzar en la enseñanza para conseguir buenos resultados académicos. Los niños deben ser los protagonistas de su aprendizaje y no perder la motivación. (Qué es el método Decroly, 2018).

En el método Decroly se tiene como clave el tener en cuenta los proyectos o núcleos temáticos que sean interesantes para los niños y que tengan que ver con su entorno real. Además, se tienen en cuenta otras claves también importantes como son:

- No existen asignaturas
- Cada tema tiene una forma de estudio diferente
- La observación de los niños es la forma de saber cómo van a orientar la metodología
- La experimentación es importante
- Su metodología puede comprender todas las edades escolares
- Son los niños los protagonistas del aprendizaje
- La motivación por aprender es lo más importante. (Qué es el método Decroly, 2018). (Qué es el método Decroly, 2018).

Decroly agrupa a los niños para poder realizar su pedagogía de forma exitosa y es importante tener en cuenta no sólo la edad de los pequeños, sino también cuál es el nivel de desarrollo, su capacidad cognitiva y también el ritmo de aprendizaje. **Cada niño tiene un ritmo diferente de aprendizaje** y es necesario respetarlo y así se sientan motivados y capaces de aprender aquellas cosas atrayentes. Este método huye de los grupos homogéneos y prefiere tener grupos heterogéneos **con pocos niños** con el fin de atenderlos adecuadamente a cada uno de forma que no pierdan la motivación ni el hilo del aprendizaje. Además, resulta primordial las necesidades e intereses de los niños quienes son los protagonistas en todo momento y son quienes mueven el planteamiento de la enseñanza. Gracias a sus necesidades se podrán tener en cuenta los centros de interés o los proyectos a realizar. (Qué es el método Decroly, 2018).

Otro de los aportes importantes del médico pedagogo es la participación de los padres quienes son los que tienen la última palabra en la educación de sus hijos y deberán valorar qué tipo de pedagogías alternativas son las más adecuadas para sus hijos o si abogan por la pedagogía

tradicional. Pero en uno u otro caso, es necesario siempre, respetar las necesidades de los niños y sobre todo, su ritmo de aprendizaje y su capacidad intelectual. (Qué es el método Decroly, 2018).

En esta parte quiero complementar lo del pedagogo con un escrito que encontré en mis cuadernos de cuando estudié técnico en preescolar (1979) un concepto de Decroly sobre Educación:

“La educación es el medio para construir el futuro y enseñarle al hombre a vivir en sociedad. Es hacia los niños que deben dirigirse todos los esfuerzos, porque el objeto de la educación es favorecer la adaptación del niño a la vida social por lo que se deben tomar en cuenta las necesidades del momento y las condiciones locales. La educación es un terreno de acción privilegiada para preparar eficazmente el porvenir, si se le conduce por principios justos, es decir, apoyándose en un conocimiento objetivo del niño. Es muy importante cambiar la educación, se deben introducir innovaciones en los programas y métodos de educación y enseñanza”.

En este recorrido histórico y como algo contemporáneo a los anteriores, encontramos a Jean William Fritz Piaget (Neuchâtel, 9 de agosto de 1896 - Ginebra, 16 de septiembre de 1980) quien fue un epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo, creador de la epistemología genética y famoso por sus aportes en el campo de la psicología genética, por sus estudios sobre la infancia y por su teoría del desarrollo cognitivo, que integran el método Piaget. (google sites, s.f.).

Hijo mayor del suizo Arthur Piaget y de la francesa Rebecca Jackson Jean Piaget nació en la Suiza francófona. Su padre era un destacado profesor de literatura medieval en la Universidad de Neuchâtel. Piaget fue un niño precoz que desarrolló un interés temprano por la biología y el mundo natural, especialmente los moluscos. A los 11 años, mientras cursaba sus estudios en el Instituto Latino de su ciudad natal, redactó un estudio referido a cierta especie de gorrión albino y luego escribió un tratado de malacología durante sus estudios medios. Se licenció y doctoró en biología en la Universidad de su ciudad natal en 1918. A partir de 1919 estudió brevemente y trabajó en la Universidad de Zúrich, donde publicó dos trabajos sobre Psicología que dejan ver la dirección de sus ideas, aunque más tarde los tacharía de trabajo adolescente. Su interés en el Psicoanálisis, que florecía en esa época, parece haber comenzado ahí en el joven Piaget. (google sites, s.f.).

Después se trasladó a Grange-aux-Belles en Francia, donde enseñó en una escuela para niños dirigida por Alfred Binet, creador del Test de Inteligencia Binet, y con quien había estudiado brevemente en la Universidad de París. Mientras calificaba algunas instancias de estas pruebas de

inteligencia, Piaget notó que niños jóvenes daban respuestas equivocadas a ciertas preguntas de manera consistente. Sin embargo, no se centró en el hecho de que las respuestas fuesen equivocadas, sino en el patrón de errores que niños más grandes y adultos no mostraban. Esto lo llevó a la teoría de que el proceso cognitivo o pensamiento de los niños jóvenes es inherentemente diferente del de los adultos (al final llegaría a proponer una teoría global de las etapas del desarrollo, afirmando que los individuos exhiben ciertos patrones de cognición comunes y diferenciables en cada período de su desarrollo)

En 1920 participó en el perfeccionamiento de la Prueba de Inteligencia de C.I. (Cociente de Inteligencia) inventado por Stern, momento importante en la definición de su actividad futura, en el cual detectó “errores sistemáticos” en las respuestas de los niños. Retornado a Suiza, llegó a director del Instituto Rousseau de Ginebra. En 1923 contrajo matrimonio con Valentine Châtenay, con quien tuvo tres hijos: Lucienne, Laurent y Jacqueline a quienes Piaget estudió desde su infancia. En 1955, creó el Centro Internacional por la Epistemología Genética de Geneva, el cuál dirigió hasta su muerte en 1980.

Piaget no estudiaba a los niños por el simple hecho de amarlos o sentir la necesidad de educarlos mejor; su propósito iba mucho más allá de la mera labor humanística. Estaba convencido de que el modo en que evoluciona el pensamiento infantil servía para comprender el pensamiento racional en su estado más acabado, que es el pensamiento científico. Estudiaba a los niños para comprender a los adultos (Bozhovich, 1965) citado por (Lie. María Elena Jorge González, 2003; González & Jorge, 2003). Profundamente marcado por ideas evolucionistas, Piaget advierte la utilidad de la comprensión del pensamiento racional como resultado de una evolución. Para dar cuenta de esta evolución, evitó las soluciones fáciles vinculadas al innatismo preformista, así como al control de la conducta por las influencias externas. Acumuló incansablemente pruebas que sostienen un nuevo modo de comprender la evolución de la inteligencia: el constructivismo. Según Piaget, “La inteligencia no comienza ni por el conocimiento del yo ni por el de las cosas en cuanto tales, sino por el de su interacción, y orientándose simultáneamente hacia los dos polos de esta interacción, la inteligencia organiza el mundo, organizándose a sí misma.” Su visión del constructivismo lo pone en oposición a ideas estructuralistas de gran impacto durante el siglo XX. El estructuralismo lingüístico (Ferdinand de Saussure) y antropológico (Claude Lévi-Strauss), citados por (Lie. María Elena Jorge González, 2003; González & Jorge, 2003), se plantea en oposición al devenir histórico, mientras que Piaget habla de estructuras que se construyen a través

de la historia del ser humano en desarrollo (Ferreiro E., 1999) consultado por (Lie. María Elena Jorge González, 2003; González & Jorge, 2003). Aunar los conceptos de estructura e historia (entendida como génesis) fue una de las grandes contribuciones de Piaget, a la vez fuente de discusión con numerosos científicos contemporáneos. Quiso hacer de la teoría del conocimiento una epistemología científica, desprendiéndola de la filosofía especulativa, necesitaba fundamentar empíricamente algunas afirmaciones filosóficas básicas para lograr ese objetivo. El instrumento que utilizaría como arma sería la Psicología, pero la de su época le resultaría insuficiente. Otros debían ser los pilares para su teoría de la Psicología del Desarrollo. (Lie. María Elena Jorge González, 2003; González & Jorge, 2003).

Siguiendo con el estudio de Piaget, se nota que, sin haber realizado una producción propiamente pedagógica, aunque buena parte de su vida estuvo vinculada al Instituto Jean-Jacques Rousseau (actual Instituto de Ciencias de la Educación), si ha tenido una extraordinaria influencia en el terreno educativo. Él se pronuncia y aporta fundamento científico, por el movimiento de la “escuela nueva” o “escuela activa”, que se opone a la enseñanza tradicional, basada en la autoridad del maestro y la obediencia a sus enseñanzas. En el movimiento de la escuela activa se subraya la importancia de educar a los niños en la libertad, apoyándose en los intereses del niño y en su propia actividad; oponiendo al romanticismo inherente a tal pronunciamiento, el rigor de sus descubrimientos, los que permiten dar sustento a una acción pedagógica concreta, con cuyos supuestos ideológicos él coincide totalmente (moral autónoma, por respeto a normas determinadas entre pares, en oposición a una moral heterónoma, por imposición del adulto en tanto representante de una norma moral externa al grupo; el individuo como origen de una actividad generadora de conocimiento; el grupo de pares como fuente de obligaciones morales; etc.) A pesar del reconocimiento de su labor pedagógica, Piaget ha sido víctima de muchas incomprendiones, algo inevitable en aquellos que de alguna u otra forma logran adelantarse a sus contemporáneos, y que en las ciencias pedagógicas ha tenido múltiples ejemplos (Iliasov 1.1., 1986) consultado por (Lie. María Elena Jorge González, 2003; González & Jorge, 2003). Al introducir Piaget la noción de estructuras operatorias en los Estados Unidos, en la década del 40, y estudiar en detalle la génesis de ciertas nociones de conservación (conservación de la sustancia, del peso, del volumen, de longitudes y superficies, del número de elementos de un conjunto, etc.), la traducción de la teoría al aula se torna problemática. Se trataba, indudablemente, de una teoría del aprendizaje, pero tan radicalmente diferente de las de inspiración conductista, que los psicólogos norteamericanos la

consideraron sólo una teoría del desarrollo, quedando reducido el constructivismo, gracias a tales asimilaciones deformantes, al desarrollo endógeno de estructuras biológicamente determinadas (Ferreiro E., 1999) consultado por (Lie. María Elena Jorge González, 2003; González & Jorge, 2003). El paradigma conductista de la escuela norteamericana, según el cual, dada una serie adecuada de razonamientos externos, se aprende es precisamente lo enseñado, no supo valorar la distinción entre aprendizaje y enseñanza inherente a la teoría de Piaget en el ámbito pedagógico. (Lie. María Elena Jorge González, 2003; González & Jorge, 2003).

Las interpretaciones superficiales han llegado a oponer, incluso, una pedagogía inspirada en Piaget a otra inspirada en Vygotsky en términos de trabajo individual versus trabajo grupal, sin tener en cuenta la gran importancia que Piaget atribuía al trabajo autónomo de los niños en pequeños grupos, la cual se puede apreciar en sus artículos sobre educación de la última etapa de su vida (Iliasov I.I., 1986) consultado por (Lie. María Elena Jorge González, 2003; González & Jorge, 2003). Para Piaget, se puede enseñar al niño a repetir (como en la escuela tradicional) tablas de sumar, restar o multiplicar; se puede también considerar la repetición como prueba de aprendizaje, así como sancionar sus errores de repetición. Sin embargo, ninguna de estas acciones permitirá crear la estructura de un pensamiento que le permita deducir una verdad lógica, una evidencia racional que no necesita de verificación empírica. El maestro inspirado en Piaget, en lugar de enseñar verdades para ser repetidas, tratará de crear situaciones que obliguen a los niños a pensar para darles, desde muy temprana edad, el placer del descubrimiento y la insustituible confianza en su propia capacidad de pensar.

Dice Lemus (s.f.): Piaget nunca se preocupó por las diferencias entre los niños, ni de por qué algunos se desarrollan más rápidamente que otros, y prácticamente no llevo a cabo ninguna investigación con niños retrasados. Sin embargo una de sus discípulas Balbel Inhelder (Lemus, s.f.) hizo su tesis doctoral sobre la aplicación de ciertos aspectos de la teoría de Piaget al retraso mental. Esta investigadora llevó a cabo muchos de los experimentos clásicos de Piaget con niños retrasados a diversos niveles, incluyendo la conservación de cantidad, peso y volumen; encontró que el grado de dificultad de los tres tipos de conservación era el mismo para los retrasados y para los niños normales. (Lemus, s.f.).

En general las respuestas de los niños retrasados eran semejantes a las de los niños normales de menor edad, confirmando la teoría evolutiva de que los niños retrasados avanzan por las mismas etapas que los niños normales y en el mismo orden, pero que su ritmo de desarrollo es más lento.

Sin embargo, Inhelder también advirtió que algunos niños retrasados mostraban mucha oscilación entre varias etapas. En otra investigación Woodward citado por (Lemus, s.f.) , demostró que los seis estadios de Piaget del desarrollo sensorio motor se verifican casi por igual en los adolescentes profundamente retrasados y en los niños normales menores de dos años. (Lemus, s.f.).

La mayor parte de la investigación hecha sobre la teoría de Piaget, tanto con niños normales como con niños retrasados, se ha restringido al periodo pre operacional y a la transición al pensamiento de operaciones concretas. Dentro de esta teoría se debe comparar el rendimiento de niños retrasados con el de niños no retrasados que estén en la misma etapa de desarrollo mental, para determinar el grado en que el funcionamiento mental es el mismo en los dos grupos; es así como surgen dos dificultades: la primera es que es difícil determinar con exactitud la etapa de desarrollo en que se encuentra tanto los niños retrasados como los niños no retrasados, la segunda, radica en que lo más probable es que haya diferencias de motivación y de personalidad entre los niños retrasados y los no retrasados, por consiguiente, el rendimiento de los dos grupos en una tarea de aprendizaje y puede resultar bastante diferente. La teoría de desarrollo aunque explica relativamente bien el funcionamiento retrasado, no se sostiene ante un examen detallado. (Lemus, s.f.).

Del mismo modo y estudio se encuentra. L. S. Vygotsky (1866 - 1934), padre de la psicología Histórico - Cultural (García, 2002) y uno de los pensadores más brillantes de todos los tiempos en las ciencias psicológicas, asombró por su capacidad intelectual, su talento a principios del siglo pasado, así como su preclaro pensamiento para la época en que se desarrolló. Es digno de mencionar que tuvo una vida extremadamente corta (38 años), sin embargo, dejó un legado científico inestimable y extenso. El sustento teórico - metodológico de su obra lo constituye el Materialismo Dialéctico e Histórico aplicado de forma creadora en su enfoque histórico - cultural o socio histórico como algunos le denominan.

Resultan muy importantes los aportes de este científico y en su época se llamaba Defectología, por lo que algunos estudiosos lo han considerado el fundador de la Pedagogía y la Psicología Especiales Contemporáneas verdaderamente científicas. R. Bell (1997) Consultado por (García, 2002) en su artículo: “En torno a la comprensión socio - histórico - cultural de la Pedagogía Especial” refiere: “... los conceptos fundamentales elaborados inicialmente entre otros por Itard, Montessori y Adler, encontraron en unos casos reflejo y en otros sistematización, análisis, elaboración ulterior y desarrollo en el arduo quehacer científico de L. S. Vygotsky...”

Se considera que el año 1924 marca el comienzo del quehacer científico dentro de las Ciencias Psicológicas de Vygotsky y además de su labor en la Pedagogía Especial. Fue invitado a participar en la elaboración de los principios de la educación especial y en la organización de la educación social de las niñas y niños ciegos, sordos y retrasados mentales. Fue fundador del Instituto Experimental de Defectología, del cual fue director científico. En el año 1925 asistió a la conferencia Internacional de Enseñanza para los Sordomudos representando a la Unión Soviética. Visitó varios países (Alemania, Holanda, Francia) donde se acercó al trabajo de diferentes instituciones psicológicas y defectológicas. (García, 2002).

Fue un fructífero científico de la pluma y publicó trabajos muy importantes alrededor de distintos temas de la Pedagogía Especial (El Defecto y la Compensación, 1924; Principios de la Educación de los Niños con Defectos Físicos, 1924; La Psicología y la Pedagogía del Deficiente Infantil, 1924; Principios de la Educación Social de los Niños Sordomudos, 1925; La Infancia Difícil, 1928; Los Fundamentos del Trabajo con los Niños Retrasados Mentales, 1928; Los Métodos de Estudio del Niño Retrasado Mental, 1928; Problemas Fundamentales de la Defectología, 1929, etc.) que se reunieron posteriormente en sus Obras Completas, en el Tomo V dedicado a los Fundamentos de Defectología. (García, 2002).

Dice García (2002): Dentro de la Defectología hizo importantes aportes para la época que en la actualidad presentan una enorme vigencia. Sus obras ayudaron a la reestructuración de la práctica de la enseñanza especial, con un enfoque humanista, optimista y científico. Resulta bastante difícil, en un espacio tan limitado, resumir los aportes fundamentales que L. S. Vygotsky hizo a la Pedagogía y la Psicología Especiales.

L. S. Vygotsky entre tantos aportes, a la educación especial presenta las siguientes:

- Cuando la orienta sobre la base de la unidad dialéctica entre lo biológico y lo social, privilegiando la determinación social del desarrollo psíquico, brindando un enfoque optimista, positivo y esperanzador que hasta ese momento no existía de forma sistematizada.
- Plantea que el desarrollo psicológico regido por las mismas leyes y regularidades que los niños, adolescentes y jóvenes comunes, se puede establecer la forma de tratar la Pedagogía Especial, resultando una esfera del conocimiento donde su objetivo es conocer cuánto se desvía el desarrollo de estos niños, cómo varía cualitativamente su desarrollo y cómo se determina el mismo; sobre la base de las tareas teóricas y metodológicas del saber

en esta área. De ninguna manera consideró a las personas con necesidades especiales como una sumatoria de defectos, sino que insistía en el análisis dinámico que se debía realizar al enfrentar esta tarea y mostró los aspectos positivos que tiene la personalidad de estos sujetos. Así Vygotsky (1987) expresa: "... la historia del desarrollo cultural del niño normal y anormal como un proceso único por su naturaleza y diferente por su forma de transcurrir".

- La Psicología y Pedagogía Especiales son esferas que tienen por objeto el conocimiento de los diferentes tipos de personas con necesidades educativas especiales; de sus cualidades diferenciales del desarrollo; sus desviaciones, siempre sobre la base de las mismas leyes generales; por lo que continuamos viendo el optimismo de su posición con relación a estas personas especiales, en contra de la posición aritmética de los discapacitados (suma de defectos y/o dificultades). Sobre esta base la Psicología y Pedagogía Especiales deben plantearse objetivos educativos e instructivos comunes con la educación general; estructurar medios adecuados y distintivos para lograr los objetivos trazados, y hacer de la escuela especial y/o la enseñanza creadora y desarrolladora.
- Otro aporte fundamental de L. S. Vygotsky fue su posición sobre la unidad entre la enseñanza y el desarrollo, al postular la dependencia del desarrollo psíquico del contenido y del carácter de la enseñanza, es decir, que la enseñanza dirige el desarrollo, lo que convirtió a la Pedagogía Especial en una ciencia cuyo contenido lejos de ser pesimista y dependiente, resulta alentador, además de brindarle independencia al educando, siendo así su estrategia desarrolladora. Al adjudicarle el papel rector del desarrollo a la enseñanza agregó que el niño tiene períodos sensibles en los cuales se encuentra más receptivo a la influencia de la enseñanza.
- La educación debe promover el desarrollo del niño y de la niña, porque los procesos del desarrollo en última instancia no son autónomos, la educación y el desarrollo están indisolublemente ligados, teniendo como mediador al "otro" (adultos o coetáneos más aventajados) quienes interactúan para transmitir la cultura de una u otra forma.
- La enseñanza y la educación resultan ser hechos consustanciales al desarrollo humano en los procesos ontogénico e incluso en la evolución histórica cultural del hombre.

- Para Vygotsky, la educación y la enseñanza son las vías esenciales que tiene la propia cultura para promover, en la dialéctica entre lo histórico, lo personal individual, el proceso de formación de lo psíquico en el ser humano.
- Vygotsky considera que se debe tratar a los niños y las niñas con necesidades educativas especiales (ciegos, sordos, etc.) desde el punto de vista psicológico y pedagógico de la misma forma que el niño y la niña común, aunque el modo del desarrollo y de la educación de los primeros es distinto y debe tener su peculiaridad.
- El propio Vygotsky (1989) (García, 2002) expresa: “... leer con la vista y leer con el dedo es, en principio, lo mismo, pero en el aspecto técnico es muy diferente... la diferencia es de los símbolos, de los métodos, de la técnica y de los hábitos formales, aunque existe una identidad absoluta del contenido de cualquier proceso educativo y de enseñanza; así es el principio fundamental de la educación especial”. Con ello quería argumentar la necesidad de crear un sistema especial de educación y de enseñanza dirigido a los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Para comprender este postulado en toda su magnitud y dialéctica postuló uno de sus conceptos fundamentales: La Zona de Desarrollo Próximo.
- L. S Vygotsky (1989) definió la Zona de Desarrollo Próximo de la siguiente forma: “La distancia entre el nivel de desarrollo, lo que sabe, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo próximo, lo que puede llegar a saber, determinado a través de la resolución de unos problemas bajo la guía o mediación de un adulto o en colaboración con otro niño más capaz”.

Para el desarrollo de una buena Gerencia Educativa y siguiendo la línea de lo académico, el aporte de la teoría de Vygotsky (García, 2002) resulta doblemente importante en tanto debe tenerse en cuenta para llevar a cabo un diagnóstico acertado y al mismo tiempo resulta útil e imprescindible para realizar un trabajo interventivo exitoso. Lo primero se realiza con ayuda y se encuentra en su zona potencial, en un futuro no muy lejano se convierte en la zona actual, ya que puede hacerlo solo. Por tanto resulta un instrumento tanto para la Psicología y Pedagogía Especiales, como para la Psicología y Pedagogía Generales. Se hace así misma patente de su posición social. Esto lo analizan claramente algunos de sus seguidores (E. S. BEIN; T. Vlasova; y otros, en tomo V Obras completas de Vygotsky, 1989) cuando expresan: “En la diferenciación de lo que es accesible al niño sólo en colaboración con los adultos y aquello que se convierte en su patrimonio personal

como consecuencia del desarrollo, queda expresada una de las ideas centrales de Vygotsky: las fuentes del desarrollo de los procesos psíquicos son siempre sociales. Sólo posteriormente van adquiriendo un carácter psicológico-individual”.

Vygotsky nos muestra la concepción de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo (García, 2002), estudios realizados con niños deficientes, donde se dio que existe una interrelación entre los procesos afectivos y los cognitivos, que no hay una separación entre los mismos, sino todo lo contrario, es decir, su desarrollo se da en conjunto y no separadamente. Los procesos afectivos influyen en los cognoscitivos en el curso del desarrollo, mientras que estos influyen en los primeros organizándolos. Vygotsky (1989) expresó al referirse a esta relación (García, 2002): “... todo el problema consiste en que el pensamiento y el afecto representan las partes de un todo único, la conciencia humana... los procesos afectivos e intelectuales representan una unidad, pero la misma, no es una unidad inmóvil y constante. Esta varía. Y la variación de las relaciones entre el afecto y el intelecto es precisamente lo esencial para todo el desarrollo psicológico del niño”. Por tanto, éste autor, prestó una atención peculiar a la correlación que existe entre el intelecto y el afecto, observando que esta correlación resulta cambiante, dialéctica, y esencial para el desarrollo psíquico del ser humano.

Ahora bien, el desarrollo de una buena Gerencia Educativa, referente a una escuela en el marco de la inclusión y equidad, se debe tener en cuenta lo planteado por Vygotsky en lo referente a los procesos de COMPENSACIÓN y CORRECCIÓN como necesarios e imprescindibles en la educación de los niños con defectos, teniendo en cuenta que esto no depende de la gravedad de la lesión, sino que es un mecanismo más complejo que debe tener en cuenta toda una serie de indicadores importantes como la adecuación y eficacia de los métodos y procedimientos utilizados al formar los procesos compensatorios y/o correctivos lo que lleva a modificar la estructura del defecto. (García, 2002).

A la luz de la actualidad, Vygotsky por medio de sus postulados constructivistas muestra grandes herramientas para la escuela incluyente y de equidad cuando también les da un nuevo matiz a los DEFECTOS PRIMARIOS Y SECUNDARIOS si la acción pedagógica resulta inadecuada o no está presente (García, 2002), sin estancarse en los síntomas biológicos, destacando cómo el defecto secundario no depende directamente de lo biológico, pues tiene un matiz social fundamentalmente, teniendo en cuenta todo ello para el trabajo educativo. Así expresó (1989)

(García, 2002): “La tesis central de la defectología actual es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobre estructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño”. Sobre esta base propuso el concepto de ESTRUCTURA DEL DEFECTO al estudiar el defecto y sus consecuencias y lo consideró una forma de organización para el estudio análisis y atención de los niños con necesidades educativas especiales.

Esto se encuentra íntimamente relacionado con los conceptos de COMPENSACION Y CORRECCION, de esta forma Vygotsky (1989) (García, 2002) señaló: “... el defecto no dice mucho al psicólogo, mientras no se determine el grado de compensación de ese defecto, mientras no se demuestre qué línea sigue la elaboración de las formas de conducta que se oponen al defecto, cuáles son las tentativas del niño para compensar las dificultades que encuentra... en rigor, tenemos por lo menos un triple carácter de los defectos y compensación”. Todas estas ideas y conceptos sumamente importantes aún, con una vigencia extraordinaria han sido retomados por diferentes autores, especialistas e incluso sistemas educacionales de diferentes países, incluyendo Cuba, y resulta la guía de trabajo con los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales (García, 2002).

En este espacio se harán algunas apreciaciones de los dos últimos autores nombrados (Piaget y Vygotsky) por ser los más influyentes en los procesos educativos actualmente, aunque sean de formación social diferentes, pero de trabajos aplicados con gran profundidad en nuestra actualidad, por tal motivo se presenta una síntesis de cada uno de los métodos planteados:

Resumen o puntos claves de la Teoría Piagetiana (Pedagogía educativa y del desarrollo, 2020):

- El desarrollo cognitivo ocurre siguiendo una serie de etapas universales.
- Los niños son aprendices activos que construyen conocimiento a partir de la interacción con su entorno.
- Aprenden a través de la *asimilación* y la *acomodación*, y el desarrollo cognitivo complejo ocurre a través del equilibrio.
- La interacción con el mundo físico es clave para el desarrollo cognitivo.

Algunos de los principios básicos de la teoría Sociocultural de Vygotsky (Pedagogía educativa y del desarrollo, 2020):

- Los niños se desarrollan a través de conversaciones informales y formales con los adultos.
- Los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo, ya que es donde el pensamiento y el lenguaje se vuelven cada vez más independientes.
- Las actividades mentales complejas comienzan en las actividades sociales básicas.
- Los niños pueden realizar tareas más difíciles con la ayuda de un individuo más experto.
- Tareas que son un reto promueven el crecimiento del desarrollo cognitivo.

Entre ambas teorías se encuentran grosso modo **similitudes** por las cuales se deben tener en cuenta estos estudiosos para el desarrollo de una buena Gerencia Educativa en una institución de carácter incluyente y equitativa (Pedagogía educativa y del desarrollo, 2020):

Las teorías de Vygotsky y Piaget presentan similitudes, pero también existen algunas diferencias. Antes de nada vamos a empezar por las **similitudes** (Pedagogía educativa y del desarrollo, 2020):

- Tanto Piaget como Vygotsky son dos teóricos constructivistas, aunque este último es considerado el principal precursor del *constructivismo social*. Ambos piensan que los niños son aprendices activos que organizan activamente la nueva información con la información ya existente. Por tanto, Piaget y Vygotsky postularon: "... el conocimiento se construye por cada sujeto y no es el resultado de una adquisición de respuestas".
- Ambos autores piensan que, con el tiempo, el desarrollo cognitivo disminuye. También creen que el desarrollo cognitivo se inicia con un conflicto. Por ejemplo, en el caso de Piaget, cuando el niño se da cuenta de que una nueva idea no encaja con el conocimiento previo, entonces es necesario que éste busque una nueva respuesta para que permita el equilibrio; para Vygotsky se da el camino de las compensaciones y correcciones que permite encontrar la solución.
- Tanto Piaget como Vygotsky comparten la idea de la importancia del juego en el aspecto psicológico, pedagógico y social del ser humano.
- Ambos piensan que el lenguaje es importante para el desarrollo cognitivo, pero desde diferentes perspectivas.

Las **Diferencias** entre ambas teorías son las siguientes (Pedagogía educativa y del desarrollo, 2020):

1. *Construcción del conocimiento:* Ambos autores son constructivistas, pero Vygotsky se diferencia de Piaget en el papel que juega el medio y la cultura. Para Vygotsky, además de ver al niño como un sujeto activo que construye su conocimiento, pone énfasis en la consideración de lo social, que contribuye con los mediadores, a transformar la realidad y la educación. Estos mediadores tienen una función de guía para ayudar a estos en el proceso de aprendizaje y desarrollo. En el caso de Piaget, el aprendizaje se produce de manera individual. Es el conflicto entre lo nuevo y lo que se conoce lo que lleva al individuo a buscar el equilibrio.
2. *Las etapas del desarrollo:* La teoría de Piaget trata el desarrollo cognitivo por *etapas universales*. En cambio, para Vygotsky no existen dichas etapas, ya que al construir el conocimiento a través de la interacción social, cada cultura es distinta y por lo tanto no se puede generalizar. Esto quiere decir que, para Piaget, la potencialidad del desarrollo cognitivo depende de la etapa en la que el sujeto se encuentre. En cambio, para Vygotsky, la potencialidad del desarrollo cognitivo depende de la calidad de la interacción y de la *Zona de Desarrollo Próximo* del sujeto.
3. *Papel del aprendizaje:* Vygotsky piensa que el desarrollo depende del aprendizaje y los niños aprenden por medio de la historia y el simbolismo. En cambio, Piaget piensa lo contrario. Es decir, el aprendizaje depende del desarrollo y afirma que la inteligencia proviene de la acción y no le da tanta importancia a las influencias externas. *El papel del lenguaje:* Piaget expone que el *habla egocéntrica* manifiesta la incapacidad de adoptar la perspectiva del otro y, como no se adapta a la inteligencia adulta, el habla egocéntrica desaparece. Para Vygotsky, el habla egocéntrica ayuda a los niños a organizar y regular su pensamiento.

Finalizando esta parte, es importante dar a conocer algunas críticas al trabajo de Vygotsky (Ramirez, s.f.):

- ✓ El trabajo de Vygotsky no ha recibido el mismo nivel de intenso escrutinio como lo recibió el de Piaget, en parte debido a la enorme cantidad de tiempo consumido traduciendo su trabajo desde el ruso.

- ✓ Asimismo, la perspectiva sociocultural de este psicólogo ruso no proporciona tantas hipótesis específicas que puedan ser comprobadas como las teorías de Piaget, haciendo su refutación difícil.
- ✓ Quizá las críticas principales hacia el trabajo de Vygotsky es con la asunción de sus teorías por ser relevantes en todas las culturas. Es posible que el andamiaje no sea utilizado de la misma forma en todas las culturas, o no sea igual de útil en todas ellas.

Avanzando en nuestro contenido referencial, encontramos que las doctoras Mónica Gutiérrez Ortega, M^a Victoria Martín Cilleros y Cristina Jenaro Río, en su documento “*El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación*” (Gutierrez, et al., 2014-11), sobre la inclusión expresan su considerada como una búsqueda permanente de procedimientos, cada vez más adecuados, para responder a la diversidad, conviviendo con la diferencia y aprender a aprender de ella. De este modo la diversidad es analizada desde un punto de vista positivo y como un estímulo para el aprendizaje. Booth (2005) consultado por (Gutierrez, et al., 2014-11) expresa que la inclusión no es otro término más para referirse a la integración de las personas con discapacidad, concepto complementado por Meza (2010) consultado por (Gutierrez, et al., 2014-11) refiriéndose a que dicha significación, teniendo en cuenta que Villalobos y Zalakain (2010) hablan de una manera que supera el concepto tradicional de integración, porque busca adaptar la sociedad a las necesidades y características individuales de todos sus miembros (Almeida y Alberte 2009) consultado por (Gutierrez, et al., 2014-11).

Teniendo en cuenta la evolución dada de la inclusión, se ve como el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, con el fin de disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (Booth, 1996). Por ello, un centro inclusivo se caracterizará, tal y como señala Ainscow (1999), por la ausencia de toda forma de discriminación en él, cuestiones tales como la justicia social, la equidad, los derechos humanos y la no discriminación serán sus elementos clave (Barton, 2009) consultado por (Gutierrez, et al., 2014-11). En este marco, nace el Index para la inclusión, impulsado por Mel Ainscow y Tony Booth como una contribución a ampliar el conocimiento acerca de la inclusión en todas sus manifestaciones. En la actualidad, constituye un instrumento para el proceso de auto-evaluación de los centros escolares, organizado en tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas, a través de las cuales se pretende dirigir la reflexión hacia los cambios que una escuela debe plantearse.

El *Index* contiene una estructura ramificada que permite de forma progresiva realizar un examen detallado de todos los aspectos de la escuela. El esquema global del instrumento es el que se presenta a continuación:

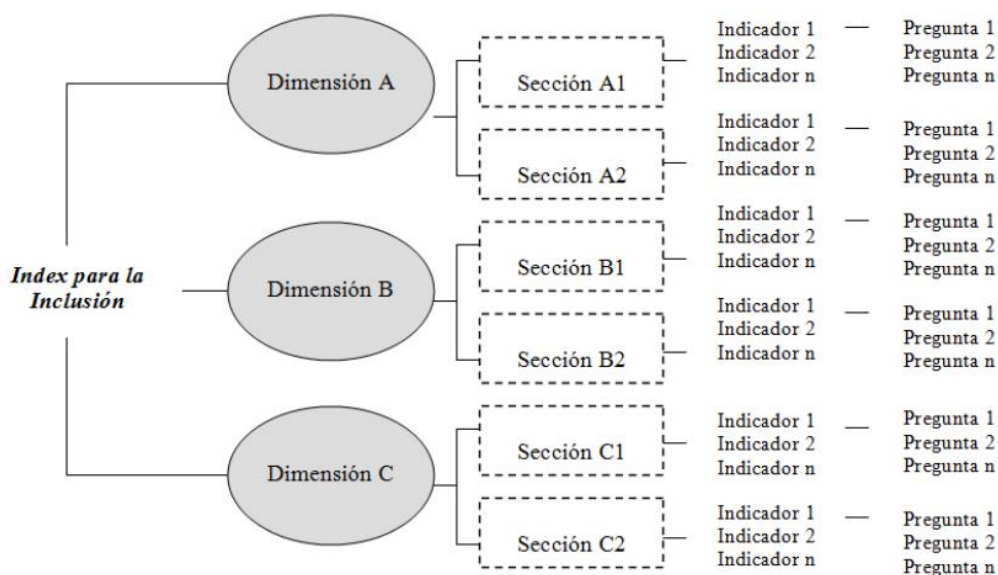


Gráfico 01. Esquema del *Index para la Inclusión* (Elaboración propia).

Revista nacional e internacional de educación inclusiva ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 7, Número 3, Noviembre 2014 (Gutierrez, et al., 2014-11).

Las dimensiones tienen la función de dirigir el pensamiento de la escuela hacia el cambio y representan áreas relativamente distintas de la actividad escolar. Las tres dimensiones se desarrollan a través de 6 secciones, dos por dimensión y cada una de ellas se despliega a través de indicadores. En el instrumento nos encontramos con 45 indicadores cuyo significado se esclarece a través de unas 500 de preguntas, aproximadamente de 10 a 12 por indicador (Rustemier y Booth, 2005) consultado por (Gutierrez, et al., 2014-11). De forma conjunta, las dimensiones, las secciones, indicadores y preguntas proporcionan un mapa cada vez más detallado y orientado a la exploración de la posición actual y va a permitir trazar las posibilidades de un futuro más inclusivo (Booth y Ainscow, 2000).

Las tres dimensiones del *Index* no se dan de forma aislada en la organización, estas se superponen entre sí, por qué los avances en la cultura de la organización requieren a su vez la formulación de políticas que orientarán la implementación de prácticas. A la hora de establecer

prioridades y promover cambios en las organizaciones se ha de tener presente la superposición de las dimensiones del Index, y sería adecuado que se considerara que una prioridad específica asociada a una dimensión requerirá, sin lugar a dudas, cambios en las otras. Cada dimensión, a su vez, se divide en dos secciones, que se centran en un conjunto de actividades en las que las organizaciones deben comprometerse como vía para ir mejorando el aprendizaje y la participación.

Por lo expuesto, la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo la cual es objeto de estudio e intervención de este proyecto, opta por el modelo pedagógico: HUMANISTA – DIALOGANTE; considera que el conocimiento es reconstruido de manera activa e inter-estructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente y que para que ello se presente, es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro (index), que favorezca de manera intencionada y trascendente el desarrollo integral del estudiante. La función de la escuela es favorecer e impulsar el desarrollo, el cual implica las diversas dimensiones humanas. La primera dimensión está ligada con el pensamiento, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción, en función del “sujeto que siente, actúa y piensa” como decía Wallon (1987). En un lenguaje cotidiano, diríamos que el ser humano piensa, ama y actúa; y que es obligación de la escuela enseñarnos a pensar mejor, amar mejor y actuar mejor.

María Andrea Ramírez Tobón quien en el año 2015 estudiaba su último semestre de Psicología en la universidad EAFIT de Medellín. Presentó su trabajo de grado titulado Desarrollo Histórico de la Educación Especial Para Niños con Discapacidad Cognitiva en Medellín, expresa en el acápite de Educación especial en Colombia y consultando a Yarza (2005): En la década del 60 al 70 se dio un mayor desarrollo de la educación especial en este país, por realizarse contactos internacionales, permitiendo la capacitación de personas, apareciendo los primeros grupos de voluntarios para trabajar por el bien del niño discapacitado. Como resultado se crea en 1968 la División de Educación Especial en el Ministerio de Educación, como un subsistema educativo para atender a las llamadas poblaciones excepcionales. (Ramírez Tobón , 2015. 21).

Desde ese momento se impulsa la atención de niños en situación de discapacidad, comienza la proliferación de institutos de educación especial, y se crea el Programa de Aulas Especiales en las Escuelas Regulares en 1974, lo cual conlleva al inicio de la integración educativa. Asimismo, “la integración académica, escolar o educativa se “institucionaliza” fuertemente desde la ley 115

de 1994, Ley General de Educación.” (Yarza, 2005, p. 291) consultado por (Ramírez Tobón , 2015. P. 21).

Por su parte, Padilla (2011) citado (Ramírez Tobón , 2015. p 22), explica que con el tiempo se crearon leyes en Colombia que garantizaron el derecho a la educación para los niños discapacitados. Algunas de esas leyes que la autora nombra son, por ejemplo, el artículo 47 de la Constitución Política de Colombia, el cual refiere que “El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se les prestará la atención especializada que requieran.” (2011, p. 679). Además se encuentra la Ley General de Educación (ya consultada y referenciada) (Ramírez Tobón , 2015. p 22), la cual establece que la educación para personas con limitaciones o con capacidades excepcionales es parte integrante del servicio público educativo. Por otro lado, el artículo 4 del Decreto 366 de 2009 establece que:

Los establecimientos educativos al reportar 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. (2011, p. 681). (Ramírez Tobón , 2015. p 22)

Sin embargo, aunque ya en Colombia se hayan creado leyes para brindarles educación a los niños con discapacidades cognitivas, desde la perspectiva de la Gerencia Educativa, la autora (2015, p 22), expresa que los docentes y rectores viven una realidad muy distinta y compleja, en la cual es difícil aplicar esas leyes, por lo tanto no se vive verdadera igualdad de derechos. En las investigaciones realizadas por Padilla (2011) citado (Ramírez Tobón, 2015. p 22), se evidenció que en varios colegios de Colombia, según las encuestas, sólo el 19,3% de profesores se siente preparado para educar estudiantes con discapacidad cognitiva. Al respecto, Gómez (citado Ramírez Tobón, 2015. p 22), escribe que el Estado debe asegurarse de formar a los docentes de manera en que “dentro de esa formación se debe incluir la toma de conciencia sobre la misma discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de las técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.” (2010, p. 111).

De esta manera se puede ver la importancia tanto de la adecuación de los espacios físicos y de los recursos necesarios para la educación especial, como de la formación de los docentes. En

adición, el docente no debe sólo formarse académicamente para trabajar con niños en situación de discapacidad, sino que se debe preparar en la aceptación, paciencia, tolerancia, colaboración y convivencia con él. En suma, Martínez et al (2014) citado (Ramírez Tobón, 2015. p 23), proponen:

El profesional que se desempeñe en ámbitos educativos con esta población deberá propender por la promoción de seres humanos autónomos, eficaces y proactivos. Asimismo, generar estrategias investigativas que permitan consolidar estrategias pedagógicas cada vez más eficaces para el trabajo con personas con discapacidad (p. 53).

Es de tener en cuenta, los obstáculos enfrentados por la discapacidad en Colombia, los cuales se relacionan, además de las debilidades en la formación de los docentes, con las personas que formulan las leyes y políticas, al “(...) no encontrarse bien informados sobre la realidad de la vida de las personas con discapacidad.” (Martínez et al, 2014, p. 56) citado (Ramírez Tobón, 2015. p 23). Es posible notar la dificultad tanto para crear como para cumplir las leyes de educación e inclusión de niños con discapacidades cognitivas en Colombia, llevando a entender desde la Gerencia Educativa en primer lugar, el formar a los maestros con el fin de estar bien preparados para recibir en las instituciones a niños con discapacidad cognitiva, brindando además los recursos necesarios para cumplirlo. (Ramírez Tobón, 2015. p 23).

El gobierno Nacional (MEN, El Tablero, 2007), en el marco de “La política de la Revolución Educativa”, busca priorizar la educación de los grupos poblaciones encontrados en condiciones de vulnerabilidad, como una apuesta a sacar de la marginalización educativa a las mismas, posibilitando a dichas poblaciones adquiriendo competencias que les permita desenvolverse social y productivamente, así como también fortalezcan su autonomía, lo cual redundará en el desarrollo individual, familiar y social de las mismas. Lo anterior implica transformar y modificar los establecimientos educativos deben transformarse y modificar la cultura de atención a dichas poblaciones, debiendo estar necesariamente incluido en los Planes de Mejoramiento Institucionales (PMI), mediante acciones orientadas a la atención pertinente a estas poblaciones en todos los ámbitos de la gestión: directiva, académica, administrativa y comunitaria.

De acuerdo al artículo publicado por el MEN, en el periódico digital Al tablero (MEN, El Tablero, 2007), la Inclusión educativa implica “...necesariamente, el desarrollo de un conjunto articulado y coherente de políticas referidas, entre otros aspectos, a una propuesta curricular pertinente y relevante inscrita en una visión compartida, que facilita el diálogo entre los diferentes niveles educativos; estrategias pedagógicas variadas y complementarias que atiendan debidamente

la especificidad de cada estudiante; disponer de infraestructura física y de materiales didácticos alineados con el proyecto pedagógico; *apoyar* permanentemente a los docentes en sus aulas para así efectivamente puedan desarrollar el currículo, y dialogar y entender las expectativas y necesidades de las comunidades y de las familias en los niveles locales.”

En resumen la inclusión involucra no sólo cambio de la filosofía del sistema educativo, sino también la transformación del currículo y las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Trascendiendo lo que se considera tradicionalmente como educación especial. Durante los últimos cuatro años, el tema de la inclusión se ha dinamizado en las entidades territoriales. En varias de ellas se cuenta con una oferta educativa organizada y con una clasificación de las mismas por niveles, de acuerdo con la gestión que han desarrollado para atender a estas poblaciones (MEN, El Tablero, 2007).

La revista del MEN, El Tablero (2007) expresa que de acuerdo al censo del 2005 reportan 392.084 menores de 18 años con discapacidad, de los cuales 270.593 asisten a la escuela y 119,831 no lo hacen. Desde 2003 y hasta 2006, las secretarías reportan la matrícula de 81.757 estudiantes con discapacidad en 4.369 establecimientos educativos. A pesar de estos avances, indudablemente significativos, aún son grandes los retos para lograr que todos ingresen al sistema educativo y sean educados con pertinencia y calidad.

Familias en Acción en su documento técnico No. 8 de Enero del 2019 (MN Colombia, familias en acción, 2019), comenta que a partir de la proyección a octubre de 2018 y del Censo General de 2005, se construye la pirámide poblacional de Colombia. Esta pirámide (ver anexo gráfico 02 y 03) es de tipo estacionario, con una base ancha que disminuye lentamente a medida que la población envejece. De esta manera, se observa la transición poblacional del país, la cual es el resultado de un cambio importante en la composición por edades, derivado de una menor participación de población infantil como consecuencia del descenso de los niveles de la fecundidad (RLCPD, 2014) citado por (MN Colombia, familias en acción, 2019).

En contraste la pirámide de discapacidad presenta una figura invertida que aumenta a medida que la población envejece. En el RLCPD (Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad) con corte a 30 de junio de 2018 hay un total de 1´418.065 personas y de ellas 152.365 son niños y niñas menores de 18 años, y corresponden al 10.7% del total de las personas en el registro. En la gráfica se observa el número de personas por rango de edad que diligenciaron el censo 2005 y comparadas con las que se encuentran registradas en el RLCPD y la

proyectada en la Encuesta de Calidad de Vida de 2016. Tomando como criterio el censo y la encuesta de calidad de vida, el RLCPD representa un subregistro de la población con discapacidad, y las mayores diferencias se presentan en los rangos de edad de 40 a 55 años y entre los niños y niñas de 0 a 14 años. (MN Colombia, familias en acción, 2019), programa este que participa en todas las instituciones educativas del país y que sirve como buen referente desde la gerencia educativa para plantear estrategias en su atención académica y personal con el apoyo familiar.

Es de tener en cuenta las cinco dimensiones medidas por el IPM (Índice de Pobreza Multidimensional), Colombia presenta grandes brechas en dos de ellas en el comparativo de los hogares con algún miembro con discapacidad, condición que justifica las acciones diferenciadas como reto de la política pública en estos temas (ver gráfico 03). Con base en lo expuesto se hace un comparativo entre los hogares con personas en condición de discapacidad y las mayores privaciones presentadas en la dimensión de condiciones educativas del hogar. Estas brechas son más altas en hogares cuyos miembros con discapacidad son niños, niñas o adolescentes. La privación de bajo logro educativo en los hogares con niños y niñas en condición de discapacidad está 2,8 P.P. (pirámide poblacional) por encima del promedio nacional.

Con relación al analfabetismo, los hogares con niños y niñas con discapacidad se encuentran 6,8 P.P. por encima del promedio nacional. La dimensión de Niñez y Juventud presenta mayores privaciones en hogares con niños y niñas en condición de discapacidad que el promedio de hogares a nivel nacional, en especial en las privaciones relacionadas con educación y trabajo. Podemos indicar que el rezago escolar en hogares con miembros de niños y niñas con discapacidad se encuentra 49,3 P.P. por encima del promedio nacional. Es importante resaltar que, en el aspecto de la Inasistencia escolar, los hogares con niños y niñas con discapacidad se encuentran 19,9 P.P por encima del promedio nacional. En hogares con niños y niñas con discapacidad, la privación de acceso a servicios de cuidado de primera infancia es mayor en 3,0 P.P al promedio nacional. En relación con el trabajo Infantil, los hogares con niños y niñas en condición de discapacidad están 2,3 P.P. del promedio nacional; para finalizar este aparte, es importante visibilizar que los hogares con miembros en condición de discapacidad presentan indicadores altos en hacinamiento crítico, llevando a mostrar la brecha existente entre los hogares con niños y niñas en condición de discapacidad y el promedio nacional de hogares es de 8,6 P.P.

En concordancia con lo establecido en el artículo 4 de la resolución No 2565 de 2003 (MEN Colombia, 2003), el Municipio de Tuluá, actualmente y desde hace cuatro (4) años, cuenta con el

Centro de Atención a los Niños de Inclusión Educativa, espacio que cuenta con las condiciones estipuladas en mencionada resolución, así mismo con diecinueve (19) profesionales en diferentes áreas como fonoaudiología, psicología, trabajo social, neuropsicología, interprete en lengua de señas y educación especial, para la atención adecuada de estudiantes con discapacidad que se encuentren matriculados en cualquiera de las dieciocho (18) instituciones educativas oficiales del municipio. A través del sistema integrado de matrículas del Municipio de Tuluá, se puede evidenciar para el año 2019 se reportan 2006 estudiantes con discapacidad escolarizados mostrando un incremento de población atendida del 9,32% con respecto al 2017 (1835 casos), de los cuales con discapacidad cognitiva equivalen a un 54,74%, los cuales ya se encuentran debidamente valorados y con el fin de ser atendidos por este equipo de inclusión educativa, el objetivo es demostrar que la discapacidad no es una barrera porque la normatividad salida desde la declaración de Salamanca (ya citada), se ha venido hablando de una educación inclusiva y de equidad, en la forma como lo define el decreto 1421 de 2017 (Mineducación Colombia, 2017):

Educación Inclusiva es aquella que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. En este sentido, la atención educativa de las personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, y particularmente la formulación y puesta en práctica de los planes de implementación progresiva, deben estar orientados a cumplir los siguientes principios:

1. Respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, la libertad para la toma de decisiones y la independencia de las personas con discapacidad.
2. El respeto por la igualdad y la prohibición de discriminación por motivos de discapacidad.
3. La participación en condiciones de igualdad y la inclusión social plena.
4. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad humana.
5. La igualdad de oportunidades y la igualdad entre hombres y mujeres con discapacidad.
6. La accesibilidad y el diseño universal.

7. El respeto por la evolución de las facultades de los niños y niñas con discapacidad a sus ritmos, contando con los apoyos y las altas expectativas de la comunidad educativa.

En Tuluá hay un grupo de profesionales dispuesto a prestar todo el apoyo y es de tener en cuenta que la mayor variación la registran la discapacidad de tipo autista con el 92,67% (11 casos), con discapacidad de voz y habla muestra un 48,48% de crecimiento (48 casos) y con discapacidad múltiple con un incremento del 44,9% (44 casos) (www.tulua.gov.co, 2020).

La institución educativa Alfonso López Pumarejo, por su ubicación geográfica, a través de sus diferentes sedes es un receptor importante de los diferentes grupos poblaciones que son objeto de atención incluyente (poblaciones étnicas, población con necesidades educativas especiales, población afectada por la violencia, población joven y adulta iletrada). Según aplicativo SIMAT, la institución reporta 981 estudiantes con algún tipo de necesidad educativa especial (NEE) en el marco de la Inclusión y Equidad dentro de la Educación, como se debe referir hoy en día.

Para dar respuesta a la demanda social en términos de inclusión, calidad y en el principio de equidad en la educación para la población mencionada en apartes iniciales y en cumplimiento de lo establecido en la normas nacionales e internacionales dispuestas para la garantía de los derechos de la población con necesidades educativas especiales, la institución educativa Alfonso López Pumarejo, concibe la inclusión como la oportunidad de percibir a cada estudiante como un ser, que desde sus condiciones particulares y personales posee potencialidades que deben ser abordadas desde el reconocimiento equitativo de todos y cada uno de los que tengan barreras para el acceso al servicio educativo, prevención mediante estrategias con respuestas a sus necesidades.

Es así como a través de la Gestión Comunidad, se vienen desarrollando acciones de promoción para la participación, convivencia, inclusión y permanencia de los diferentes grupos poblacionales en condición de vulnerabilidad (víctimas del conflicto, reinsertados, etnias, adultos iletrados, primera infancia, entre otros), mediante los siguientes programas de inclusión: Planes de mejoramiento, planes de apoyo y plan complementario de educación. Teniendo en cuenta que para quienes presentan discapacidad cognitiva mediana, se les dificulta más el aprendizaje, requieren, además de tutores, el uso de materiales como rompecabezas, loterías y la aplicación de didácticas flexibles con el fin de desarrollar sus competencias lectoras y matemáticas. (www.tulua.gov.co, 2020)

7. Metodología y actividades

En el desarrollo de este trabajo de intervención social, se utilizará la metodología cualitativa y cuantitativa; la cualitativa porque está basado en comentarios de vivencias de compañeros de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo de la ciudad de Tuluá, que en su trasegar diario enfrentan las situaciones de discapacidad cognitiva de los estudiantes a su cargo, permitiendo construir el significado de un significante de manera objetiva y dentro de un contexto; permitiendo por la cercanía de los actores o sujetos, apreciar un punto de vista más sensible de la situación de estudio y de forma interpretativa definiciones en donde no existen, porque dicho conocimiento surge a través de un proceso inductivo, buscando producir nuevas teorías. Con este método la observación se hace parte fundamental porque permite dentro de los elementos de la comunicación (lenguaje corporal, entonación) dar respuestas en contexto. Es decir, se vuelve básico en esta clase de trabajo de intervención social.

Con respecto al método cuantitativo es porque de acuerdo con los puntos observados en la encuesta presentada (anexo 1), permite tabular esas respuestas dadas y observaciones hechas durante el desarrollo de la intervención y poder establecer algunas hipótesis en referencia a lo planteado. Aquí se comenta la actividad desarrollada para obtener los datos que nos sirven en el desarrollo de la diligencia planteada, como es el caso de plantear una didáctica para el mejoramiento en el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad cognitiva media y es así como en el mes de Enero del 2020 se hacen las encuestas pertinentes a los docentes de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo de la ciudad de Tuluá y en el mes de Febrero del 2020 se hace el estudio para compilar dichas respuestas.

Para reducir desde la Gerencia Educativa esos espacios existentes entre el profesorado y los estudiantes, se debe de hacer un diagnóstico como la primera actividad a desarrollar en el mes de Enero del 2020, teniendo en cuenta lo expresado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en su documento *Inclusión y Equidad en la Educación* (MEN, 2020) (decreto 1421 de 2017 ya citado) define lo que es inclusión y equidad para reemplazar el termino NEE y de una vez con base en estos documento establecer cuál es el papel a desempeñar el docente frente a los niños mencionados.

De la encuesta aplicada y validada por la doctora Gloria Ensueño Agudelo quien actúa como la docente psico-orientadora de la institución intervenida y orientadora de proyectos de investigación en la Unidad Central del Valle (UCEVA) de Tuluá, arroja unos resultados donde

permiten establecer en gran forma el porqué de esa falta de rendimiento académico de los niños con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y equidad, lo cual detallaremos más adelante.

Un segundo momento es el de las actividades a desarrollar y de acuerdo a los resultados obtenidos. La primera actividad desarrollada fue reunirnos con los directores de grupo para dar a conocer lo detectado en el estudio de las encuestas, se observa la discriminación existente por parte de docentes y padres de familia para con los casos de discapacidad e inclusión y equidad, quedando señalada en dicho encuentro con los docentes y se propusieron diferentes formas para reducir esta actitud. La primera que se propuso fue la de capacitar a los maestros cada final de período; de las cuatro previstas se hicieron dos por cuestiones de la pandemia e incluso se desarrollaron una a finales de Febrero y otra a mediados de Marzo del año 2020.

Con respecto a los padres de familia se les envió por los medios digitales una comunicación sobre como acompañar a sus hijos en el desarrollo académico y personal (Anexo 3), haciendo claridad de la condición general de sus hijos; esta misiva fue enviada a todos con el fin de estimular por medio de los papás el trabajo colaborativo para cuando se regrese a clase. En este momento se deja lo planteado de tener docentes líderes y acompañantes en un aula y área básica y aplicando lo planteado por Roland E Philipps (1890 – 1916) en su obra Scout “Sistema de Patrullas” (1914) (Philipps, 1917) quien en esta obra nos muestra la cantidad de circunstancias en donde se han visto los resultados obtenidos por los muchachos Scouts, estando fuera el Jefe de Tropa, porque esta ha seguido normalmente bajo la dirección de los Guías de Patrulla quienes tienen a su cargo grupos de ocho muchachos, habituados a considerar sus responsabilidades.

En lo que se refiere a la formación de docentes, David Duran y Climent Giné en su artículo “La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad,” documento que desde la Gerencia Educativa se debe tener en cuenta lo siguiente:

“... la educación inclusiva como un proceso de formación, en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado. Se trata pues de un verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos.

El progreso hacia la inclusión requiere voluntad política, acuerdo social basado en valores de equidad y justicia y por lo tanto, no solo depende de la formación del profesorado. Sería iluso, y también poco responsable, dejar descansar todo este proceso exclusivamente en las espaldas del profesorado. El progreso depende también de la toma de decisiones valiente sobre los cambios que requieren el diseño y desarrollo del currículum; sobre la dotación y redistribución de los recursos humanos y materiales, con sistemas de apoyo y asesoramiento; sobre la organización de los centros (tiempos y espacios para la colaboración del profesorado, en un marco flexible y autónomo que promueva la participación de la comunidad) y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (centrándolos no únicamente en la enseñanza, sino en el alumnado). Dicho esto, y situada la contribución del profesorado en su lugar, es necesario decir con igual rotundidad que la formación del profesorado no es una receta para aplicar ante un problema, esperando que aporte la solución (Arnaiz, 2003), pero sí es un elemento clave que puede contribuir al cambio y al avance hacia la inclusión. Esta situación viene determinada por diversas razones.” (Gisber, 2017)

Lo expuesto será tema de otra investigación desde lo pedagógico para profundizar en si sobre esas razones que favorecen esta formación y sobre todo en función de una buena calidad educativa y así terminar con las prácticas excluyentes en el ambiente escolar.

La evaluación es un proceso de poderse entender por diversas maneras, dependiendo de las necesidades, propósitos u objetivos (Vargas, 2011) de quien necesite hacerla, pudiéndose determinar las situaciones educativas a utilizarse para realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones, de una manera pertinente, Hay definiciones presentando una orientación meramente cuantitativa de control y medición del producto, concibiéndose como “una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados,...y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico”. (Duque, 1993, p. 167), citado por (Vargas, 2011).

“... todo proceso que se asume como evaluación institucional tiene como requisito y condición indispensable la participación de la comunidad educativa...de allí que la evaluación tenga como característica fundamental la auto-evaluación” (González y Ayarza, 1996) consultado por (Vargas, 2011). La evaluación realizada sólo por agentes externos a la vida institucional tiende a fracasar,

dado que no contempla el desarrollo de un proceso participativo con las personas que componen la comunidad educativa, limitando su participación a ofrecer datos posiblemente mediante instrumentos de preguntas cerradas.

Finalmente se cita la definición de López (1995) consultado por (Vargas, 2011), la cual sustenta a la evaluación curricular en el manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias del plan curricular, y tomar decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios. Igualmente permite verificar la productividad, la eficacia y la pertinencia del currículo. La búsqueda de alternativas a la solución de problemas es el reto fundamental de la evaluación como proceso para el mejoramiento de la calidad de la educación. Con todo este material de sustento, es el compromiso desde la gerencia educativa trabajar en pos de la eliminación de todas las formas de exclusión y marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso a la educación, garantizando la participación en ella, su continuidad y su finalización, así como en la promoción de los aprendizajes.

Para desarrollar todo este proceso, se planteó el siguiente orden de actividades a desarrollar:

CROGRAMA A DESARROLLAR CON EL PROYECTO DE DESARROLLO		
Mes	Dia	Actividad
Enero	27, 28, 29	Elaboración de encuestas por parte de los docentes
Febrero	10 al 14	Estudio, procesamiento y tabulación de encuesta
	26	Entrevista con Rector y coordinador para documentación de inicio de trabajo
Marzo	9	Socialización resultados de la encuesta
	17	reunión con el rector para dar a conocer el cronograma de capacitaciones
Abril	15	Sistema de trabajo en equipo y docente acompañante
	30	Aula inversa y las facilidades del aprendizaje por medio del desarrollo próximo y encuentro de papás
Mayo	12	Declaración de Salamanca, Decreto 1421 y comunicado del MEN sobre educación inclusiva en Colombia
	29	Recogida de evidencias del trabajo realizado con los maestros de la I E Alfonso López Pumarejo
Junio	23	Evaluación de lo realizado
Julio	Terminación del proyecto de intervención	
Agosto	Entrega y revisión del trabajo	

De todo lo que se planteó para este proyecto de desarrollo, se pudo ejecutar lo planteado hasta el mes de Marzo del 2020, después de esto llegó lo del aislamiento obligatorio consecuencia de la pandemia del covid – 19 y aunque se había quedado seguir de manera virtual con los compañeros docentes, estos no respondieron como se debía a raíz de su virtualidad con sus estudiantes, lo cual saturó a toda la comunidad; sin embargo se logró algunos detalles con algunas entrevistas obtenidas de carácter muy informal, que permitieron fortalecer un poco lo planeado, pero no desarrollado por los docentes.

8. Recursos humanos.

Referenciando el recurso humano, participan estudiantes con condición de discapacidad y todos aquellos participantes de la inclusión tal como lo establece la norma colombiana; otro recurso

humano son los directivos docentes como facilitador del proceso de intervención y desarrollo en la institución, La sico-orientadora como garante de cumplimiento de lo programado y por ser la persona más conocedora de las discapacidades de la comunidad educativa. Siguiendo con esta participación del recurso humano, se destaca la buena disposición de un 90% de los docentes, porque gracias a ellos se logró lo que se pudo hacer, a todos ellos se les da las gracias por su gran participación.

9. Recursos financieros

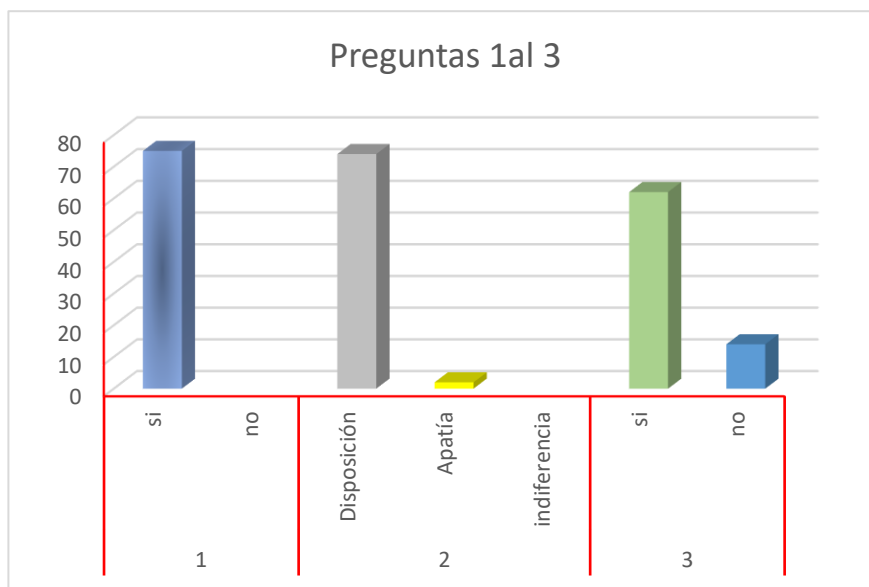
Los recursos que se tenían previstos para la ejecución de este proyecto de desarrollo, eran propios y estaban discriminados de la siguiente manera:

- Con respecto al personal que participaría en todo el proceso se les tenía previsto para cada reunión masiva, un refrigerio que costaba \$80000.00, que por ser recurrente sube a \$320000.00
- Los equipos y software son aportados por la institución para cada una de las sesiones masivas.
- En el caso de recopilación de los datos y su respectiva tabulación, se hace con equipos propios y su respectivo software
- El papel impreso para las encuestas costó \$16000.00.
- Lo del material bibliográfico, está dentro de los costos generales del pago de internet hogar que prorrateándolo equivale a \$30000 durante el proceso.
- El último rubro a tener en cuenta es el tiempo invertido por quien presenta este proyecto de desarrollo, cuya inversión equivaldría a \$400000.00
- Todo el desarrollo tiene un costo perceptible de \$750000.00

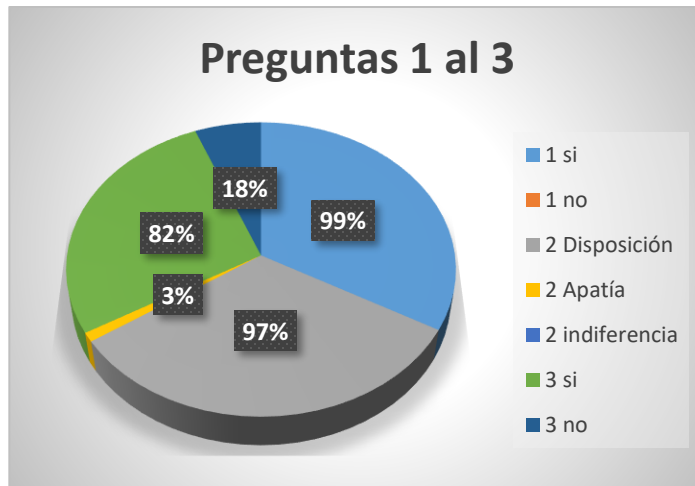
10. Resultados/Hallazgos

En la aplicación de este proyecto de desarrollo con dificultades por las circunstancias de la pandemia del covid-19, se encontraron los siguientes hallazgos:

1. Usted conoce si en su institución hay estudiantes con discapacidad?		2. ¿Cuál es su actitud frente a estos casos?			3. ¿Conoce cuál es la legislación que tiene el MEN para la atención de estudiantes con discapacidad?	
si	no	Disposición	Apatía	indiferencia	si	no
75		74	2		62	14
99%		97%	3%		82%	18%



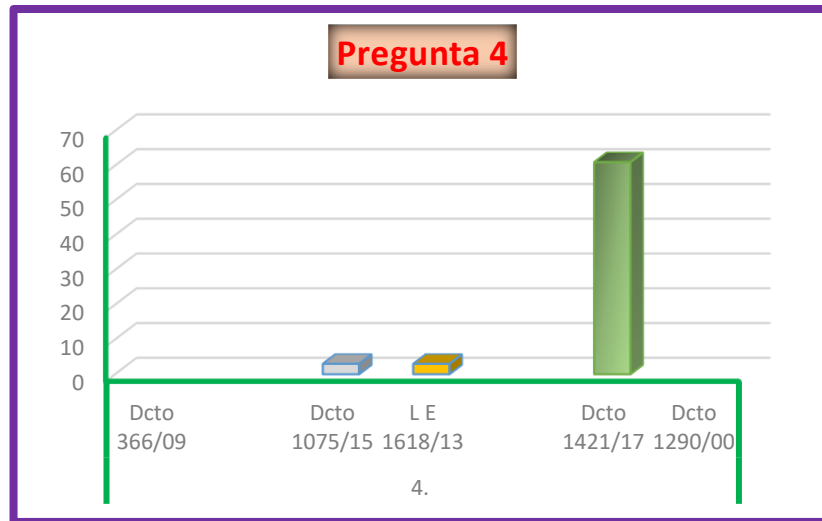
- En concordancia a lo planteado en la encuesta desarrollada a 76 docentes, hubo solo uno que contestó a la primera pregunta de ninguna de las dos formas; se cree que no lo hizo porque está recién llegado a la institución. La correspondencia del 99% de los encuestados, saben distinguir estudiantes con alguna situación de discapacidad, mostrando un alto porcentaje de algún conocimiento para detectar más no para coparticipar en la atención.
- Siguiendo con esta observación, se encuentran 74 maestros que dicen tener disposición para atender los casos de discapacidad encontrados dentro de su gestión, pero solo se limitan a su jornada laboral impidiendo un mejor desarrollo de los estudiantes en mención en el marco de la educación inclusiva y equidad y dos profesores muestran apatía por esta atención directa y dicen no tener tiempo para ello; además comentan que esa no es función de ellos, es de funcionarios especializados. Todo esto se representa un 97% y 3%, no hay docentes indiferentes
- Con respecto a si conocen legislación de parte del Ministerio de Educación Nacional para atender población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y equidad, 62 profesores dicen si conocer y 14 consignan el no conocimiento de norma alguna; equivaliendo esto a un 82% y 18% respectivamente.
- Los porcentajes destacado para estas tres preguntas los graficamos en el siguiente diagrama circular:



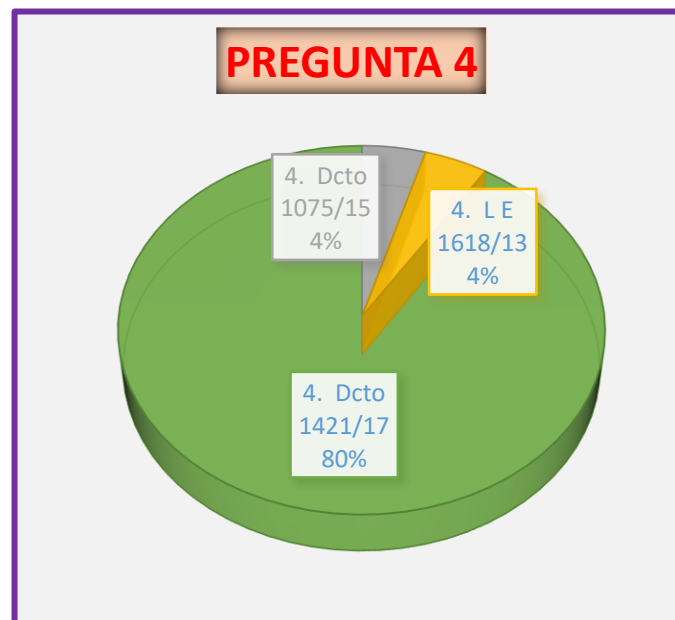
- Los docentes desconocen a plenitud el Decreto 1421 del año 2017, basado este en la declaración de Salamanca en donde se expresa que los niños ya no son NEE, sino **estudiantes con posibilidades de participación y aprendizaje de forma diferente y excepcional**

4. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia ajustado a los acuerdos internacionales ha emitido varias normas pero en especial una para la atención de estudiantes con discapacidad: ¿sabe usted cuál es?				
Dcto 366/09	Dcto 1075/15	L E 1618/13	Dcto 1421/17	Dcto 1290/00
	3	3	61	
	4%	4%	80%	

- Los docentes han escuchado en alguna formación sobre la atención a los niños con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y equidad, desconocen el sentido concreto del Decreto 1421 del año 2017, basado este en la declaración de Salamanca ya los niños no son NEE, sino **estudiantes con posibilidades de participación y aprendizaje de forma diferente y excepcional**
- Los docentes en gran cantidad, se muestran indiferentes para con los niños en general por su condición social al catalogarlos como estudiantes difíciles en su comportamiento y poco interesados en aprender lo que se le enseña; esto a raíz del buen conocimiento y desarrollo histórico de las normas existentes y sus documentos de apoyo. Solo se limitan a ser profesores y no maestros.



- El desconocimiento de la existencia de la normatividad existente y evolucionada para atender los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y equidad, hace crecer la indiferencia de los maestros en cuanto a su responsabilidad directa. Se puede decir más bien que distinguen alguna normatividad pero desconocen su responsabilidad y aplicación.

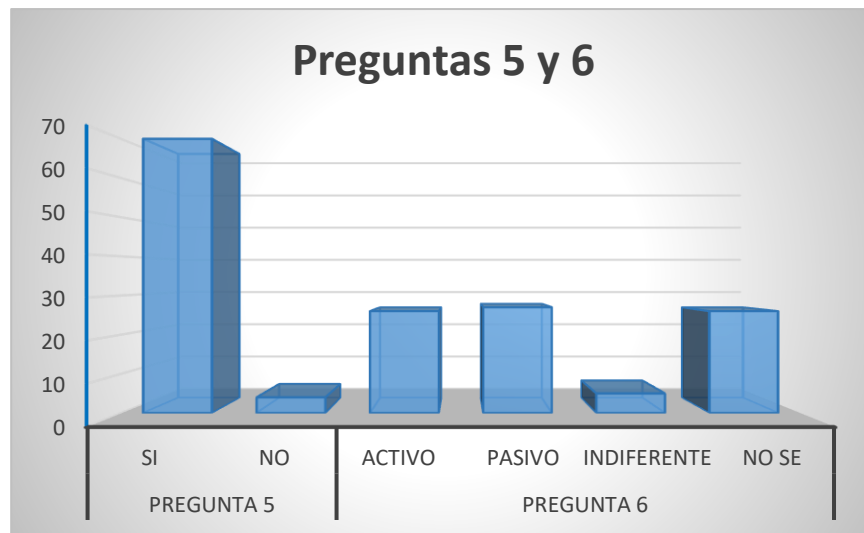


- Cuando se les dio a conocer los resultados de la encuesta propuesta, se sorprendieron cuando se les dice que ellos han escuchado de la norma pero que no conocen el sentido de la misma.

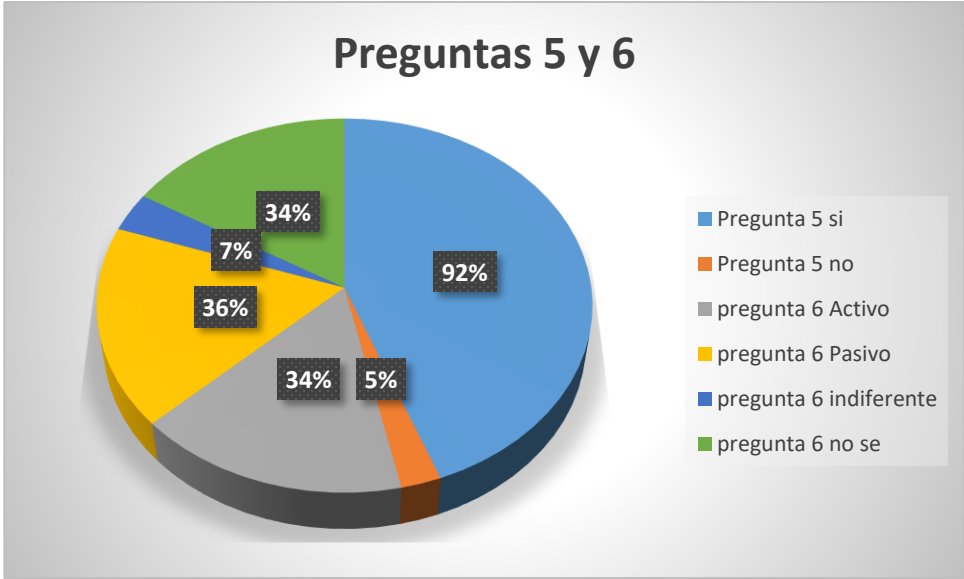
- Con respecto al comité de inclusión de la institución, los docentes expresan que si lo hay pero su participación es poca.

5. ¿Conoce usted si en su Institución Educativa existe el comité de inclusión?		6. ¿Están los padres de familia involucrados en los procesos de inclusión de sus hijos?			
si	no	Activo	Pasivo	indiferente	no se
70	4	26	27	5	26
92%	5%	34%	36%	7%	34%

- De 76 docentes, hubo 70 de ellos en expresar su conocimiento del comité de inclusión pero no son personas activas y hubo 4 en expresar no conocer dicho comité.
- La apreciación de los docentes frente a los padres de familia 26 dicen ser activos y 27 de los encuestados expresan ser pasivos los padres; 5 de ellos los categorizan como indiferentes y otro tanto mayor comentan no saber cómo actúan los papás.
- Se aclara de la pregunta 6 el dar un número mayor de encuestados porque varios docentes contestaron en varios ítems de los planteados.



- Igual pasa al calcular los porcentajes con respecto a la cantidad.

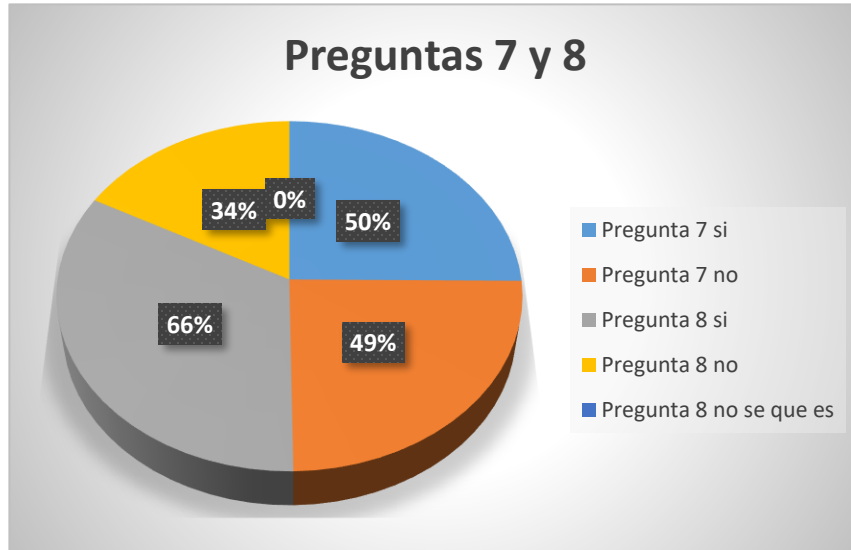


- La mitad de los encuestados conocen que es un DUA mientras que la otra mitad no saben que es o no recuerdan y por último el 66% de los docentes abordados, conocen y han elaborado un Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y que poco a poco esta cantidad va aumentando; es posible que nunca se llegue al cien por ciento por el cambio de maestros que llegan y que no conocen estas dinámicas desde el lugar de origen; es decir llegan a enterarse en que consiste esta labor, lo cual retrasa el avance adquirido de la misma.

7. ¿Conoce el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)?		8. Para la atención de los estudiantes con discapacidad, ha elaborado un PIAR		
si	no	si	no	no se que es
38	37	50	26	0
50%	49%	66%	34%	0



- La encuesta muestra el no conocimiento por parte de la totalidad de los docentes, sobre los DUA, es otro elemento a tener en cuenta para poder mejorar el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y equidad.



- La actitud de los docentes fue defensiva porque argumentan sobre la responsabilidad del gobierno de tener varias personas para la atención de los niños discapacitados en el marco de la educación inclusiva y equidad, teniendo en cuenta el volumen de estudiantes para atender y no hay forma de dedicarle el tiempo requerido.
- Según la encuesta otro asunto que se debe tratar (detallado anteriormente) es la participación efectiva de los padres de familia porque su responsabilidad la quieren descargar toda en los docentes.
- Es de destacar la estigmatización tenida por parte de la comunidad hacia la institución, Pero lo más preocupante es la forma pasiva del resto de la comunidad educativa ante esta situación.

Con estos hallazgos encontrados desde la Gerencia Educativa, desde ella misma se propone desarrollar las actividades pertinentes y hasta el momento presentadas en el ítem anterior, y con el desarrollo de la primera actividad de encuentro comunitario, da como resultado el compromiso presencial de seguir con las orientaciones propuestas con el único fin de quitarle la estigmatización a la institución y se acuerda con el profesorado las fechas con alguno de los talleres a trabajar con el fin de iniciar un ciclo de procesos estimado para durar cinco años. El hecho de la pandemia deja todo interrumpido y como para seguir desarrollando este tema desde una Maestría en Pedagogía.

11. Conclusiones

Es de tener en cuenta que este proyecto de desarrollo se hace desde una perspectiva de la Gerencia Educativa enmarcada desde la inclusión buscando dejar determinadas estrategias pedagógicas diferenciales, a la luz de la agenda 2030 de la ONU conocida como el descubrimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) los cuales muestran 17 temas a tener en cuenta para los ajustes razonables requeridos dentro del proceso educativo en la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo de la ciudad de Tuluá. Se toma este referente porque al consultarle verbalmente al funcionario de gestión de calidad de la Secretaría de Educación del municipio, realiza la cantidad de niños con discapacidad vinculados o matriculados, aquí es donde se tiene el mayor número de estudiantes caracterizados y de inclusión.

Durante el proceso de recolección de datos con los docentes de la institución hubo disposición de quienes en ese momento elaboraron la encuesta y en la clasificación de los datos, se detecta un conocimiento de alguna normatividad con respecto a la atención de estudiantes con discapacidad y aún los clasifican como niños NEE desconociendo que la última normatividad los estipula como estudiantes con posibilidades de participación y aprendizajes o en el marco de la educación inclusiva u equidad. Este conocimiento limitado por parte del profesorado, muestra que existe una indiferencia para con la comunidad estudiantil lo cual se traduce en situaciones de exclusión; siendo los docentes académica y competitivamente bien preparados, se tienen vacíos para trabajar con estudiantes discapacitados y sobre todo con aquellos de discapacidad cognitiva media. Además de encontrar esta actitud en algunos docentes, los padres de familia quienes son un complemento para el proceso de mejoramiento de los aprendizajes, son otro componente que descarga su responsabilidad al docente, dejando más vulnerables a los estudiantes de inclusión y equidad.

Es una responsabilidad desde la Gerencia Educativa diseñar alguna estrategia que permita hacer frente a esas actitudes de exclusión por parte de la comunidad educativa y la forma coherente para hacer frente a esta situación ilegal, es la de aplicar en gran parte lo propuesto por uno de los autores citados en este documento, como es el caso de LS Vygotsky, con el método del desarrollo social próximo, el cual puede desarrollarse por medio del trabajo en grupo y en lo posible en grupos de muchachos no tan homogéneos, pero que si tengan alguna afinidad para que su empatía no sea dispersa y sea un trabajo mancomunado y orientado a lograr los mismos objetivos de superación y de alcance de logros propuestos. Estos grupos de comunidad, deben contar con el acompañamiento de un adulto con el fin de hacer una muy buena evaluación integral y continua; de donde se

desprende que a los educadores hay que estarlos capacitando periódicamente y así acabar con el famoso sofisma del gobierno nacional de profesores sobrantes, porque estos serían los acompañantes de los tutores oficiales de cada área. Estas estrategias gerenciales educativas se plantearon para desarrollarlas en la institución asistida, pero por efectos de la pandemia del covid-19 se logró hacer hasta la primera actividad grupal de docentes, pero que permitió dejar motivación en el profesorado para solicitarle a la Secretaría de Educación Municipal el apoyo para con estas capacitaciones y así lograr a la vuelta de cinco años ser una institución de promedios y calidad educativa excepcional o de las mejores.

Para poder lograr el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizajes de las áreas básicas de la I. E. Alfonso López Pumarejo de la ciudad de Tuluá, se requiere de un proceso que desde la Gerencia Educativa se plantee por ciclos de programa el cual debe desarrollarse por medio de actividades internas y externas que permita hacer una evaluación integral; esta parte se debe desarrollar en otro momento que esté fuera de la pandemia y desde una pedagogía diferencial, ajustar el plan de estudio y modelo pedagógico.

Gráfico 02

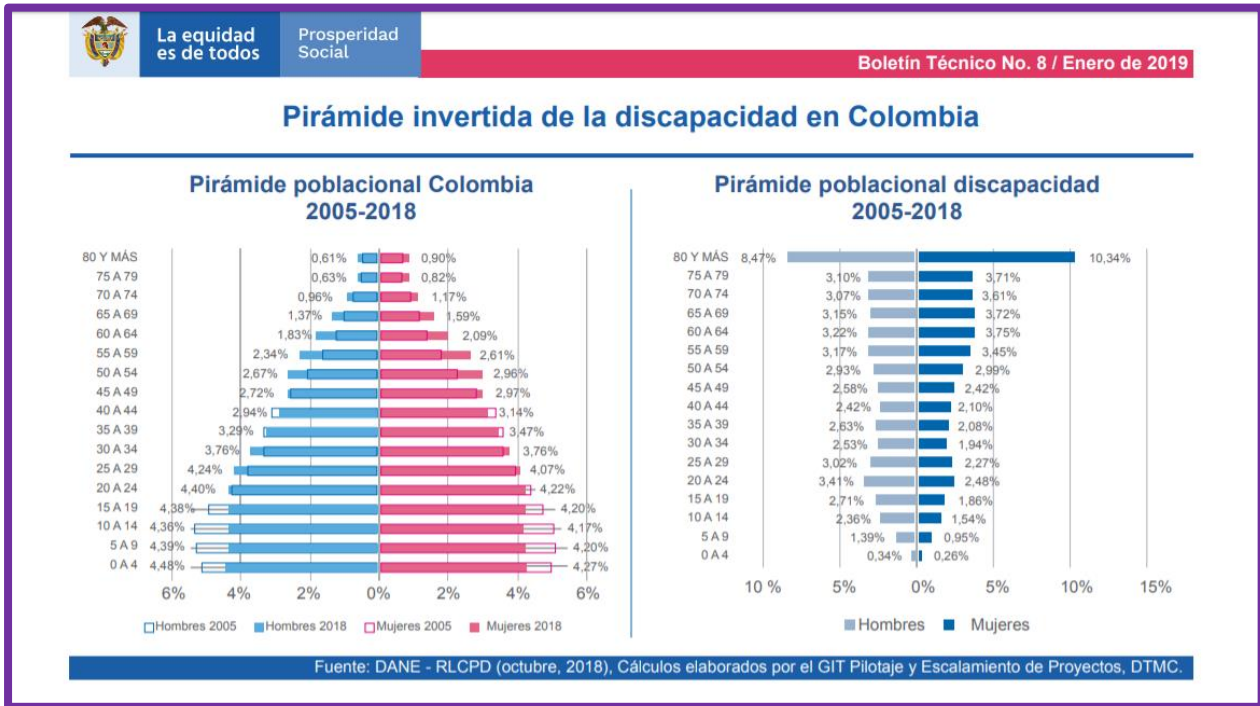


Gráfico 03

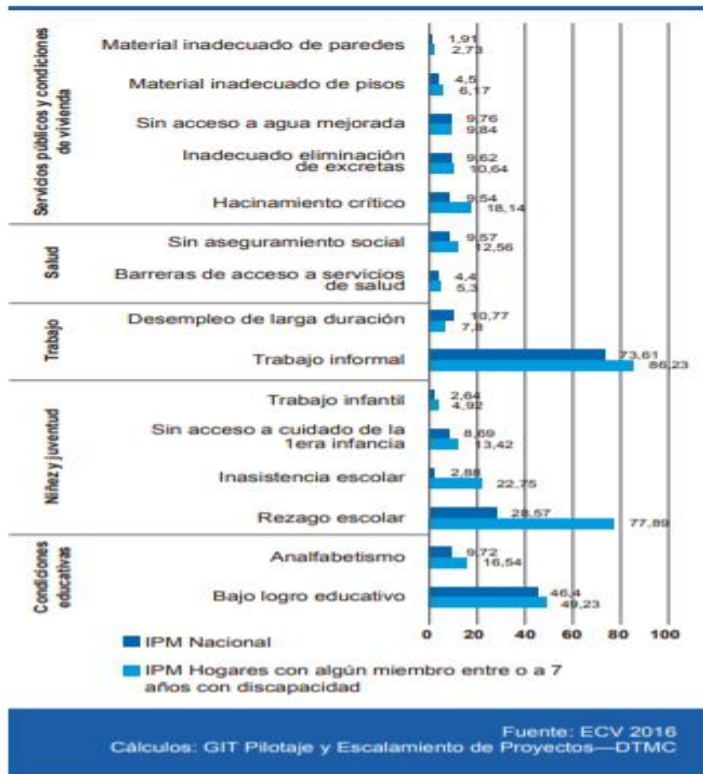


Gráfico 04



Gráfico 05



Referencias bibliográficas

- al., G. e. (2014-11). *El Index para la educación: presencia, aprendizaje y participación*.
Obtenido de Enfoques Educativos, S.L.: <https://gredos.usal.es/handle/10366/125635>
- De Salamanca, D. (1994). Marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales. *Salamanca, España*, 7.
- Decreto 2082 de 1996*. (1996). Obtenido de Ministerio de Educación :
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf
- DECRETO 470* . (2007). Obtenido de Alcaldía Mayor de Bogotá:
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=27092>
- Decreto 366* . (2009). Obtenido de Ministerio de educación:
<https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-182816.html?noredirect=1#:~:text=Por%20medio%20del%20cual%20se,>
- Decreto No. 1075* . (2015). Obtenido de Ministerio de educación:
<https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-351080.html?noredirect=1>
- Decreto 1421*. (2017). Obtenido de Ministerio de educación:
<https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?noredirect=1>
- Decreto No. 1075* . (2015). Obtenido de Ministerio de educación:
<https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-351080.html?noredirect=1>
- Decroly, Ovide (1871 - 1932) MCNBiografías.com*. (s.f.). Obtenido de Decroly, Ovide (1871-1932). » MCNBiografías.com: <http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=decroly-ovide>
- García, D. M. (2002). *LA CONCEPCIÓN HISTÓRICO - CULTURAL DE L. S. VIGOTSKY EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL*. Obtenido de Revista cubana de psicología, 2002 :
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39020948/historicocultural_de_vigotsky.pdf?1444109279=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DHistoricocultural_de_vigotsky.pdf&Expires=1595016871&Signature=EOwaZbqYS4gqRVi435xfzBTT4YnNwf87Lwen~om5bo9BkNKk9
- García, M. T. (2002). La concepción histórico-cultural de LS Vigotsky en la educación especial. *Revista cubana de psicología*, 19(2), 95-98.
- Gisber, D. D. (13 de Octubre de 2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un ...* Obtenido de repositoriocdpd.net:
<http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- González, L. M., & Jorge, T. R. (2003). *El pensamiento psicológico y pedagógico de Jean Piaget*. Obtenido de Revista cubana de Psicología, :
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/15.pdf>
- González, M. E. J., & Jorge, T. R. A. (2003). El pensamiento psicológico y pedagógico de Jean Piaget. *Revista cubana de Psicología*, 45-67.
- google sites. (s.f.). *Lasicología de Jean Piaget*. Obtenido de Google sites:
<https://sites.google.com/site/lapsicologiadejeanpiaget123/>
- Gutiérrez Ortega, M., Martín Cilleros, M. V., & Jenaro Río, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación.
<https://psicologiyamente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>. (s.f.).

- Lemus, L. M. (s.f.). *EL RETRASO MENTAL EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL*. Obtenido de www.robertexto.com: http://www.robertexto.com/archivo18/retraso_mental.htm
- Ley 115 de 1994. (1994). Obtenido de Secretaría del Senado: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html#:~:text=ART%C3%8DCULO%201o.,derechos%2
- Ley 391 de 1997. (s.f.). Obtenido de Secretaría del senado: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0391_1997.html
- LEY 762 DE 2002. (2002). Obtenido de secretaría del Senado: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0762_2002.html
- Ley 1346. (2009). Obtenido de Diario oficial: <https://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio-en-breve/docs/ley-1346-de-2009.aspx>
- LEY ESTATUTARIA 1618. (2013). Obtenido de Ministerio de salud: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/de/ps/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>
- Lic. María Elena Jorge González, T. R. (2003). *El pensamiento psicológico y pedagógico de Jean Piaget*. Obtenido de Revista cubana de Psicología,: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/15.pdf>
- MEN Colombia. (Septiembre - Diciembre de 2007). *Educación para todos*. Obtenido de El Tablero No. 43: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-141881.html>
- MEN Colombia. (24 de Octubre de 2003). *RESOLUCION 2565 DE OCTUBRE 24 DE 2003*. Obtenido de Mineduccion.gov.co: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-85960_archivo_pdf.pdf
- MEN. (20 de Febrero de 2020). *Nota conceptual inclusión y equidad*. Obtenido de MEN, Dirección de calidad: www.mineduccion.gov.co
- Método Montessori*. (s.f.). Obtenido de El método Montessori: <https://www.fundacionmontessori.org/metodo-montessori.htm>
- Mineduccion Colombia. (2017). *Decreto 1421*. Obtenido de Ministerio de educación: https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1
- MN Colombia, familias en acción. (Enero de 2019). *Familias en Acción y la atención diferencial para la población en condición de discapacidad*. Obtenido de prosperidadsocial.gov.co: <http://centrodedocumentacion.prosperidadsocial.gov.co/Documentos%202019/Familias-en-Accio%C3%B3n/Boletines/Boleti%CC%81n%20te%CC%81cnico%208%20-%20Familias%20en%20Accio%CC%81n%20y%20la%20atencio%CC%81n%20diferencial%20para%20la%20poblacio%CC%81n%20en%20con>
- Montessori, M. (s.f.). *MÉTODO MONTESSORI*. Obtenido de Metodode Montessori: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38878525/METODO_mont..pdf?1443105718=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMETODO_MONTESSORI.pdf&Expires=1594769433&Signature=OOPcDYfDYw8B7eHrCwcjQL55g6G~D4SXJJr2vTWH9KhuXls8t9meLTe~tBvJVTRv7t4lubxwYBy2jq
- Montessori, M. (2013). *Metode Montessori. Jogjakarta: Pustaka Pelajar*.
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Obtenido de ONU: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- Pedagogía educativa y del desarrollo. (2020). *Piaget vs Vygotsky: similitudes y diferencias entre sus teorías*. Obtenido de Psicología y mente:
<https://psicologiaymente.com/desarrollo/piaget-vygotsky-similitudes-diferencias-teorias>
- Philipp, R. E. (1917). *El Sistema de Patrullas*. Obtenido de www.isf-world.org: <https://isf-world.org/pdf/ElSistemadePatrullas.pdf>
- , P. F. (s.f.). *La Teoría Sociocultural de Vygotsky*. Obtenido de lifeder.com:
<https://www.lifeder.com/teoria-sociocultural-vygotsky/#:~:text=La%20teor%C3%ADa%20sociocultural%20de%20Vygotsky%20es%20una%20teor%C3%ADa%20emergente%20en,cultura%20en%20la%20que%20viven.>
- Qué es el método Decroly*. (2018). Obtenido de *Qué es el método Decroly - Etapa Infantil*:
<https://www.etapainfantil.com/metodo-decroly>
- Ramirez, F. S. (s.f.). *La Teoría Sociocultural de Vygotsky - Lifeder*. Obtenido de Lifer.com:
<https://www.lifeder.com/teoria-sociocultural>.
- Ramírez Tobón, M. A. (2015). *Desarrollo histórico de la educación especial para niños con discapacidad cognitiva en Medellín* (Bachelor's thesis, Universidad EAFIT).
- Resultados de búsqueda*. (s.f.). Obtenido de *Psicología y mente*:
<https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>
- Sánchez, E. M.-S. (s.f.). *María Montessori - Cine y educación*. Obtenido de *María Montessori La pedagogía de la responsabilidad y la autoformación*:
https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/0_montessori.htm#:~:text=La%20Metodolog%C3%ADa%20Montessori%20comenz%C3%B3%20en,su%20impresionante%20capacidad%20de%20aprender.
- UNESCO, U., & PNUD, B. M. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje Básico". Jomtien: UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial.*
- Vargas, A. I. (28 de Marzo de 2011). *La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos*. Obtenido de *Revista Académica*:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9084/17481>
- Wallon, H., Benitez, M., Martin, M. T., & Palacios, J. (1987). *Psicología y educación del niño: una comprensión dialéctica del desarrollo y educación infantil*. Visor.
- www.tulua.gov.co. (14 de Mayo de 2020). *Plan de Desarrollo 2020-2023 Tuluá de la Gente Para La Gente*. Obtenido de Acuerdo No. 02 de 2020: <https://www.tulua.gov.co/wp-content/uploads/2020/06/Plan-de-Desarrollo-2020-2023-Tulua-de-la-Gente-Para-La-Gente.pdf>.

Anexo 1

Señor profesor, la siguiente encuesta es solo de carácter académico y con el fin de recoger datos en referencia a la atención de los estudiantes de Inclusión de la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo de la ciudad de Tuluá.

Fecha _____

Área de enseñanza _____

1. Usted conoce si en su institución hay estudiantes con discapacidad?
 - Si
 - No
2. ¿Cuál es su actitud frente a estos casos?
 - De disposición
 - De apatía
 - De indiferencia
3. ¿Conoce cuál es la legislación que tiene el MEN para la atención de estudiantes con discapacidad?
 - Si
 - No
4. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia ajustado a los acuerdos internacionales ha emitido varias normas pero en especial una para la atención de estudiantes con discapacidad: ¿sabe usted cuál es?
 - Decreto 366 de 2009
 - Decreto 1075 de 2015
 - Ley Estatutaria 1618 de 2013
 - Decreto 1421 de 2017
 - Decreto 1290 de 2000
5. ¿Conoce usted si en su Institución Educativa existe el comité de inclusión?
 - Si Porque _____

 - No Porque _____

6. ¿Están los padres de familia involucrados en los procesos de inclusión de sus hijos?
 - Activos en que porcentaje _____
 - Pasivos en que porcentaje _____
 - Indiferentes en que porcentaje _____
 - No se
7. ¿Conoce el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)?
 - Si
 - No Porque _____
8. Para la atención de los estudiantes con discapacidad, ha elaborado un PIAR
 - Si
 - No Porque _____
 - No sé que es

Muchas gracias por sus valiosos aportes

Candidato a Especialista en Gerencia Educativa Armando Valderrutén Reyes

Anexo 3

Tuluá, 25 de Marzo de 2020

Señor

Padre de Familia o Tutor Legal

De Estudiante de la I E Alfonso López Pumarejo

Ciudad

Ref.: Invitación a ser Timonel de tus marinos naturales.

Cordial saludo.

En nuestro mundo encontramos un entorno lleno de incertidumbres y desasosiegos que nos dejan a portas de dudas que creemos no nos dejan avanzar en la vida con el crecimiento de cada uno de nosotros los adultos pero más con nuestros niños educandos que empiezan de una manera más directa a enfrentarse a obstáculos que día a día cambian y se vuelven duras para los papás y más para nuestros chicos.

Hoy en día es necesario que nos vayamos preparando para el reaprender de todos los frentes humanos y uno de ellos es el trabajo colaborativo, el cual se debe apoyar a los estudiantes y con la vigilancia de los adultos acompañantes para que nuestros chicos cada día puedan enfrentarse a sus propias realidades, sin desconocer cuáles son sus fortalezas y sus debilidades y que este mismo trabajo ojalá sea afín de sus hijos para que se vean los progresos en todos.

No siendo otro el objeto de la presente y a la espera de su acompañamiento el día 30 de Abril de 2020, se suscribe de ustedes con aprecio y gratitud:

Atentamente:

Gilberto Guzmán Dávila

Rector

Armando Valderrutén Reyes

Docente Interventor

