



Serie *Investigación*

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA UNA ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados
Coordinador y Editor



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA UNA ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

JUAN SEBASTIÁN ALEJANDRO
PERILLA GRANADOS
(Coordinador y Editor)



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Bogotá. Colombia
2018

La educación inclusiva: una estrategia de transformación social / Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados (coordinador y editor) – Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, 2018.

292 p. – (Serie investigación)

ISBN: 978-958-5511-30-9 (rústico) 978-958-5511-31-6 (digital)

I. INTEGRACIÓN ESCOLAR 2. EDUCACIÓN INCLUSIVA 3. IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EDUCACIÓN 4. EDUCACIÓN – INVESTIGACIONES
I. Perilla Granados, Juan Sebastián Alejandro, coord. II. Título
371.9046 ed. 22

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
UNA ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL
ISBN: 978-958-5511-30-9 (Rústico)
ISBN: 978-958-5511-31-6 (Digital)

© Universidad Sergio Arboleda
© Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados, Carlos Parra Dussan, Gloria Paulina Góngora Herrera, Myriam Cecilia Molina Bernal, Claudia Cecilia Castro Cortés, Orlando Gutiérrez Ramos, Angy Carolina Villamil Duarte, Sandra Liliana Joaqui Galindo, Sergio Andrés Parra Franco, Juliet Dayana Donoso Bolaño, Irma Amalia Molina Bernal, Gustavo Adolfo Jaimes Salazar, Camilo Salgado Bocanegra, Elizabeth Torres Puentes

Edición: diciembre de 2018

Prohibida la reproducción o cita impresa o electrónica total o parcial de esta obra, sin autorización expresa y por escrito de la Universidad Sergio Arboleda. Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores.

Calle 74 No. 14-14. Teléfono: (571) 325 7500 ext. 2131/2260
www.usergioarboleda.edu.co
Bogotá, D.C.

Directora de Publicaciones Científicas: Yadira Caballero Quintero
yadira.caballero@usa.edu.co

Director del Fondo de Publicaciones: Jaime Arturo Barahona Caicedo
jaime.barahona@usa.edu.co

Diseño carátula y diagramación: Maruja Esther Flórez Jiménez

Impresión: Digiprint

Bogotá, D.C.

CONTENIDO

PRÓLOGO.....	5
PRESENTACIÓN	9
PARTE I	
EXIGENCIAS PARA HACER DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNA HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL.....	13
Capítulo I	
LAS EXIGENCIAS DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ACTUAL <i>Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados.....</i>	15
Capítulo II	
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA CORTE CONSTITUCIONAL <i>Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados.....</i>	35
Capítulo III	
DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ONU <i>Carlos Parra Dussan.....</i>	71
Capítulo IV	
BAJO LA MIRADA COMPRENSIVA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA <i>Gloria Paulina Góngora Herrera</i>	87
Capítulo V	
LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA TAREA PENDIENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA <i>Myriam Cecilia Molina Bernal</i>	115
Capítulo VI	
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, UN RETO PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR <i>Claudia Cecilia Castro Cortés - Orlando Gutiérrez Ramos.</i>	141
PARTE II	
EXPERIENCIAS TENDIENTES A LA TRANSFORMACIÓN DESDE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	155
Capítulo VII	
POLÍTICAS INSTITUCIONALES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD VISUAL DE LA UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA <i>Angy Carolina Villamil Duarte - Sandra Liliama Joaquín Galindo Sergio Andrés Parra Franco - Claudia Cecilia Castro Cortés</i>	157
Capítulo VIII	
LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA A PERSONAS CON LIMITACIÓN AUDITIVA DE LA UNIVERSIDAD ECCI <i>Juliet Dayana Donoso Bolaño - Irma Amalia Molina Bernal.....</i>	193
Capítulo IX	
METODOLOGÍAS INTEGRADORAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD VISUAL Y EL LOGRO DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN LA CLASE DE INGLÉS <i>Gustavo Adolfo Jaimes Salazar.....</i>	217

Capítulo X IMPLEMENTACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS, UNA EXPERIENCIA EN UN AULA HOSPITALARIA <i>Claudia Cecilia Castro Cortés - Camilo Salgado Bocanegra</i>	241
Capítulo XI LA IDENTIDAD NARRATIVA DE LA INFANCIA DESVINCULADA DE LOS GRUPOS ARMADOS COLOMBIANOS: EL CASO DE SANDRA <i>Elizabeth Torres Puentes</i>	265
Capítulo XII CONCLUSIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL. <i>Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados</i>	287

LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA TAREA PENDIENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Myriam Cecilia Molina Bernal¹

Introducción

Pensar en una Educación Para Todos (EPT) como lo enuncia la UNESCO (2010), implica cambiar antiguos paradigmas y fortalecer construcciones colectivas en las que se involucran las necesidades y fortalezas particulares de los estudiantes en situación de discapacidad, en pro de una cultura que promueva el respeto a la diferencia y el derecho a la educación, proceso indispensable para el desarrollo económico, social y cultural de una sociedad.

Dentro de este contexto, el docente se ve enfrentado a interactuar con diferentes historias que traen consigo sus estudiantes y forman parte de esa realidad que, en gran medida, altera el proceso pedagógico del aula. Es así como experiencias de abandono, violencia familiar, desplazamiento forzado, situaciones de discapacidad, drogadicción, entre otras, se convierten en un continuo, que caracteriza una comunidad cada vez más diversa.

¹ Magister en Educación y Especialista en Docencia e Investigación Universitario de la Universidad Sergio Arboleda. Licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: myriammolina427@gmail.com

Frente a ello se ha evolucionado en la creación de políticas que favorecen la atención educativa para estos grupos vulnerables; pero, vale la pena reflexionar acerca de la calidad de acompañamiento que se le está ofreciendo al docente para que asuma esta labor de una manera eficiente, de manera que éste responda adecuadamente a las necesidades particulares de sus estudiantes.

Es frecuente encontrar, sobre todo en el sector educativo público, colegios que han tenido que asumir la educación inclusiva, entendida ésta como una práctica educativa que no sólo incluye a los estudiantes con necesidades educativas derivadas de una situación de discapacidad, sino a todos los grupos vulnerables, como un reto impuesto por la ley y un deber ser; y que nunca han recibido capacitación a tiempo sobre estrategias pedagógicas y didácticas que involucran un proceso de inclusión, lo que ha generado inseguridad en el gremio docente. De ahí que se empiecen a realizar prácticas pedagógicas excluyentes en las que los estudiantes con necesidades educativas especiales han sido los menos favorecidos.

Desde esta perspectiva, el propósito de este capítulo es reflexionar sobre la importancia de generar una cultura de investigación frente a los procesos de educación inclusiva, particularizando en la importancia de que el docente en ejercicio continúe su formación. Este ha de ser un proceso de construcción pedagógico hacia el conocimiento, la búsqueda de posiciones epistemológicas y metodológicas que alimenten una cultura en y para la diversidad, apoyados en la ciencia y los saberes educativos.

Para ello, se tocarán tres aspectos fundamentales: la educación inclusiva, la formación docente y la cultura de la diversidad en la educación inclusiva. En el tópico de la educación inclusiva se abordarán elementos de construcción para una cultura de educación inclusiva y el marco legislativo que la fortalece.

En la formación docente, se puntualizará en las dinámicas realizadas por los docentes en ejercicio dentro de un contexto de educación inclusiva, analizando su rol como docente incluyente. Más adelante se reflexionará sobre la cultura de la diversidad y la importancia que la investigación cumple en la educación inclusiva.

Por último, se exponen las conclusiones, en las que queda implícito que, sólo creando una cultura de formación docente de una manera continuada,

se lograrán construir proyectos, hacer procesos de enseñanza-aprendizaje y gestión educativa institucional que tengan en cuenta las poblaciones vulnerables, para que, desde sus necesidades, se construyan transversalmente metodologías, estrategias y adecuaciones curriculares que den cuenta de esa educación inclusiva de calidad.

Fundamentos conceptuales de la educación inclusiva

En este apartado se propone, en primera instancia, conocer los fundamentos conceptuales que han definido a la educación inclusiva en Colombia, y por otro, resaltar las políticas legales que han fundamentado la propuesta.

Construyendo una cultura para la educación inclusiva.

La Educación para todos los niños/as desde la primera infancia, es fundamental en el desarrollo de la personalidad, en la formación de valores y la adquisición de estrategias que utilizará a lo largo de su vida. Por ello, es importante garantizar una educación en la que no haya ninguna distinción por razón de procedencia, color, sexo, lengua, religión, necesidad educativa, origen social, ni cualquier otra condición especial.

Así mismo, se parte de que el mundo educativo necesita dar un paso más allá en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las poblaciones, en situación de alta vulnerabilidad. La propuesta es dejar de lado las condiciones educativas especiales de los estudiantes, y centrarse en las habilidades de todos los alumnos que se encuentren en el aula. Así, el fin es ofrecer a cada uno la respuesta educativa que necesite para desarrollar al máximo su potencial individual. Es así como se deja atrás el término de *necesidades educativas especiales* para atender las *necesidades educativas personales* de cada alumno.

En ese sentido Beltrán et al. (2009) opinan que la educación inclusiva se debe ver como:

Una práctica educativa que no sólo incluye a los estudiantes con necesidades educativas derivadas de una situación de discapacidad, sino a todos los grupos vulnerables. Esto implica brindar una enseñanza con igualdad de oportunidades para todos. Esta perspectiva ha traído consigo la aparición del concepto de inclusión, que aplicado a la institución educativa es definido como un estilo de vida escolar en el que el respeto, la aceptación, la participación y el trabajo solidario sean una construcción permanente al interior de dicha institución. (p. 156)

Desde esta perspectiva la educación inclusiva le ofrece calidad al sistema educativo, pues supone que cada comunidad debe tener en cuenta las necesidades de todos sus estudiantes, en un proceso para aprender a vivir con las diferencias humanas. Al respecto Zubillaga, citado por Barrera, (2013) afirma:

La necesidad de que todos los estudiantes de una comunidad educativa aprendan juntos, con independencia de sus condiciones sociales, personales, culturales o vinculadas a una discapacidad. Todos en una misma aula, todos bajo un mismo currículum flexible, capaz de dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos. (p. 67)

Es así como, gracias a la educación inclusiva, los estudiantes aprenden de la diversidad y así estarán mejor preparados para asumir una actitud incluyente en cualquier escenario que frecuenten, ello promueve una cultura de tolerancia y comprensión frente a la discapacidad.

En esa medida, es importante comprender que este capítulo nace con el fin de brindar una atención a las necesidades educativas personales de todos los estudiantes sin hacer ninguna rotulación especial (discapacidad intelectual, discapacidad sensorial, entre otras), se preocupa por la función social de la educación que pretende favorecer el desarrollo de todos los niños y niñas de acuerdo con sus características personales, sociales y culturales.

Por último, es primordial anotar que, para construir una cultura de educación inclusiva se propone un aula abierta a la diversidad, que exija cada día un mayor compromiso por parte de los docentes y demande una formación especial basada en un currículum flexible. Este salto cultural y educativo requiere un docente que trabaje en colaboración con otros profesores y profesionales, que visualice las dificultades de aprendizaje de los alumnos como oportunidades para mejorar su práctica educativa.

Marco legislativo.

Con el ánimo de reflexionar alrededor de la educación inclusiva en Colombia, resulta conveniente, analizar políticas educativas que a nivel mundial han jugado un papel importante marcando la pauta en estos procesos educativos y direccionando el marco legal.

En primera instancia se cita el Movimiento de Educación para Todos, celebrado en el año de 1990 con el fin de abordar tres problemáticas esen-

ciales: el acceso a la educación, educación restringida a la alfabetización y al cálculo, y exclusión de la educación para minorías vulnerables, entre quienes se destacaba la población con necesidades educativas especiales.

Así fue como los países convocados propusieron tener una visión ampliada del aprendizaje, acordaron universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo. Ello, produjo altas exigencias en materia de educación para poblaciones vulnerables, pues se trataba de que la educación sea un derecho de todos y es allí donde nace precisamente la educación inclusiva.

En este sentido, para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje se enfatizó en garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación; para lo cual es de suma importancia, eliminar las desigualdades y discriminaciones en los grupos menos favorecidos.

Desde esta perspectiva, el objetivo de la educación es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas, para que sean capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizaje, de procedencia social y cultural. Así, ya no es el estudiante quien se adapta al sistema educativo; sino que el currículo se ajusta a las necesidades educativas de todos los estudiantes.

Por otro lado, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) propuso crear una estrategia global de educación, de políticas sociales y económicas que involucraran la atención a la diversidad. Entonces, se empezó a hablar de sistemas educativos regulares que dieran respuesta al respeto por la diferencia y a la equiparación de oportunidades para todos.

En este encuentro quedó plasmado el derecho que cada niño tiene a recibir educación; en palabras textuales de la convención: “Toda persona con discapacidad tiene derecho a expresar sus deseos en lo referente a su educación en la medida en que pueda haber certidumbre al respecto” (UNESCO, 1994, p.5). El principio rector de esta política, es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.

Años más tarde, se dio lugar al Foro Mundial sobre Educación en Dakar (UNESCO, 2000), donde se integró seis marcos de acción del mundo frente a los compromisos colectivos de una Educación para Todos. Allí, se enfatizó aún más en los procesos de exclusión que opacan el verdadero sentido

de la educación inclusiva y se sostuvo la importancia de trabajar por una educación para todos, basada en el respeto por el derecho fundamental a la educación.

Teniendo como base esta mirada mundial frente al concepto de Educación Inclusiva, la UNESCO considera que, éste, es un trabajo de reestructuración del sistema educativo, donde cobra gran importancia el apoyo de entidades especializadas en el manejo de población vulnerable y que, sólo así, se puede encontrar una verdadera educación de calidad que responda a las necesidades de los alumnos (UNESCO, 1994).

Ahora bien, en Colombia, desde la Constitución Política del año 1991, se busca proteger los derechos de los ciudadanos menos favorecidos. Como lo expresa Lemaitre (2009, p. 24), la Corte Constitucional ha desarrollado una doctrina de la dignidad humana basada en los principios liberales de la democracia y es así como empieza un cambio trascendental en el marco legal del país.

De ahí que en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia se resalte el derecho a la educación. Siendo así evidente que la educación contribuye a alcanzar el pleno desarrollo del estudiante en su comunidad y se le debe respetar ese derecho fundamental sin importar si tiene o no una necesidad educativa personal.

Así lo manifiesta Parra (2010) en su libro de educación inclusiva:

La igualdad de oportunidades educativas supone que cada cual tenga la posibilidad de satisfacer los deseos de recibir una educación compatible con sus capacidades, a fin de lograr la preparación más adecuada para alcanzar las metas que cada ser humano se proponga en una sociedad. (p. 101)

Por consiguiente, el derecho a la educación privilegia la participación de todos y todas, garantizando el acceso, la permanencia y la igualdad de oportunidades dentro del sistema educativo.

Por su parte, la Ley General de Educación de 1994, desde el artículo 46 hasta el 48 describe la prestación de servicios para las personas con necesidades educativas especiales, ya sea en el ámbito formal o no formal, y los requerimientos para su integración social y académica. Dispone así, que las instituciones educativas que atiendan población vulnerable tengan la posibilidad de implementar métodos y prácticas que permitan la participación de todos los estudiantes sin distinción alguna.

Para Parra (2010) esta ley está en concordancia con el artículo 13 de la Constitución Política de Colombia, en la medida en que se puntualiza en la igualdad frente a las personas que se encuentran en una situación de indefensión y afirma que ellas merecen un trato especial y por tanto es un derecho fundamental que no puede ser vulnerado.

Ahora bien, es claro que, bajo la Ley general del 94, la educación de las personas en situación de discapacidad se encaminó a crear programas especiales para ellos, en instituciones especiales que estuvieran adecuadas a las necesidades de esta población. Si bien se mejoraban las condiciones de atención educativa, aún existía una brecha muy grande entre lo que significaba educación inclusiva.

En ese sentido, Vernor Muñoz (citado por Parra, 2010), piensa que es un problema no diferenciar entre la educación inclusiva y la integradora, pues el manejo de cada una de ellas, es diferente. Por un lado, la educación integradora busca suplir las necesidades de los estudiantes, pero en instituciones segregadoras, y por otro, la educación inclusiva propone que todos los niños y niñas, independiente de sus condiciones, aprendan juntos en aulas regulares.

Más adelante en 1996, el Decreto 2082 (reglamentario de la Ley 115) define la atención educativa para personas con limitaciones (sensoriales, mentales, psíquicas) o talentos excepcionales (superdotados) en instituciones públicas y privadas. En él se especifica que el Estado, la comunidad y las instituciones educativas deben utilizar mecanismos de integración, que permitan el acceso y la permanencia de la población con limitaciones al sector educativo o laboral (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación de Bogotá, 2004).

Partiendo de este decreto, se puede observar que se da un paso más en cuanto al derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad. Se empieza a hablar de adecuaciones curriculares que deben estar consignadas en los Proyectos Educativos Institucionales, flexibilizaciones administrativas y utilización de recursos que promuevan la accesibilidad de los estudiantes a la educación.

Por medio de esta ley se define el acceso de las personas con necesidades educativas especiales al sistema educativo, el establecimiento de metodologías para el diseño y ejecución de programas educativos especiales y la

obligatoriedad por parte de las instituciones educativas de contar con los medios para garantizar una adecuada prestación del servicio (Congreso de la República de Colombia, 1997).

Para Soto (2007), esta ley se constituye en el más grande de los esfuerzos legislativos, que estructura el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad, por cuanto:

Brinda acceso de la persona al servicio educativo estatal o privado, en cualquier nivel de formación sin discriminación alguna (artículo 11); establecimiento de metodologías para el diseño y ejecución de programas educativos especiales de carácter individual, según el tipo de limitación de las personas (artículo 12); obligatoriedad de las instituciones educativas de cualquier nivel de contar con los medios y recursos que garanticen la atención educativa (p. 80).

Siendo así, se supone que las instituciones de educación están en la obligación de implementar metodologías, adecuar materiales, capacitar a los docentes y en general, crear entornos adecuados que garanticen una educación inclusiva.

Posteriormente, el decreto 1509 de 1998, se centra en la necesidad de implementar acciones que promuevan el acceso de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior (Congreso de la República de Colombia, 2016). Para que ello suceda, se debe implementar la obligación de acceso a un número considerable de personas en situación de discapacidad; brindando, además, facilidades para el pago de la carrera; así como, acompañamiento de instituciones especializadas en el ingreso a la universidad. Por ejemplo, en el caso de estudiantes con limitación visual recibir apoyo del Instituto Nacional para Ciegos (INCI) o el Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos (CRAC), de acuerdo a las necesidades y al apoyo requerido.

Así mismo, plantea que, al interior de las instituciones de rehabilitación, se cuente con una alta preparación y con un equipo tecnológico idóneo, que le permita al estudiante en situación de discapacidad habilitarse en las capacidades necesarias y las competencias académicas que lo preparen para la vida en la universidad.

De la misma manera, hace hincapié en la importancia de financiar los recursos a través del Ministerio de Educación Nacional, de tal forma, que los estudiantes puedan subsidiar todos los recursos necesarios para cumplir satisfactoriamente con su desempeño en el aula universitaria.

Para finalizar, está el decreto 366 de 2009 que 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; el cual debe aplicarse en los establecimientos educativos estatales (MEN, 2009). Aquí, nuevamente se enfatiza en los derechos fundamentales; afirma que todas las poblaciones que presentan barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad, tienen derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. La pertinencia radica en proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente. (MEN, 2009, D. 366).

En cuanto a la organización de la prestación del servicio educativo, refiere que las instituciones educativas deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y necesidades educativas de los estudiantes. Así mismo, los docentes deben participar de las propuestas de formación sobre modelos educativos, didácticos, flexibles y pertinentes para la atención de estos estudiantes.

Por otro lado, afirma que las Secretarías de Educación organizarán la oferta de acuerdo con la condición de discapacidad, de capacidad o talento excepcional que requiera el sujeto que demande el servicio educativo, y asignará el personal de apoyo pedagógico a los establecimientos de educación, de acuerdo a la condición que presenten los estudiantes matriculados.

Finalmente, uno de los puntos más importantes de este decreto es que, se ofrecerá apoyo a los programas de formación permanente de los docentes de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con discapacidad, con capacidades o con talentos excepcionales, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos de estas poblaciones, articulados a los planes de mejoramiento institucional y al plan territorial de capacitación.

Formación docente para la educación inclusiva

En un proceso de educación inclusiva participan los alumnos, los docentes, el equipo de apoyo, la familia y la comunidad; los resultados que se puedan obtener dependen, en gran medida, del trabajo que se haga con cada uno de ellos. Es así, como se observa en los diferentes casos de inclusión, que uno de los factores identificados como barreras es la escasa formación docente.

Por tal motivo, se plantea la formación de maestros incluyentes como el eje prioritario debido a la necesidad de desarrollar tanto competencias didáctico-técnicas, como de promover cambios en concepciones y actitudes hacia la inclusión. Para ello se puntualiza en la formación de docentes en ejercicio; particularmente, en la dinámica inclusiva y se define el rol del docente incluyente.

Formación de docentes en ejercicio.

La formación de docentes en ejercicio, está en uno de los mayores momentos de transformación; hay cambios significativos movidos por la exigencia en calidad educativa, lo cual, conlleva a modificar las funciones, roles y tareas asignadas al profesor, exigiéndole a éste nuevas competencias para desarrollar adecuadamente sus funciones profesionales.

Ante tal exigencia, los docentes se sienten cada vez más preocupados por el rol que desempeñan frente a los procesos de inclusión, pues, se les abandona y no se les ofrece orientación con respecto a los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, tampoco sobre las estrategias de enseñanza en la formación de necesidades educativas especiales.

En esa medida, es importante que las instituciones educativas se preocupen por la formación de docentes, bajo nuevas propuestas curriculares que se construyan sobre la base del desarrollo de competencias profesionales, expresadas en actitudes, conocimientos, metodologías y estrategias, que permitan al profesor dar atención de calidad a la diversidad educativa en la educación regular. Como señala Ortiz, (2007) cuando se refiere a la formación de docentes:

Los nuevos enfoques y políticas educativas del ámbito internacional y nacional abogan por la constitución o transformación de las escuelas en lugares en que todos los alumnos y alumnas aprendan juntos. Preparar para que eso sea posible, dando una educación de calidad, es un importante elemento que debe ser considerado en el desafío del diseño e implementación de los nuevos currículos de formación de profesores. (p. 46)

Así, construir una escuela sin exclusiones requiere que las instituciones educativas, construyan nuevos enfoques basados en una cultura de la diversidad, en formación para el trabajo interdisciplinario y colaborativo, en fomentar conocimientos teórico-prácticos en relación con la atención de la

diversidad, su origen, la adaptación del currículo, evaluación diferenciada, la educación en valores, el reconocimiento del otro, la tolerancia y las necesidades educativas especiales.

Es por ello, que en la actualidad los docentes se ven enfrentados a un gran número de necesidades educativas personales o individuales, y ello hace que se llegue a estados de estrés por la falta de conocimiento en el manejo de dicha población. No existe un programa de formación que los oriente en la diversificación educativa, los docentes tienen que asumir los casos sin tan siquiera conocer y manejar diagnósticos clínicos.

De ahí que, en un estudio realizado por Valdés y Monereo (2012), a dichas situaciones de conflicto que experimenta el docente se les denomina incidentes críticos, lo cual responde a tres componentes muy relacionados:

- a) Representaciones sobre el rol profesional y concepciones sobre la enseñanza y Aprendizaje.
- b) Representaciones sobre las estrategias de enseñanza.
- c) Representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia.

Desde esta mirada, un docente de aula regular que no ha tenido la experiencia de interactuar con una persona en situación de discapacidad y, menos aún, de planear estrategias pedagógicas que le permitan generar procesos de aprendizaje, se llega a un estado de negación, inconformismo o muchas veces sobreprotección hacia el estudiante y se deja de lado el verdadero rol del docente.

Según este estudio, los docentes expresaron ausencia de material apropiado para trabajar con el alumno con necesidades educativas especiales, falta de asesoría y capacitación, gran demanda de estudiantes; lo que dificulta el proceso de inclusión y muchas veces problemas en el manejo comportamental del alumno en situación de discapacidad; esto es para los casos de los estudiantes que presentan autismo u otros síndromes asociados.

Por otra parte, en la investigación realizada por Gómez y Guerra (2012) se indaga los perfiles teóricos sobre el aprendizaje y enseñanza, que sostienen profesores en servicio y lo comparan con estudiantes de pedagogía, a través, de un cuestionario de dilemas. En el documento, se logró concluir con respecto a los docentes en ejercicio, que existe un bajo impacto en la formación continua, en las concepciones del aprendizaje y la enseñanza.

Las investigadoras analizan que, para generar cambios en los procesos educativos, no basta con instancias de desarrollo profesional aisladas de la práctica docente, sino que es importante integrar los programas de formación con lo que ocurre al interior de las instituciones educativas. Además, manifiestan la necesidad de generar cambios estructurales en las condiciones de trabajo de los profesores, que les permita generar la reflexión necesaria para modificar sus concepciones de aprendizaje y, por tanto, sus propias prácticas de enseñanza.

Desde esta perspectiva la formación de docentes en ejercicio se ha convertido en una necesidad sentida no sólo por parte de las Secretarías de Educación, sino también de las mismas instituciones donde se observa que llegan proyectos de capacitación, pero muchas veces sin tener en cuenta la cultura institucional, la verdadera demanda de los docentes y sus necesidades para enfrentar el día a día con sus estudiantes.

Es así como los docentes evidencian un alto nivel de preocupación por la población con necesidades educativas especiales lo cual hace que las estrategias que buscan por mejorar las condiciones de estos niños y niñas, sean eficaces para todos los estudiantes. Pues, al utilizar didácticas inclusivas para que los estudiantes en situación especial accedan al conocimiento, ello hace que dichas estrategias sirvan para todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva Jordan (2009) señala:

Las prácticas de inclusión eficaces y la enseñanza, dependen en parte de las creencias de los profesores sobre la naturaleza de la discapacidad, y sobre sus funciones y responsabilidades en el trabajo con los estudiantes con necesidades educativas especiales. Los maestros de primaria que creen que los estudiantes con necesidades especiales son su responsabilidad tienden a ser más eficaces en general con todos sus estudiantes. (p. 2)

En ese sentido, la formación continua de los docentes, busca la transformación en las prácticas pedagógicas bajo una nueva cultura educativa, que acepta la diversidad, para lo cual es necesario la reflexión, la experimentación, el aprendizaje continuo y el trabajo en equipo.

Esta nueva cultura, no sólo exige un maestro conocedor del plan de estudios y de cómo enseñarlo, también del estilo de aprendizaje de sus estudiantes y sus características particulares. Para lograrlo, Ramírez (2011) sugiere desarrollar competencias mediante unos programas efectivos de pre-

paración de maestros, a través del proceso de inducción a la profesión y por medio de experiencias de desarrollo profesional que capaciten a los maestros para enfrentarse con éxito a los retos de la escuela actual y los nuevos avances de las ciencias cognitivas, que permiten comprender algunas cuestiones de corte biológico.

Frente a ello, se debe tener en cuenta tanto las acciones de enseñanza realizadas por los docentes, como los espacios naturales en donde se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, Vélez (2013) sugiere tres elementos didácticos para la elaboración del programa; ellos son, las estrategias, los recursos o materiales, y los ambientes de aprendizaje.

Para la autora, las estrategias que utilizan los docentes, deben estar soportadas, en el conocimiento pedagógico de cada uno de sus estudiantes, en una caracterización de sus procesos de aprendizaje y en las barreras existentes para dichos procesos. Los recursos utilizados deben ser fuente de motivación para el aprendizaje y participación de todos, teniendo en cuenta particularidades y capacidades. Los ambientes de aprendizaje deben apuntar a disminuir, minimizar o abolir las barreras a las que se enfrentan los estudiantes en el contexto escolar.

Con base en las anteriores investigaciones, es posible asegurar que el docente es eje central en la Educación Inclusiva y por ello es indispensable que cuente con recursos o materiales especializados para el trabajo en el aula y tenga un respaldo institucional para su consecución y la cualificación de sí mismo.

La formación del docente en el contexto de la educación inclusiva.

Los modelos de formación docente, según Flórez (2009), “han intentado responder a las exigencias y avances que en materia educativa se han realizado y se basan en una filosofía de hombre-mundo como ideal o aspiración social” (p. 63). Así, han respondido de manera paralela y separada a los procesos de formación, y de acuerdo a las características del alumno que se tengan, en educación especial o educación regular.

Esta disyuntiva, hace que el docente sea visto como un profesional que carece de los conocimientos básicos para construir un currículo flexible que le permita brindar una educación de calidad a todos sus alumnos. Por otra

parte, se afirma que no está apto para asumir innovaciones pedagógicas basadas en el desarrollo de competencias más que en la adquisición de conocimientos.

Es por ello que las nuevas políticas educativas han presionado fuertemente en la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, a modo de promover comunidades educativas inclusivas. Así, se plantea que los docentes deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje e involucrarse con temas relacionados como las necesidades educativas especiales, diversidad, interculturalidad, integración e inclusión.

De ahí, que sea fundamental la formación docente bajo una base pedagógica sólida que le permita al profesional desarrollar sus competencias como docente incluyente. Cómo lo propone Valcarcel, citado por García (2005), existen cuatro metas en la formación del docente inclusivo:

- a) Mejorar el conocimiento de los profesores.
- b) Cambiar las concepciones y prácticas docentes.
- c) Formar al profesor como diseñador de proyectos e investigador.
- d) Desarrollar actitudes y prácticas docentes más incluyentes.

Además, de las anteriores metas, se debe preparar al maestro en un sentido más humano de la vida, de la comprensión del ser y de su relación con la naturaleza, en la adquisición de competencias que le permitan al maestro hacer adaptaciones a sus prácticas pedagógicas, que lo lleven a reflexionar sobre cuál es la construcción de diversidad e inclusión que cada estudiante elabora, y al desarrollo de metodologías de enseñanza, evaluación, adecuación y flexibilización curricular. Desde esta perspectiva, Infante (2010) afirma que:

La formación de profesores y profesoras se constituye en un desafío para las instituciones y una forma de resignificar el concepto de inclusión. Al respecto, es necesaria la formación de un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión. (p. 296)

Lo anterior, refleja la necesidad de formar a los maestros desde varios ángulos para que apoyen de la mejor manera a sus alumnos; esto puede proporcionarse desde programas de educación continua. En ese sentido, desde la Secretaría de Educación, se debería direccionar dichos programas y tra-

bajar en pro de lograr una calidad educativa que tenga en cuenta el acceso y la permanencia del estudiante en el aula, pero que, también, tenga en cuenta la calidad del acompañamiento que está recibiendo el docente.

De acuerdo a ello, Parra (2010) sostiene que, cuando los profesores concluyen sus estudios y se integran a la práctica docente, experimentan una etapa de iniciación donde deben realizar la transición de estudiantes a docentes, y también desarrollar su esquema de acción en el aula. Esta etapa puede generar tensiones, por lo que es importante que reciban un apoyo externo que les permita desarrollar sus actividades docentes sin dificultad.

Pero, lo que se encuentra en la práctica, es que, una vez se llega al magisterio, no existen programas de formación específicos para brindar atención a poblaciones vulnerables. Ni siquiera el colegio brinda una inducción para que el docente conozca el proyecto educativo institucional, sino que simplemente se le recibe y se le indica el lugar en que queda el aula.

En esa misma línea, Valdés y Monereo (2012) demuestran cómo “un nuevo escenario educativo- diverso y tendiente a lo inclusivo- enfrenta al docente a una serie de situaciones inesperadas y desconocidas, y para las cuales suele no contar con las herramientas necesarias que le permitan responder eficazmente” (p. 196). Es por ello que plantean tres aspectos importantes en la formación docente: las representaciones sobre el rol profesional, las estrategias de enseñanza y los sentimientos asociados a la docencia.

Estas tres propuestas deben enmarcar el quehacer del docente, pues no se puede separar el sentir del pensar y del actuar; el docente es, antes que todo, un ser humano que se ve afectado por los cambios y por lo tanto se debe trabajar en el manejo de sus sentimientos, en las estrategias pedagógicas que le permitan vislumbrar las necesidades educativas de sus estudiantes y en su rol como docente profesional e investigador.

Desde una perspectiva incluyente, Ortíz Velíz (2007) propone que las universidades encargadas de formar docentes deberían tener dentro de sus programas educativos algunos objetivos que le permitan a los docentes en formación desarrollar competencias como:

- a) Formación para el trabajo interdisciplinario y colaborativo con otros profesores, profesionales, padres y comunidad en general.

- b) Formación en y para la práctica, de modo que se vean incluidos en procesos de acción –reflexión– cambio.
- c) Docentes con capacidad de revisar y aprender de su práctica y utilizar dicha estrategia en su quehacer docente.
- d) Conocimientos básicos teórico-prácticos en relación con la atención de la diversidad, su origen, la adaptación del currículo, evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a discapacidad, situaciones sociales o culturales.
- e) Conocimientos en metodologías y estrategias diversas para el proceso de enseñanza aprendizaje de la diversidad.
- f) Es la escuela la que debe adaptarse a las necesidades de los alumnos y no los alumnos que deben adecuarse a las condiciones de la escuela.

Por su parte, para Forlín (2009), la preparación de los maestros de primaria de escuelas regulares claramente han tenido que sufrir un cambio muy significativo en los últimos años, por ello enfatiza en la importancia de preparar a los profesores para diversas poblaciones estudiantiles, además de ofrecer el acompañamiento oportuno y continuo en los procesos de Inclusión con la población que esté manejando.

En conclusión, la ausencia de formación docente frente a la heterogeneidad de las aulas, causa que los docentes no encuentren en general su rol, ni desarrollen sus potencialidades y manifiesten actitudes y comportamientos de sospecha, rechazo e indiferencia, frente a las transformaciones educativas curriculares que se le proponen.

El papel del docente inclusivo.

Para liderar procesos de educación inclusiva, es importante que el docente de aula regular comprenda que tiene bajo su responsabilidad algunas tareas primordiales como son promover políticas inclusivas en su colegio, impulsar la diversificación curricular, desarrollar y promover tanto la evaluación psicopedagógica como la terapéutica, para así alentar una nueva cultura en la aceptación de la diferencia.

De ahí, que Rendón (2011), en su conferencia sobre formación de docentes para la Inclusión, destaca en primera instancia la responsabilidad que implica la educación inclusiva y subraya las siguientes funciones que deben cumplir los profesores del aula inclusiva:

- a) Renovación constante del compromiso ético de la profesión.
- b) Trabajar por generar experiencias educativas que propicien la inclusión de los educandos en el sistema social.
- c) Afrontar la realidad escolar desde una mirada renovada de la escuela como espacio de formación comunitaria.
- d) Innovar e investigar.

En ese sentido, el docente inclusivo ha de sentirse comprometido con la educación de todos sus alumnos, debe tomar decisiones metodológicas y organizativas, mantener una actitud favorable hacia su grupo, conocer a los niños y niñas (sus dificultades, pero también sus habilidades), planificar su plan de estudios para responder a la diversidad y cooperar con la familia en la auto-aceptación de las dificultades de su hijo.

De otro lado, el docente incluyente se ha de convertir en un mediador de procesos educativos, por ello, es usual encontrarlo en diferentes contextos liderando actividades colaborativas en beneficio de sus estudiantes y por qué no de la misma institución educativa. Es por ello que, ese intercambio de experiencias con otros colegas y la reflexión de la práctica docente, es una de las herramientas fundamentales en la inclusión.

De ahí que muchos de ellos interiorizan los componentes que, desde una educación inclusiva, se deben tener en cuenta para ajustarlos al proyecto educativo institucional y de esa manera lograr una coherencia entre la cultura institucional y las políticas educativas.

Por otro lado, el docente está llamado a formarse continuamente frente a la tan bien denominada innovación educativa, para lo cual requiere una base teórica sólida que pueda llevar a la práctica. De este modo, los profesores deben contar con los conocimientos tanto teóricos como prácticos, que les permitan atender a la gran variedad de necesidades educativas de sus alumnos. Para Parra (2010), lo anterior se convierte en un punto a tratar, pues el papel y las actitudes del profesor dentro de la inclusión son importantes, sus creencias, rutinas y prácticas, inciden de forma directa en sus alumnos.

Así, el papel del docente no sólo se remite a la elaboración de herramientas técnicas que le permitan eliminar las barreras de acceso y participación de ciertos estudiantes a la educación; además, está llamado a analizar crí-

ticamente los propios sistemas de inclusión y los supuestos culturales que subyacen la dinámica de institución educativa.

Es por ello que, el docente requiere que su formación en inclusión educativa considere los aportes de otras disciplinas y no sólo de la educación especial. La diversidad existente en cuanto a participantes del proceso educativo implica considerar el aprendizaje y la enseñanza desde distintas miradas que abordan ámbitos sociales y culturales más amplios y que requieren de una formación interdisciplinar.

Finalmente, el docente incluyente requiere tener un posicionamiento contextualizado del fenómeno educativo, donde prima su rol como investigador, así lo expresan Ibarra y Arana (2016):

Se debe comenzar por asumir su orientación hacia la apropiación de una cultura científica del contexto en el que se encuentra inmerso. Desde este enfoque, las funciones y responsabilidades de los profesores e investigadores están también relacionadas con la cultura de la investigación en este campo específico, las competencias investigativas en cuanto a actitudes, valores, interés por la generación y el aporte social del conocimiento, de manera tal que se fortalezca en el día a día sus habilidades para explicar y dar respuesta a las demandas de su entorno, necesitando de la colaboración de todos los que intervienen en el proceso de formación. (p. 6)

Como lo expresan los autores, la comunidad educativa necesita avanzar en este campo. La educación en Colombia, requiere docentes que se involucren en sus entornos escolares y hagan investigación desde esa realidad. Solo a través de la construcción de proyectos colectivos se puede evolucionar en los procesos de educación inclusiva del país.

La cultura de la diversidad en la educación inclusiva

Este apartado pretende dar a conocer cómo se ha visualizado la “diferencia” dentro de la sociedad, rescatando la importancia de hablar de una cultura de la diversidad, la cual exige que sea la comunidad educativa quien evolucione en sus comportamientos y actitudes con respecto a las poblaciones más vulnerables para que se pueda llegar a una verdadera inclusión. Así mismo, rescata la importancia que tiene la cultura de la investigación en la evolución de la educación inclusiva y de la sociedad colombiana actual.

Cultura de la diversidad.

En palabras de Ortega (2014):

La diversidad que caracteriza a la sociedad y al sistema educativo se refiere a la variedad de personas diferentes que responden a varios factores, por ejemplo: la lengua, la cultura, la religión, el género, la preferencia sexual, el estado socioeconómico, el contexto, la capacidad física, psíquica o sensorial, la situación afectiva, entre otras.

Si bien, es cierto que mundialmente se reconocen los derechos de estos grupos minoritarios, de manera inconsciente se excluyen a estas personas cuando se realizan señalamientos y rotulaciones innecesarias en detrimento de un respeto por la diferencia o la condición especial.

Particularmente, en Colombia aún se escuchan frases que inspiran procesos de integración más no de inclusión, pensamientos segregadores en donde prima la *normalidad* y se desconoce la gran variedad de condiciones especiales que se encuentran en los espacios académicos.

Se piensa, en un primer momento, que la presencia de estos estudiantes en los espacios académicos influirá negativamente en los estándares evaluativos y que ello perjudicará enormemente a la institución; que ellos deben recibir atención de personal calificado para su atención, porque quizás los docentes no han sido preparados para ello y que los niveles de exigencia del grupo bajarán por la presencia de los estudiantes en condiciones especiales.

Por su parte, López (citado por Rosano, 2007), reconoce la diversidad como una cualidad propia de la vida, para el autor eso es lo normal, aquí la diversidad no es sinónimo de desigualdad, sino respeto por todos los colectivos sociales segregados, por condiciones de género, de etnia, socio-culturales, religiosas, de capacidades, de ritmos de aprendizaje, de procesos de desarrollo, de orientación sexual, entre otros.

En este contexto, la cultura de la diversidad no consiste en que las comunidades minoritarias se deban integrar a las condiciones que le imponga la cultura y la sociedad, sino todo lo contrario. Una cultura de la diversidad, exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos, actitudes y flexibilice sus planes de estudio. De ahí que es importante no utilizarla para justificar las desigualdades sociales. Todas las personas son diferentes desde la igualdad de su humanidad, son diferentes culturalmente, pero iguales, en

su dignidad de seres humanos, en su derecho de acceso a la educación y a construir continuamente la sociedad.

Para finalizar es importante rescatar los aportes de Rosano (2007):

Es, pues, requisito previo, indispensable, que vayamos cambiando nuestra forma de ver la escuela y la sociedad en este sentido si queremos caminar hacia la inclusión. La diversidad, las diferentes formas de ser, de pensar, de estar en el mundo, son valores que enriquecen a la sociedad y también a la escuela. (p. 9)

De ahí, que solo es posible construir una cultura de la diversidad donde la escuela se prepare en competencias que involucren el ser, el pensar y el actuar de una manera coherente. Para ello, debe recurrir a las políticas ya establecidas y a gestionar los apoyos administrativos que se requieren en la inclusión. Debe trabajar con el colectivo de docentes, con los padres de familia, con los estudiantes, administrativos y personal de servicios generales, porque ha de entenderse la educación inclusiva como un proceso que involucre a todos los miembros del currículo.

La cultura de la investigación en la educación inclusiva.

Como se ha dicho en apartados anteriores, la formación docente es una exigencia que trae consigo la educación inclusiva. En primera instancia, el docente se encuentra en un proceso permanente de construcción pedagógica que lo lleva a asumir una actitud transformadora de la realidad.

De ahí que, en su práctica diaria, detecta la necesidad de construirse como investigador, se siente parte de una dinámica escolar que le exige estar a la vanguardia de los aspectos de actualidad que le competen en su quehacer, y es desde la investigación que puede abordar las problemáticas pedagógicas para darles una posible solución.

Es así, como la formación de docentes en el contexto de la educación inclusiva requiere el uso metodológico de la investigación cualitativa por cuanto esta ofrece orientaciones hacia la comprensión de las dinámicas pedagógicas que se dan en los procesos de Inclusión. Tal como lo expresa Rodríguez (2009), el enfoque cualitativo se centra en la búsqueda de significados y en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos o experiencias los individuos o los grupos sociales a los que se investiga (p. 47).

Desde este enfoque, cobra gran sentido la vivencia del contexto natural, el estudio de la cultura, los valores, las creencias y los sentimientos; es por ello que desde allí realiza grandes aportes a la propuesta de investigación. Así mismo, esta investigación de carácter pedagógico, se encuentra en un posicionamiento claro frente al uso de una investigación de tipo social.

En ese sentido, es importante traer a colación la cultura de la investigación, proceso por el cual se va formando un pensamiento crítico, que estimula un aprendizaje para la solución de problemas con responsabilidad social. De esa manera, “la cultura investigativa se produce como parte de los aprendizajes colectivos, del intercambio de experiencias en el hacer, que permite perder el temor, el alejamiento a la investigación científica” (Arana, 2016, p. 11).

Desde este punto de vista, es clara la relación que existe entre la cultura de la educación y la educación formativa, ya que, una está intrínseca en la otra. No se puede crear una cultura de la investigación sin que ella misma sea formativa. Desde allí se visualizan los procesos educativos, que se fundamentan en una investigación de carácter social como lo es la educación inclusiva.

Ahora bien, en una investigación de carácter social, se reflexiona sobre las prácticas, las relaciones entre la docencia y la investigación desde un carácter formativo, con el objetivo de trabajar alrededor de una cultura de la educación. Partiendo de ello, es importante tener en cuenta el rol del educador, como profesional reflexivo que lidera espacios de investigación y que, sin duda, en la actualidad está llamado a exigir rigor y calidad en sus investigaciones.

Teniendo en cuenta lo anterior, es indispensable que el docente investigador considere que la rigurosidad de un estudio permite adquirir un compromiso de igualdad entre los diferentes actores del proceso educativo. En palabras de Cornejo y Salas (2011), “el estimular la acción investigativa bajo ciertos parámetros de construcción, permite al otro poder mirar el proceso y comprender los pasos tomados en este proceso para llegar al resultado final” (p. 17).

Así mismo, las autoras destacan que, para que las investigaciones en ciencias sociales sean de calidad, es indispensable comunicar y divulgar las reflexiones acerca de cómo la investigación ha incorporado procedimientos metodológicos y cómo la práctica investigativa se representa epistemológicamente.

Además de los aspectos anteriores, en la investigación: la formación del docente para la educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad intelectual implementada por Molina (2016), es importante que en la investigación social educativa se tenga en cuenta el proceso de validez previa; puntualmente, esta investigación se soporta en las políticas educativas que han sido muy claras, pero desafortunadamente, no se han dado a conocer antes de empezar procesos de inclusión.

Por otro lado, al realizar procesos de investigación, el docente logra reflexionar sobre la pertinencia de la misma. En ese sentido, sus avances estarán encaminados a lograr una educación de calidad que busque una formación desde una perspectiva curricular y colaborativa, más cercana a la práctica, en la cual se forme como un docente capaz de atender las necesidades educativas, que busque estrategias y recursos de integración e inclusión, con competencias metodológicas, personales y participativas necesarias para transformar el aula.

Ahora bien, para materializar estos procesos en la práctica, es necesario que el docente investigador asuma su rol protagónico; y ello le permita generar procesos de transformación y de elaboración conceptual de su propia práctica. El docente investigador que relaciona la teoría con la práctica, deja de hacer un trabajo técnico, basado en el conocimiento de otros, para hacer su propio discurso y adquirir una autonomía intelectual.

Desde su reflexión en la práctica pedagógica, el docente desarrolla capacidades investigativas, logra competencia y autonomía profesional, genera diálogo, discusión crítica y participativa; pone en cuestión la enseñanza impartida por sí mismo, estudia su propio modo de enseñar, permite que otros profesores observen su práctica, e intercambia experiencias.

En este punto, es de gran importancia señalar el papel didáctico en el quehacer del profesor investigador, quien lidera procesos de educación inclusiva, para lo cual es necesario puntualizar sobre las premisas teóricas de algunos métodos de enseñanza que hacen parte de la formación docente.

Para finalizar, se subraya la importancia de la investigación en la formación del docente inclusivo. Como señala Restrepo Gómez (2009), quien aporta tres tipos de investigación de aula:

El primero se refiere a la investigación-acción pedagógica, que permite al maestro reflexionar sobre su propia práctica con miras a examinarla crítica-

mente y transformarla con el propósito de mejorarla. El segundo tipo tiene que ver con la investigación del maestro sobre los estudiantes y su propia práctica, con el propósito de diseñar y aplicar estrategias dirigidas a mejorar sus logros. Y el tercer enfoque o tipo de investigación de aula es la investigación con los estudiantes, mediante la cual el maestro acompaña los procesos investigativos de estos, o sea, la investigación formativa, cuyo propósito es aprender a investigar investigando (p. 103).

En cuanto al último tipo de investigación de aula, es importante analizar el papel que cumple la investigación en el aprendizaje y del conocimiento, problema que, según Restrepo, sitúa la investigación social en el campo de las estrategias de enseñanza y evoca concretamente la de la docencia investigativa.

Conclusiones

La educación inclusiva le ofrece calidad al sistema educativo, pues supone que cada comunidad debe tener en cuenta las necesidades de todos sus estudiantes en un proceso para aprender a vivir con las diferencias humanas.

La educación inclusiva es un aula abierta a la diversidad, que exige cada día un mayor compromiso por parte de los docentes, y demanda una formación especial basada en un currículo flexible.

Es importante, que las instituciones educativas se preocupen por la formación de docentes bajo nuevas propuestas curriculares, que se construyan sobre la base del desarrollo de competencias profesionales, expresadas en actitudes, conocimientos, metodologías y estrategias que permitan al profesor dar atención de calidad a la diversidad educativa en la educación regular.

Construir una escuela sin exclusiones, requiere que las Instituciones Educativas, construyan nuevos enfoques basados en una cultura de la diversidad, en formación para el trabajo interdisciplinario y colaborativo, en fomentar conocimientos teórico-prácticos en relación con la atención de la diversidad, su origen, la adaptación del currículo, evaluación diferenciada y las necesidades educativas especiales.

La formación del docente se debe centrar en la adquisición de competencias que le permitan al maestro hacer adaptaciones a sus prácticas pedagógicas, que lo lleven a reflexionar sobre cuál es la construcción de diversidad e inclusión que cada estudiante elabora; y al desarrollo de metodologías de enseñanza, evaluación, adecuación y flexibilización curricular.

El papel del docente no sólo se remite a la elaboración de herramientas técnicas, que le permitan eliminar las barreras de acceso y participación de ciertos estudiantes a la educación; además, está siendo llamado a analizar críticamente los propios sistemas de inclusión y los supuestos culturales que subyacen la dinámica de institución educativa.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación de Bogotá. (2004a). *Integración de escolares con deficiencia cognitiva y autismo: ingreso, evaluación y promoción* (Cuaderno de trabajo pp. 18-28). Bogotá: Giro Publicidad.
- Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación de Bogotá. (2004b). *Modalidad educativa de atención exclusiva para escolares con deficiencia cognitiva. En colegios distritales* (Cuaderno de trabajo pp. 17-30). Bogotá: Secretaria de Educación Distrital.
- Arana, M, et al. (2016). *Cultura de la investigación y gestión educativa*. Bogotá, Colombia: Escuela Militar de Cadetes General José María Córdova y Universidad Sergio Arboleda.
- Arias, L., Bedoya, K., Benítez, C., Carmona, L., Castaño, J., Castro, L., Pérez, L. y Villa, L. (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 153-162.
- Córdova, J. y Llaja, C. (2011). *Programa fortalecimiento de la capacidad docente en la adecuación curricular (FORTCADACU) para mejorar la calidad del servicio educativo de niños y niñas con necesidades educativas especiales, intelectuales y sensoriales en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Coronel Portillo* (Tesis doctoral). Perú: Universidad César Vallejo.
- Cornejo, M., y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación cualitativa. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 10(2), 12-34. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144
- Decreto 1509 de 1998. Por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto-ley 369 de 1994 y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 43.357. Congreso de la República de Colombia, agosto de 1998.
- Decreto 366 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Diario Oficial No. 47.258. Presidencia de la República, febrero de 2009.
- García, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.)* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.

- Gisbert, J., y et al. (1991). *Educación especial*. Madrid, España: Cincel Kapelusz.
- Gómez, I. (2011). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos* (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, España.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Revista Estudios Pedagógicos*, 26 (1), 287-297.
- Ley 361 de 1997. Por lo cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 42.978. Congreso de la República de Colombia.
- Lemaitre, J. (2009). *El derecho como conjuro: fetichismo legal, violencia y movimientos sociales*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes.
- López, D. (2006). *El derecho de los jueces*. Bogotá: Legis.
- Molina, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación [online]*, 34(70), 109-128. Recuperado de <http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200008&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1010-2914.
- Molina, M. (2016). Formación docente para la educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad intelectual (Tesis de maestría). Universidad Sergio Arboleda.
- Ortíz, J., Barrera, M., Rojas, M., y Vela, L. (1997). *La integración escolar del excepcional: un reto para la institución educativa y el maestro*. Bogotá, Colombia: Nuevas Ediciones Ltda.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - [UNESCO]. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje*. [Conferencia mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Celebrada del 5 al 9 de marzo de 1990]. Jomtien, Tailandia: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - [UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España: Autor. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - [UNESCO]. (2000). *Foro mundial sobre la educación*. Dakar: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Perilla, J. (2015a). Alineación iusteórica de las fuentes del derecho comercial. *Revista de Derecho Privado. Universidad de los Andes*, 53. Recuperado de <https://>

derechoprivado.uniandes.edu.co/index.php?option=com_content&view=article
&id=559%3Aalineacion-iusteorica-de-las-fuentes-del-derecho-comercial&catid
=55%3A53&Itemid=149&lang=es

- Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia*, 21 (53), 103-112.
- Rodríguez, D. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rosano, S. (2008). *El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda* (Tesis de maestría). Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10334/34>.
- Zubillaga, A. (2010). *La accesibilidad como elemento del proceso educativo: análisis del modelo de accesibilidad de la Universidad Complutense de Madrid para atender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.