

**LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EL PROCESO DE INCLUSIÓN
ESCOLAR AL AULA REGULAR DE NIÑOS CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES. NEE**

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN
Programa de Acción Curricular Alternativo PACA
SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN
Formación Docente para la Inclusión Escolar FODIES**

Integrantes

**MILENA PATRICIA TRUJILLO SOLANO - Coordinadora
MARCIA FERNANDA BONILLA CASTILLO
DIANA KATHERYNE ANDRADE MORENO**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
NEIVA
2007**

**LA FORMACIÓN DOCENTE PARA EL PROCESO DE INCLUSIÓN
ESCOLAR AL AULA REGULAR DE NIÑOS CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES. NEE**

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN
Programa de Acción Curricular Alternativo PACA
SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN
Formación Docente para la Inclusión Escolar FODIES**

Integrantes

**MILENA PATRICIA TRUJILLO SOLANO - Coordinadora
MARCIA FERNANDA BONILLA CASTILLO
DIANA KATHERYNE ANDRADE MORENO**

**Trabajo de grado presentado para optar por el título de
Licenciado en Pedagogía Infantil.**

Tutor Asesor

NELSON ERNESTO LÓPEZ JIMÉNEZ

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
NEIVA
2007**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Neiva, junio de 2007

DEDICATORIA

A nuestros padres que nos brindaron su apoyo incondicional durante todo el tiempo, quien con paciencia, sabiduría, madurez y entrega incondicional dieron todo de si ayudándonos a culminar con éxito una etapa mas de nuestras vidas y así entregar al mundo tres profesionales íntegras en el campo de la educación.

Al doctor Nelson Ernesto López Jiménez, quien con su sabiduría, entrega, responsabilidad y constante apoyo, nos demostró que siempre hay que asumir retos y afrontarlos con excelencia.

Semillero de Investigación FODIES

AGRADECIMIENTOS

A Dios por llenarnos de fortaleza en los momentos críticos de esta investigación y concedernos la oportunidad de llevar este proyecto a su fin.

Al Doctor Nelson Ernesto López Jiménez quien con su visión de universidad nos enseñó la importancia y validez que tiene la investigación dentro de la vida del profesional de la educación, como también agradecemos su paciencia, entrega y respaldo frente al Semillero de Investigación FODIES conformado bajo la orientación de su Grupo de Investigación PACA.

A las diversas instituciones educativas quienes abrieron sus puertas para que esta investigación fuera una realidad.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
PRESENTACIÓN	10
1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	13
2. OBJETIVOS	39
2.1. Objetivo general	39
2.2. Objetivos específicos	39
3. DESARROLLO METODOLÓGICO	40
3.1. Naturaleza de la investigación	40
3.2. Instrumentos	40
3.3. Elaboración de los instrumentos	40
3.4. Validación de instrumentos	41
3.4.1. Primera Validación	41
3.4.2. Segunda Validación	42
3.4.3. Tercera y última Validación	42
3.5. Aplicación de instrumentos	43
3.6. Población y muestra	43
3.6.1. Población	43
3.6.2. Muestra	43
3.7. Fuentes de información	45
3.7.1. Fuentes documentales	45
3.7.2. Fuentes personales	45
3.7.3. Fuentes empíricas o reales	45
4. ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	46
4.1. Universidad Surcolombiana	46
4.1.1. Directivos	46
4.1.2. Padres de familia	46
4.1.3. Proceso pedagógico	47
4.1.4. Docente	48
4.2. Escuela Normal Superior	49
4.2.1. Directivos	49
4.2.2. Padres de familia	49
4.2.3. Proceso pedagógico	50
4.2.4. Docentes	51
4.3. Sede Enriqueta Solano	52
4.3.1. Directivos	52
4.3.2. Padres de familia	52
4.3.3. Proceso pedagógico	53
4.3.4. Docentes	54

4.4.	Colegio Gimnasio Mi Patria	55
4.4.1.	Directivos	56
4.4.2.	Padres de familia	57
4.4.3.	Proceso pedagógico	58
4.4.4.	Docentes	58
4.5.	Centro Docente Rosero Concha	58
4.5.1.	Directivos	58
4.5.2.	Padres de familia	58
4.5.3.	Proceso pedagógico	58
4.5.4.	Docentes	52
4.6.	Jardín Infantil Nacional	53
4.6.1.	Directivos	53
4.6.2.	Padres de familia	54
4.6.3.	Proceso pedagógico	54
4.6.4.	Docentes	54
4.7.	Comportamientos básicos de las fuentes	56
4.7.1.	Directivos	56
4.7.2.	Egresados	56
4.7.3.	Padres de familia	59
4.7.4.	Proceso pedagógico	59
4.7.5.	Docentes	60
4.8.	Tendencia general de las fuentes	61
4.8.1.	Facultades de Educación programas de Pedagogía Infantil o Educación Preescolar y Normales Superiores	62
5.	APORTES CONCRETOS A LA INVESTIGACIÓN	65
	BIBLIOGRAFÍA	70
	ANEXOS	

LISTA DE CUADROS

	PÁG.
CUADRO 1. Documentos y aspectos analizados por institución	68
CUADRO 2. Asignaturas concernientes a la inclusión	69
CUADRO 3. Cuadro comparativo de las prácticas con la duración en semestres de cada carrera	70

LISTA DE ANEXOS

	PÁG.
ANEXO 1. Relación de los instrumentos aplicados	
ANEXO 2. Duración de la carrera por semestres	
ANEXO 3. Número de prácticas a lo largo de carrera	
ANEXO 4. Guía de entrevista a directivos	
ANEXO 5. Guía de entrevista a egresados	
ANEXO 6. Guía de entrevista a padres de familia	
ANEXO 7. Registro de observación al proceso pedagógico	
ANEXO 8. Pemsun de las Facultades de Educación	

PRESENTACIÓN

Las unidades formadoras de docentes en Colombia enfrentan retos de diferente naturaleza, debido a las circunstancias y la complejidad de un nuevo orden social caracterizado por la globalización y la internalización de los diferentes sectores de la realidad. Construir identidad del docente colombiano exige un replanteamiento de los diferentes procesos, prácticas y procedimientos que hacen parte del ethos cultural de estas instituciones.

La formación docente en la actualidad está caracterizada por ser un proceso muy laxo que pone en entredicho la formación propiamente pedagógica. En Colombia se presenta un fenómeno particular en lo concerniente a los procesos y desarrollos que sustentan la formación de los profesionales de la Educación en cuanto a su responsabilidad frente al problema de los niñ@s con *necesidades educativas especiales*¹, que permitan reconocer sus capacidades y exigir que se respeten sus espacios. En la actualidad éste importante proceso formativo ha quedado relegado a un segundo plano, y en muchos casos la formación docente no se ocupa de dicha problemática.

Se observa una carencia sustantiva en el proceso de formación de los profesionales de la educación (Licenciados y Normalistas Superiores), para el manejo de las problemáticas inherentes a su desempeño profesional. La inclusión escolar² de niñ@s con necesidades educativas especiales se convierte en uno de los problemas fundamentales en el desempeño docente que no ha sido atendida de manera prioritaria en el proceso de formación profesional. Dicha carencia puede ser atribuida a varios factores de enseñabilidad y de aprendizaje. Disponer de “oportunidad para aprender a ser docente” supone que la formación inicial tenga estructuras, contenidos y formas que permitan aprender efectivamente la configuración del ser docente (identidad), la base de conocimientos requerida para lo específico de su tarea y los procedimientos de enseñanza que permitan que sus alumn@s puedan aprender.

La presente investigación dirige su atención al análisis, reflexión, caracterización y estudio crítico de los procesos de formación profesional que

¹ En el contexto del proyecto se asume que las necesidades educativas especiales son relativas porque surgen de la dinámica que establece entre características personales del alumno y las respuestas que reciben de su entorno educativo. Cualquier niño o niña puede tener necesidades educativas especiales, no solo el niño con discapacidad cualquiera que sea. Estas necesidades educativas pueden ser temporales o permanentes. En síntesis el concepto de necesidades educativas especiales tiene su contraparte en los recursos que deben ofrecerse para satisfacerlas, lo cual abre el campo de acción para la educación de los niños que las presentan, campo de acción muy restringido si prevalece en concepto de discapacidad.

² La inclusión escolar es entendida “como el proceso mediante el cual se comprende y respeta la diversidad en la sociedad y su expresión concreta en la escuela y en la comunidad educativa. Esta diversidad y pluralidad es una manifestación directa que la formación no se agota en el ámbito escolar, sino que tiene en cuenta otros ámbitos culturales que también forman (familia, trabajo, deporte, etc.), con sus respectivos conflictos y tensiones”.

se desarrollan en las instituciones formadoras de maestros del país, concretamente en lo relacionado con la Inclusión Escolar de niñ@s con necesidades educativas especiales.

El referente teórico y conceptual de ésta investigación se inscribe en la Teoría de la Transmisión Cultural,³ que persigue develar los tipos y naturaleza de los códigos educativos⁴ presentes en el proceso de formación del profesional de la educación, como también, las relaciones de poder (clasificación)⁵ y los principios de control, (enmarcación)⁶ que se generan en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de formación.

La educación es un factor primordial, estratégico, prioritario y de condición esencial para el desarrollo social y económico de cualquier conglomerado humano. Asimismo, es un derecho universal, un deber del Estado y de la sociedad, y un instrumento esencial en la construcción de sociedades autónomas, justas y democráticas.

La diversidad es un hecho de la vida, hoy más que nunca, el temor de la movilidad de la gente dentro de su propio país y entre países, y con muchos grupos diferentes que avanzan en el reconocimiento de sus necesidades y su derecho a participar en la sociedad en un marco de enriquecimiento mutuo y de celebración de dicha diversidad, y no de exclusión y marginación como tan frecuentemente ocurre.

Una de las características que sustentan ésta investigación, es garantizar la solidez y el rigor de los procesos de formación docente relacionados con la coherencia entre las diversas fases y estrategias metodológicas incorporadas en su desarrollo.

³ Los conceptos y estructuras básicas de este modelo han sido desarrollados en forma extensa por Bernstein (1990, 1996,1999), Bernstein y Díaz (1984), y se cuenta con desarrollos investigativos empíricos realizados por Cox (1984,1988), Díaz (1983, 1999, 2000,2001), Daniels (1988), López (2001,2003), Moore (1983), Moráis (1992, 1993...), Tyler (1984), entre otros.

⁴ Los códigos son funciones de una forma particular de relación social, o más generalmente cualidades de la estructura social. Caracteriza también al código elaborado como universalista con respecto a su significado en la medida que resume los medios y fines *generales*. “...el código es un principio regulador, adquirido de forma tacita, que selecciona e integra significados, forma de realización y contextos evocadores relevantes...” (1993,107.

⁵ “El concepto de enmarcación se usa para determinar la estructura del sistema de mensajes denominado pedagogía. Enmarcación se refiere a la forma del contexto en el cual el conocimiento se transmite y recibe (...) a la relación pedagógica específica maestro-alumno. (...) Cuando la enmarcación es fuerte hay un límite agudo, cuando la enmarcación es débil el límite entre lo que puede y no puede ser transmitido, se borra.” (Bernstein).

⁶ *Define la clasificación como” las características paradigmáticas del código y el encuadre como sus peculiaridades sintagmáticas”* (ídem, 154) la clasificación opera en el ámbito de la lengua como sistema de relaciones mientras que el encuadramiento actúa al nivel del habla de las relaciones concretas. Desde esta perspectiva el código restringido puede ser definido como un sistema generativo que define posibilidades más rígidas respecto de las combinaciones horizontales y verticales que el anunciador utiliza, como lo que esta supuesto en la tipología de currículos expuesta en “ CLASIFICACION Y ENMARCAMIENTO DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO”.

Las diferentes etapas y fases metodológicas están enmarcadas dentro de una concepción participativa y plural. Quiere esto decir, que la naturaleza esencial de éste estudio está asociada a su carácter etnográfico. Se busca *construir sentido* que permita obtener pertenencia social y pertinencia académica del proceso de Inclusión Escolar al aula regular.

Los resultados que se aspiran obtener con el desarrollo de esta investigación están directamente relacionados con la generación de cambios sustantivos en el proceso de formación del profesional de la educación, que facilite la intervención de las actuales estructuras curriculares que soportan el proceso de formación del profesional de la educación (Normalistas Superiores y Licenciados), que apruebe una preparación sólida para enfrentar la problemática de la inclusión escolar al aula regular. Se finaliza este trabajo con la elaboración de una propuesta alternativa que aborde la problemática de la Inclusión Escolar en el aula regular de niñ@s con diversas necesidades educativas, como aspecto o factor básico en la formación del nuevo profesional de la educación.

1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

La presente investigación es el resultado de un estudio sistemático relacionado con la formación que actualmente reciben los futuros profesionales que se desempeñaran como docentes. Se señala la concepción, formación y prácticas que definen el rol del educador y la demanda de su cumplimiento a través de la docencia en las instituciones educativas, de cara a un nuevo siglo a partir de la preocupación por el cambio y la transformación de la sociedad cada vez más inmersa en la diversidad y la complejidad.

La formación pedagógica o preparación para la docencia ha generado cambios sustanciales; las discusiones teóricas, los hallazgos investigativos y la formulación de políticas públicas han estado presentes en los ámbitos internacionales, nacionales, regionales y locales en los últimos años y de manera permanente. El debate sobre la profesionalidad del maestro, es decir, sobre la formación que tiene que dar cuerpo a su profesión y reconocer su alto nivel de competencia y especificidad, ha pasado a ser tema no solo político, administrativo o técnico, sino fundamentalmente, objeto de investigación y de desarrollo legislativo.⁷

En América Latina y el Caribe existen alrededor de 40 a 60 millones de personas con alguna situación de discapacidad lo que representa, aproximadamente, el 10% de la población de la región. Esta situación, sin duda alguna, es un asunto de gran importancia y la tendencia a incrementar la población en situación de discapacidad, es acelerada y entre los factores para ello se pueden mencionar; el incremento de las enfermedades crónicas, las enfermedades emergentes y re-emergentes; violencia, incluida la social; conflictos armados; uso y abuso de alcohol, tabaco y sustancias prohibidas; accidentes de todo tipo. El envejecimiento de la población, la desnutrición, la niñez abandonada, grupos sociales postergados como las etnias, pobreza extrema, desplazamiento de grupos poblacionales y los desastres son otras de las condiciones que favorecen la aparición de la discapacidad. Esta situación constituye un problema de interés público, considerando que solo 2 al 3% de la población en situación de discapacidad tiene acceso a los servicios y programas de atención lo que señala que ellos no tienen la oportunidad de participar y compartir con el resto de las personas de su comunidad los programas e iniciativas de desarrollo. Por lo general son excluidos de los servicios públicos, sus derechos humanos y dignidad no son reconocidos ni respetados⁸.

⁷El campo aplicado Urdimbre para la formación de maestros. Luz Victoria Palacio, Martha Lorena Salinas- REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA Vol. 8, Nº 16, segundo semestre de 1996. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

⁸ Aprender a Convivir con las Diferencias. La Importancia del Enfoque Inclusivo en las Escuelas. Ernesto Sábato.2001.

De la población infantil con discapacidad, en edad escolar, en Latinoamérica y el Caribe solo entre el 20 y 30 % asisten a la escuela (Banco Mundial). Muchas son las causas que inciden en la baja escolaridad de esta población, pero sin duda alguna una de ellas es la actitud de las personas del entorno. Según las Metas del Milenio y la Iniciativa de “Educación para Todos” de la ONU, solo el 5% de los niñ@s en situación de discapacidad en el mundo consiguen terminar la escuela primaria. La Convención Internacional de los Derechos del Niño, reconoce que el niñ@ mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar abastecerse a sí mismo y faciliten su participación activa en la sociedad (Art. 23).

La educación del futuro y los cambios sociales a través de la historia, evidencian que la diferencia y la diversidad atribuidos a las distinciones (sociales, económicas, sexuales, raciales, de género, cultura o discapacidad y necesidades educativas especiales); generan conflicto en la sociedad. En ese contexto, el derecho de todos de tener acceso a la educación en condiciones de igualdad es un derecho del que goza todo ser humano sobre la base del reconocimiento de la diversidad humana.

Morin, desde los *siete saberes necesarios de la educación*, nos dice que la educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana, donde se hace necesario reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano y así, velar porque la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad y viceversa. Esto a su vez, implica el reconocimiento de lo humano en la complejidad de la diferencia y está enmarcada por la diversidad.

Hablar de necesidades educativas especiales⁹ (transitorias o permanentes) es referirse a barreras que actúan obstaculizando o deteniendo los aprendizajes, lo cual abarca un amplio número de personas y situaciones. Sin embargo, existe una larga tradición que asocia la “educación especial” a los alumn@s en situación de discapacidad exclusivamente, sin tener en cuenta otro tipo de niñ@s y de sus necesidades. Tampoco puede decirse que todas las “necesidades educativas especiales” requieran ser atendidas a través de servicios especializados o materiales más sofisticados que los necesarios en un aula común. Muchos de los requerimientos de un niñ@ con necesidades educativas especiales pueden resolverse a partir de una práctica docente transformada.

⁹ El cumplimiento de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia implica que ellos tengan igualdad de oportunidades “sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, mentales y sensoriales, el nacimiento o cualquier otra condición en la que se encuentren ellos, sus padres o representantes legales” (Art. 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño).

La Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad (Salamanca, España, 1994) en su declaración final, afirmó que el movimiento de las escuelas inclusivas es el medio más eficaz de alcanzar la educación para todos, lo cual fue conocido como Principio de Educación Inclusiva para todos. Este principio fue reafirmado en el Foro Mundial de Educación (Dakar, Senegal, 2000) donde se enunció la Declaración del Milenio y se definió un marco de acción con objetivos de desarrollo para el mismo.

La UNESCO realizó además una evaluación de estas reformas, desde las primeras transformaciones curriculares aisladas ocurridas en la década de los ochenta, hasta las reformas curriculares asociadas a cambios globales del sistema educativo durante los noventa. En su balance de 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe, señala por ejemplo que las modificaciones más frecuentes durante la década de los ochenta fueron: el diseño del currículo por objetivos, la globalización de áreas curriculares y la introducción, en algunos casos, de la educación ambiental, educación y población y la educación para el trabajo; algunos países de El Caribe elaboraron currículos de primaria que tenían como eje la incorporación de la propia lengua y cultura.

Estos cambios estuvieron acompañados de otras medidas, como la formación de docentes, la producción y distribución de material didáctico, guías metodológicas y libros de texto. Sin embargo, en algunos países estos cambios curriculares no llegaron a implementarse o fracasaron debido a la falta de recursos, la formación insuficiente de los docentes o su escasa participación en la formulación de las reformas. En varios casos, el nuevo currículo se implementó en escuelas piloto, sin llegar a generalizarse.

La Conferencia Mundial de Educación celebrada en Jomtien en 1990¹⁰ influyó mucho en estos procesos. Además, los currículos de los noventa fueron contruidos dentro de procesos participativos, buscando consensos entre diferentes sectores, especialmente docentes, a través de sucesivas consultas. En términos generales, continúa la UNESCO, las reformas curriculares en la región latinoamericana que compartieron una serie de características¹¹.

¹⁰ CONFERENCIA INTERNACIONAL DE LA UNESCO JOMTIEN – 1990 Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje Universalizar el acceso y promover la equidad Concentrar la atención en el aprendizaje Generar un contexto de políticas de apoyo

¹¹ «Currículos abiertos y flexibles, que favorecen una mayor descentralización y autonomía en la toma de decisiones pedagógicas a los gobiernos locales y las escuelas ***Currículo por capacidades o competencias establecidas para un ciclo de 2 ó 3 años de duración.*** En la mayoría de los países se ha superado el modelo curricular basado en objetivos muy operativos graduados por año escolar... ***Incorporación de contenidos relacionados con habilidades y valores.*** La tendencia general ha sido introducir diferentes tipos de contenido; conceptos, habilidades o procedimientos y valores y actitudes. ***Introducción de temas transversales*** como educación para la democracia, educación para la paz, equidad de género, prevención, salud y drogadicción, o educación para el consumo ***Enfoque constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje.*** Este enfoque es el marco fundamental adoptado en las reformas curriculares en

Las barreras que impiden a niñ@s con necesidades educativas especiales participar y disfrutar activamente de la escuela tienen que ver con muy diversos factores¹². Entre las más frecuentes se reconocen las barreras culturales y actitudinales, que tienen que ver con comportamientos discriminatorios por parte de otros niñ@s, de sus familias o integrantes del equipo docente; otra es la formación docente, que no siempre prepara al maestro para abordar las necesidades individuales de sus alumn@s, también el diseño curricular y los sistemas de promoción y evaluación, que tienden a modelos estandarizados no inclusivos y finalmente la ausencia de recursos técnico-pedagógicos complementarios que refuercen la capacidad de la escuela para dar respuesta a la diversidad.

La profesión de maestro tiene un estatus importantísimo en relación con otras profesiones: la trascendencia de sus aportes y la complejidad de sus respuestas, por estar referidas a problemas humanos y sociales, exigen una excelente formación, fundada en un alto grado de competencias que involucren de manera simultánea conocimientos, valores, responsabilidades y modos de actuación.¹³

En toda la región latinoamericana y caribeña, la escuela viene repensándose a partir de nuevos paradigmas y premisas, procurando introducir otras formas de razonar, de trabajar y de convivir. Hoy se reconoce que una educación pública de calidad es un derecho universal para todas las personas, además de ser un elemento fundamental de inclusión social; se reconoce también que todos los niñ@s tienen capacidades y potencialidades singulares, por lo que distintas características exigen respuestas diversas. El reto general del futuro es tan sencillo y complejo a la vez como responder a estos interrogantes: ¿qué valores ha de transmitir la escuela en una sociedad cada vez más segregada, violenta y competitiva?; ¿qué conocimientos se han de transmitir de forma prioritaria?, y ¿qué hay que hacer para avanzar hacia una escuela más igualitaria y de mayor calidad?

La formación integral de los docentes constituye uno de los elementos claves y originarios del desarrollo de la investigación, dada su estrecha relación con el desenvolvimiento profesional del maestro en el aula inclusiva; lo cual lleva a reflexionar sobre el nuevo rol del docente como un profesional que ayuda a sus estudiantes a buscar información, procesar saberes e investigar realidades y buscar nuevas teorías. El cambio del papel desempeñado por el docente y por consiguiente de las instituciones, hace que hoy los discursos entre los diversos

marcha. Mayor atención a la diversidad. Se observa una mayor presencia de principios, objetivos y contenidos dirigidos a la atención de las diferencias culturales e individuales.

¹² Alianza por la Inclusión Educativa. Reino Unido. Ministerio de Educación y Cultura (2000) Inclusión en la Educación de Personas con Capacidades Diferentes. Memoria de un Seminario Taller.

¹³ Davini, María Cristina. 1997. La formación docente en cuestión: política y pedagogía, Buenos Aires: Paidós.

agentes y agencias, sean la base de la formulación de las nuevas concepciones pedagógicas.

Cualquier propuesta de formación docente se apoya en un conjunto de reflexiones y supuestos acerca de las tareas que realizan los maestros de apoyo y profesores regulares. Por esta razón, es crucial detenerse en torno a la naturaleza de la función docente. La docencia es un trabajo, que en cuanto a tal, está sujeto a unas determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan sus interacciones y que tiene lugar en instituciones especializadas.

Pero, ¿cuál es la función de este trabajo?, es aquí donde se enfrentan diferentes concepciones acerca de las funciones que desempeñan los docentes en los centros escolares: enseñante; animador; facilitador; formador; asistente social; etc. No siempre las propuestas formativas se asociarían con estas caracterizaciones. Más aún, se torna difícil encontrar un solo dispositivo concreto, o un conjunto específico de saberes, de los que sea posible pensar que habrán de conducir a esas aspiraciones. Por otro lado el acuerdo en torno a la multiplicidad de funciones, difiere de ser general, numerosos especialistas centran el trabajo docente en la función de *enseñanza*. Además es común restringir esta función a la tarea de “dar clase” desatendiendo otras tareas pedagógicas.

En el intento de dar cuenta de la complejidad de la función docente, se coincide en enumerar una serie de rasgos que la caracterizan: multiplicidad de tareas; variedad de contextos en que estas tareas se desarrollan; complejidad del acto pedagógico; inmediatez; indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del trabajo docente; implicación personal y posicionamiento ético que supone la tarea.

La educación es más que un fin: es el cimiento de un aprendizaje permanente para el desarrollo humano, para construir tipos avanzados de educación y capacitación. Por ésta razón crear conciencia de que la formación docente esta ligada al valor que el maestro tiene con respecto a ser la voz activa que lleve el mensaje que podemos resignificar la labor educativa¹⁴. Dentro de la producción de discursos que reorienten las verdaderas prácticas pedagógicas.

La individualización real de la evaluación e intervención educativa acorde con los últimos avances científicos es una de las claves de esa mejora. Los apoyos o ayudas individuales que necesita cada alumno@ deben ser evaluados con la máxima precisión y revisados con frecuencia por los equipos interdisciplinarios. Junto a la importancia tradicionalmente asignada a los conocimientos académicos debe también prestarse gran atención otras dimensiones del

¹⁴ DECLARACIÓN DE COCHABAMBA UNESCO – 2001- CUMBRE EDUCACIÓN PARA TODOS. “Políticas educativas al inicio del siglo XXI” Fortalecer y resignificar el papel de los docentes Dotando de nuevos sentidos a la educación en un mundo globalizado y en permanente cambio.

comportamiento del individuo: conducta adaptativa; participación, interacciones y roles sociales; salud física y mental; y el contexto.

La evaluación educativa llevada a cabo por los profesores y otros profesionales de la educación (psicólogo, terapeutas, etc.) es un aspecto determinante del éxito en el proceso de Inclusión Escolar. Las funciones que puede tener la evaluación educativa son muy diferentes, y el proceso varía de acuerdo con el propósito perseguido. Hoy se puede entender que las principales funciones de la evaluación educativa en los niños en situación de discapacidad y otros problemas similares son el diagnóstico, la clasificación y la planificación de los apoyos (Asociación Americana sobre Retraso Mental, 2002).

Otro de los aspectos más relevantes hoy en día son las tareas desempeñadas por los profesionales en las organizaciones y en la sociedad. Las actuaciones a nivel del mesosistema (Schalock y Verdugo, 2002) desempeñan un rol de gran importancia para mejorar la planificación y eficacia de las organizaciones, incrementando la calidad de los servicios que prestan. La gestión de programas y servicios por un lado, y la evaluación de los mismos por otro, pueden mejorar ostensiblemente con la participación de los profesionales de la educación en esos procesos. De hecho, esa intervención psicosocial que actúa no solo dentro del aula está ocurriendo así ya en la realidad española y de otros países. Pero, debe ampliarse esa participación aún más, pasando a examinar críticamente los resultados de los proyectos educativos en las aulas y escuelas.

A diferencia de muchas otras profesiones el docente debe realizar su labor frente a una audiencia heterogénea; por ello, cuando se le solicita que experimente en sus prácticas se le invita a correr riesgos, lo cual exige un clima de trabajo que ofrezca apoyo o condiciones que fomente el desarrollo de prácticas inclusivas, puesto que al modificar las estructuras existentes se cuenta con un proceso de transformación en el que el docente responde a las distintas formas de retroalimentación expresadas por el contexto en el cual se desarrolla, en estas formas que afectan de manera directa a todos los integrantes de la comunidad educativa.¹⁵

Por supuesto, nada de esto es fácil, es necesario implementar profundos cambios sustantivos para innovar la formación del futuro docente, dado que actualmente están preparados para trabajar con una población minoritaria y homogénea que excluye a los niños con cualquier tipo de necesidad educativa¹⁶ presentada a la posibilidad que tiene cada persona de beneficiarse

¹⁵ Comunidad educativa, ley 115 de 1994. Son todas aquellas personas que integran el contexto educativo: directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general.

¹⁶ Necesidades Educativas: Desde la nueva concepción de la inclusión, ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de alumnos, sino de una diversidad de alumnos que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales.

¹⁷ Gerda Hanko. Grupos de apoyo al profesorado. Editores Pensar. 1998.

de las oportunidades educativas para satisfacer las necesidades básicas. La apropiación de las herramientas y conocimientos se ponen al servicio de la educación como un fortalecimiento de los sistemas democráticos.

La principal razón para defender una finalidad y tareas transformadoras de la realidad estriba en la dificultad que muestran los servicios educativos para adaptar su funcionamiento a los avances científicos en la comprensión y en la evaluación de las necesidades de las personas en situación de discapacidad, así como a las tendencias más actuales de intervención y apoyo. Sin una dirección clara hacia el cambio, los profesionales son “neutralizados” por la inercia del sistema tradicional de funcionamiento. Sin estrategias claras para la transformación, sin una formación específica de los profesionales, e incluso sin alianzas profesionales compartidas, las posibilidades de fracaso son muy amplias. Y esta situación descrita adquiere características dramáticas cuando la administración educativa no tiene como objetivo mejorar la atención de los alumnos con limitaciones, y renuncia a impulsar acciones específicas de reflexión, evaluación e intervención. Y es justo esta la situación en la que nos encontramos.

Pese a la coincidencia general en identificar estos rasgos, tanto las políticas de formación como el debate pedagógico, soslayan la misma complejidad que proclama y sus respuestas al problema oscilan entre el tecnicismo y la improvisación, donde al plantear esos cambios, se hace necesario pensar que la diversidad enfrenta a los educadores con un gran desafío; diseñar currículos que no solamente sean sensibles a la diversidad de contenidos que precisan las necesidades educativas especiales, sino también sensibles a los procesos y distintos ritmos de aprendizaje que esto implica, lo que demuestra además, que las necesidades educativas especiales merecen un apoyo terapéutico o especializado¹⁷ como una constante que debe ser leída por el Estado en pro de la estabilidad del maestro y el óptimo proceso educativo de cada niño@.

En Colombia según fuentes consultadas¹⁸ tan solo el 43% de la población en situación de discapacidad o cualquier tipo de necesidad llámese común, individual o especial¹⁹ tiene acceso a la educación. Garantizar que cada vez un

¹⁸ El cumplimiento de los derechos de la infancia y la Adolescencia implica que ellos tengan igualdad de oportunidades “sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, mentales y sensoriales, el nacimiento o cualquier otra condición en la que se encuentren ellos, sus padres o representantes legales” (Art. 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Impulsar políticas jurídicas de protección a la identidad del niño, niña y adolescentes que incluyan todos los aspectos relacionados con su nombre, nacionalidad, su pertenencia familiar, y conservar sus raíces étnicas culturales. Las Políticas deberán promover todas las medidas apropiadas para garantizar que la niñez y adolescencia tengan las oportunidades de desarrollo para su autorrealización y sean protegidos contra toda forma de marginación y exclusión social o castigo por causa de la condición económica, social, cultural y política en la cual ellos y su familia se encuentren.

¹⁹ *Necesidades Educativas Comunes*: Se refieren a las necesidades educativas que comparten todos los estudiantes y que hacen referencia a los aprendizajes básicos para su desarrollo personal y socialización,

mayor número de niños y jóvenes en situación de discapacidad o limitación sensorial, social, cultural y política acceda a la educación no es suficiente, ésta debe brindarse dentro de los conceptos de calidad educativa y de educación inclusiva. La transformación del futuro de este tipo de población, exige contar con oportunidades viables y de la participación, pertinencia, valoración e inclusión en la comunidad como resultado de una educación de calidad, que propone resultados a corto, mediano y largo plazo a partir de la diversidad.

Actualmente, las instituciones formadoras de docentes se están viendo obligadas a preparar a sus estudiantes para la diversidad educativa que se presenta en el aula de clase y que exige el marco regulativo general²⁰ y decretos reglamentarios²¹ en los que se establece una educación para todos en igualdad de condiciones en búsqueda del respeto hacia lo diverso. Las políticas de Estado sobre educación reconocen la profunda influencia que las instituciones formadoras (Facultades de Educación y Escuelas Normales

que están expresados en el currículo regular (PEI, plan de estudios) y posibilitan el cumplimiento de los fines y objetivos de la educación contemplados en la ley general de educación (Ley 115/94) *Necesidades Educativas Individuales*: Las necesidades educativas individuales hacen referencia a las diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos y estilos de aprendizaje que mediatizan el proceso de aprendizaje haciendo que sean únicos e irrepetibles en cada caso. Estas pueden ser atendidas adecuadamente a través de lo que podríamos llamar "buenas prácticas pedagógicas". *Necesidades Educativas Especiales*: Se refieren a aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes, Así: Medios de acceso al currículo. Adaptaciones curriculares. Adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula. Servicios de apoyo especial.

²⁰ LEY 115 DE 1994. (Febrero 8. por la cual se expide la ley general de educación). De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

²¹ DECRETO NUMERO 2082 DE 1996. (Noviembre 18) *por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. LEY 115/94 TITULO III. *Modalidades de atención educativa a poblaciones*. DECRETO NÚMERO 1860 DE 1994. (Agosto 3) *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*

²² Se hace pertinente revisar la documentación referida a la historia de las escuelas normales en el país; para ello, ver: Herrera, M. Low, C. Historia de la Escuela Normal en Colombia, en: Revista Educación y Cultura No. 20, Bogotá, 1990, pp. 41 – 48; Martínez Boom, Alberto. La formación del maestro. Historia de una paradoja. En: Revista Educación y Cultura No. 20, Bogotá, 1990, pp. 5 – 8; Revista Educación y Cultura No. 16, Universidad de Antioquia, Medellín, 1996; Parra Sandoval, Rodrigo. Los maestros colombianos, Editorial Plaza y Janes, Bogotá, 1989, segunda Edición. Asimismo, incluir la apropiación y el análisis del marco legal presente en la Ley 115 de 1994, Decreto 0709 de 1996, Decreto 3012 de 1997 y demás normas legales relacionadas con los compromisos formativos de la Escuela Normal Superior.

Superiores²²) y el ejercicio profesional que los maestros ejercen sobre la calidad de los sistemas educativos, donde dichas entidades atienden esta realidad y desarrollan temas o materias que cubren la formación profesional, sus propósitos académicos y se caracterizan por establecer un plan de estudio que de forma general lee la realidad educativa, mediante discursos y prácticas concretas.

Frente a todos estos “esfuerzos”, según la lectura sobre la historia de la Educación en Colombia, la percepción que siempre se manifiesta, es como si nunca se hubiera podido cumplir con el esfuerzo cuando se ha considerado que se cumple, ya se estuviera nuevamente desfasado ante la aparición de un manifiesto conjunto de exigencias y críticas para aplicar nuevos ajustes. Bastaría una ojeada a los Planes de Gobierno que, desde 1960, se han venido haciendo para cada período presidencial. En cada uno de esos Planes, tanto en el diagnóstico de la situación anterior como de los propuestos para remediar las deficiencias, se anotan los desaciertos y carencias en la formación de los educadores y del ideal de calidad de educación no alcanzado.

Ni la educación ni los educadores, pueden verse convertidos en grandes héroes para remediar todos los males sociales, todas las carencias, debilidades y anhelos individuales, así ésta pueda ayudar o predisponer para construir las soluciones al problema de la diversidad frente a la Inclusión Escolar.

A diferencia de las demás épocas, la Constitución Política de Colombia de 1991 al dar cabida a la concepción, organización, dirección y evaluación de la Educación como política de Estado, emitió criterios sobre la formación de los educadores. En su artículo 68, por ejemplo, el párrafo tercero, señala: “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”. En Constitución alguna anterior, hubo pronunciamiento semejante.

Los planes de estudio, generalmente, son un listado de asignaturas aisladas, sin vínculos o integraciones de procesos educativos más profundos. La concepción pedagógica de estos currículos, por lo común, no ha facilitado la responsabilidad colectiva de experiencias como se expresa en las Facultades de Educación y Unidades Formadoras de Docentes donde persiste la “ausencia de debates sobre enfoques y modelos pedagógicos en general que trabajen la diferencia y la diversidad promoviendo la Inclusión Escolar”²³.

La visión de la Profesión Docente está limitada a unos esquemas operativos derivados del estudio de las disciplinas por separado: Psicología, Sociología, Antropología, Filosofía, Pedagogía, etc., estudiadas en forma disciplinar, sin la

²³ .. (CNA, 1998:7. Consejo Nacional de Acreditación *Criterios y procedimientos para la Acreditación Previa de los Programas Académicos de pregrado y de especialización en educación*. Santa fe de Bogotá: Corcas, 1998.

suficiente claridad y comprensión de la complejidad de la problemática educativa, dejando a la Pedagogía sin objeto ni relación con esas ciencias. Además, ese enfoque tecnológico predominante en el diseño curricular ha persistido en la hegemonía de lo disciplinar sobre lo pedagógico.²⁴

El estudio del saber pedagógico, ha de constituirse así en el eje de identidad profesional y la base para el análisis epistemológico del conocimiento destinado a los procesos de enseñanza-aprendizaje, de formación y, los aspectos igualmente específicos y esenciales. El currículo y la evaluación, sobrellevan la subestimación y desarticulación de un errado enfoque de lo pedagógico y de sus alcances en la constitución de la identidad profesional; del modo de abordar pedagógicamente el conocimiento y su proyección a través de la praxis docente y la recepción, asimilación y transformación, por parte del estudiante.

El salario de un maestro no corresponde, ni a su formación ni al cubrimiento de sus necesidades básicas tanto personales como familiares y se convierte en un factor que afecta la calidad de su preparación permanente y la calidad de su docencia. Aquí cabe resaltar cómo, del mismo modo, las disposiciones legales más recientes sobre requisitos y formación de docentes en unidades académicas aptas y las exigencias del Consejo Nacional de Acreditación buscan, en el caso concreto de los programas curriculares, que estos posean por eje central y determinante, un fuerte componente pedagógico que rompa la tradición tecnológica o, al menos, ceda parcelas amplias de su terreno.

Según el documento del Ministerio de Educación, “Hacia un Sistema Nacional de Formación de Docentes”, habría una voluntad política para implementar una organización que coordine la formación de los educadores. No precisa planteamientos concretos sobre su estructura, principios y formas de organización para una conformación inmediata, sino que plasman simplemente unos indicadores generales.

La promoción de un trabajo conjunto entre universidades que administran programas de formación de docentes, puede tener el sentido de actividades preparatorias para avanzar en el análisis conjunto del Decreto 2566, de modo especial, la conformación de los núcleos de saber pedagógico para todos los programas que adelantan el proceso de Acreditación Previa. La finalidad académica sería conformar, como propone Libreros (1998:13), “un currículo básico, en calidad de aporte a ese Sistema Nacional de Educadores que permita lograr identificar propósitos básicos comunes para seguir de manera coordinada, un sistema nacional de educadores con sentido de responsabilidad social que promueva la obtención de docentes responsables socialmente”.

²⁴ Delors, Jaques. La Educación Encierra un Futuro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana. Madrid, 1998.

Fuentes teóricas²⁵ podrían estar orientadas a fortalecer la identidad profesional y las relaciones teoría-práctica en lo educativo, fundantes de la profesión. El trabajo pedagógico adelantado en las instituciones formadoras de docentes, de alguna manera, requeriría de la transición de la visión del profesor como poseedor y transmisor de conocimientos, a la de un docente investigador, en permanente indagación y sistematización de experiencias.

La superación del modelo pedagógico tecnocrático orientado por la psicología conductista del aprendizaje, por corrientes pedagógicas y curriculares más globalizadoras y comprensivas del fenómeno educativo, propiciadoras de un análisis crítico permanente y colectivo sobre las actividades de aprendizaje y los contenidos curriculares, contando con la autonomía del educador y guardando interacción con los contextos, propios de la Inclusión Escolar, lo cual sería de gran importancia en una agenda de trabajo permanente de este sistema. La creación y apoyo a proyectos o programas de investigación hacia la construcción de respuestas a las problemáticas de la pedagogía, entre ellas la discapacidad y la diversidad, estaría también dentro del ítem prioritario de su plan de acción inmediato a través del currículo.²⁶

El Ministerio de Educación, es un ente que emana las políticas y algunos proyectos que realiza en convenio con universidades e instituciones educativas; las secretarías de educación en los departamentos, operan como asesoras para la implementación de las políticas, planes y proyectos en cada región, contratan la capacitación con universidades y sistematizan la experiencia, las de orden municipal, diseñan, ejecutan y evalúan sus propias propuestas. De estos trabajos se resalta EL DE APOYO A LA INTEGRACIÓN, que desde 1998, se realiza en convenio con la OEA participan países como Uruguay, Chile, México, Nicaragua, Perú, Argentina y Colombia, en el año 2000, trabajaron en torno a adaptaciones curriculares en autismo, sordos, ciegos, parálisis cerebral y retardo mental.

Con el surgimiento de los decretos 2028, de 1996 y 272 de 1997, se promueve en ambos, la necesidad de formar la nueva generación de maestros, a partir de currículos que den respuesta a la diversidad; en los núcleos de formación de la estructura curricular de estos programas de formación como, educabilidad, enseñabilidad, pedagogía, realidades y contexto, práctica e investigación, se deben incluir elementos que le permita a

²⁵DECRETO NUMERO 2082 DE 1996. (Noviembre 18). Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales LEY 115/94 TITULO III. Modalidades de atención educativa a poblaciones. DECRETO NÚMERO 1860 DE 1994. (Agosto 3) Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

²⁶ López, Jiménez Nelson. El proceso de Diseño y Evaluación Curricular. Revista Educación y Cultura. FECODE – CEID N°.30 Julio, Bogotá, 1995

estos maestros, presentar actitudes menos segregadoras y más propositivas con personas con necesidades educativas especiales.

El Decreto 2082 de 1996 en su artículo 13, determina que el plan gradual de atención deberá incluir la definición de los establecimientos educativos estatales que organizarán aulas de apoyo especializadas, de acuerdo con los requerimientos y necesidades previamente identificados. También establece que dicho plan podrá de manera alterna, proponer y ordenar la puesta en funcionamiento de unidades de atención integral (UAI) o semejantes, como mecanismo a disposición de los establecimientos educativos, para facilitarles la prestación del servicio educativo que brindan a estas poblaciones. Además concibe las aulas de apoyo especializadas como un conjunto de servicios, estrategias y recursos que ofrecen los establecimientos educativos para brindar los soportes que permitan la atención integral de los estudiantes con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales y en su artículo 15, se refiere a las unidades de atención integral (UAI) como un conjunto de programas y servicios profesionales interdisciplinarios que las entidades territoriales ofrecen a los establecimientos educativos que integran en sus aulas estudiantes con necesidades educativas especiales.

En el Decreto 3020 de 2002, reglamentario de la Ley 715 de 2001, el cual es el decreto más reciente sobre las necesidades educativas especiales, establece que serán criterios para fijar las plantas de personal las particularidades de las regiones y grupos poblacionales, las condiciones de las zonas rurales y urbanas y las características de los niveles y ciclos educativos. Así mismo, dispone que para fijar la planta de personal de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con necesidades educativas especiales, o que cuentan con innovaciones y modelos educativos aprobados por el Ministerio de Educación Nacional o con programas de etnoeducación, la entidad territorial atenderá los criterios y parámetros establecidos por el Ministerio. Además establece que los profesionales vinculados en propiedad a la planta de personal como docentes o administrativos, realicen acciones pedagógicas y terapéuticas que permiten el proceso de integración académica y social, serán ubicados en los establecimientos educativos que defina la entidad territorial para este propósito y no serán tenidos en cuenta para la aplicación de los parámetros establecidos.

El modelo del maestro transmisor conserva su vigencia en sectores muy amplios del magisterio y ha demostrado capacidad para sobrevivir a ciclos completos de formación universitaria, al aprendizaje de numerosas teorías pedagógicas de signo contrario y a sistemáticas experiencias de capacitación en servicio. El secreto de semejante longevidad e inmunidad tal vez radica en su simplicidad, en su enorme legitimación en el sentido común de una gran parte de la sociedad que no puede imaginar todavía una manera distinta de

enseñar y en el hecho de no requerir demasiada ciencia para funcionar.²⁷ Si antes, por lo menos, suponía cierta erudición en el maestro, además de alguna capacidad oratoria, ahora ya no es un prerrequisito el dominio genuino de una determinada área del conocimiento; basta aprenderse un discurso y repetirlo a infinitud y mandar transcribir las ideas de un filósofo o los datos de un libro de historia.

Según el ICFES, existe un bajo perfil en una proporción importante de docentes que no tienen un nivel académico superior a aquel en el cual ejercen la docencia; por ejemplo, 50% de los profesores solo tienen un nivel de pregrado, un 16% el de especialización, un 16% el de maestría y un 2 % el de doctorado²⁸.

El INSOR, que es el instituto para sordos en Colombia, ha adelantado convenios con algunas organizaciones como Fenascal, para formar a maestros en la lengua de señas a través de cuatro niveles (vocabulario, semántica, la lecto-escritura en dos módulos). Con la OEA y EL Ministerio de Educación, elaboraron los lineamientos curriculares en las áreas de español y matemáticas, bajo la propuesta del bilingüismo, como primera lengua, la de señas; referidos a las adaptaciones curriculares desde preescolar a noveno grado²⁹.

En el marco del análisis de la inclusión en la Educación Superior, debe señalarse que en la Declaración de Salamanca se destaca el importante papel de las Instituciones Formadoras de Maestros conocidas en Colombia como Facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores, en sus tres funciones sustantivas (*docencia, investigación y extensión*) como transformadora, productora de cultura y constructora de conocimientos, capacidades y valores, formadoras de profesionales idóneos y cuna de las ideas más avanzadas de la transformación social libre de exclusiones.

Las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores, son las instituciones responsables de la formación del nuevo profesional de la Educación. En este sentido se quiere destacar que no se hace distinción alguna entre los estudiantes generalistas de Educación Infantil o Primaria, Normalistas Superiores y los docentes de los demás programas anexos a la Facultad de Educación (Ed. Física, Ed. Musical y/o Lenguas Extranjeras, etc..). Se parte del principio de que toda formación básica de atención a la diversidad, en contra de una especialización de estrategias, debe proporcionar la capacidad de diagnóstico y actuación en entornos de alumnado diverso con el objetivo final de que los futuros profesionales puedan ejercer sus funciones en

²⁷ Bernstein, Basil. Clasificación y Enmarcación del Conocimiento Educativo. Revista colombiana de Educación. No.15 Primer Semestre de 1985.UPN. Bogotá.

²⁸ La formación de docentes universitarios, ICFES, Santa Fé de Bogotá, 1997, pp. 9 – 35.

²⁹ INTEGRACIÓN ESCOLAR: UNA VISIÓN COLOMBIANA, Jorge Iván Correa Alzate, Coordinador de investigación Facultad de Educación, Tecnológico de Antioquia, Colombia.

las múltiples situaciones que se encontraran en la realidad educativa de nuestros centros.³⁰

Se parte de la base de que gran parte del profesional docente asocia la *diversidad* exclusivamente a las necesidades educativas especiales (NEE), hay aquí una gran labor a desarrollar para minimizar posturas de este tipo. Se cree importante que una formación responda a criterios más amplios; una atención a la diversidad pasa por un tratamiento educativo de las NEE, de las minorías étnico-culturales y de aquellos casos más de tipo caracterial. De igual manera, como profesionales sensibles y formados en intervenciones educativas diversificadas, debe añadirse una connotación en su formación inicial que incluya, no sólo estrategias de intervención individualizada, sino también de interacción social y dinamización en el conjunto del aula.

Desde esta perspectiva, la orientación como atención individual a los alumn@s tiene la finalidad de adquirir sus propios objetivos. De este mismo modo, se considera necesario un perfil caracterizado por la reflexión e investigación sobre la propia práctica y, en segundo lugar, la interacción de forma grupal y asociada con los demás profesionales implicados. Respecto a lo primero, cabe destacar como valores la capacidad de generar procesos de innovación y mejora institucional, la alta adaptabilidad a las constantes variaciones en el proceso educativo, y la posibilidad de creación de nuevo conocimiento, ya que la atención a la diversidad es un área emergente sobre la que aún son necesarias muchas más aportaciones.

En cuanto a la colaboración colectiva entre todos los profesionales implicados, es importante destacar que una buena coordinación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y del alumnado, lleva implícita una mejor oportunidad de evaluación y diagnóstico, una mejor capacidad de coordinación de las estrategias de intervención, y unas mejores oportunidades de formación continua e intercambio de conocimiento.

El tema de los contenidos es básico para determinar la orientación general del programa docente que se quiere plantear. En primer lugar, se tiene que resaltar la necesidad de que exista un equilibrio entre los contenidos de tipo conceptual específicos a transmitir y otros, más de tipo actitudinal y procedimental, habitualmente marginados de la dinámica docente universitaria (las Facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores en su ciclo complementario). No se pretende explicitar un listado exhaustivo de cuáles deben ser estos contenidos, ya que este mismo acto entraría en contradicción con la idea de inclusión en el entorno y el contexto educativo propio de la atención a la diversidad. Aún así, se considera adecuado ofrecer orientaciones y criterios generales que perfilen y contextualicen los distintos itinerarios

³⁰Hernández, Ana Cecilia. "La preparación de los formadores de profesores". Encuentro Internacional sobre Formación de Profesores de Educación Básica. OIE. y Secretaría de Educación. México DF. Noviembre de 1997.

coherentes con los principios y objetivos planteados. De igual manera, también es importante que estos contenidos se construyan progresivamente partiendo del bagaje propio de cada sujeto, y se integren en el pensamiento complejo del individuo.

Los contenidos conceptuales han de centrarse en aquellos aspectos que concreten y delimiten el espacio conceptual epistemológico de la materia objeto de estudio, puesto que se detecta una cierta imprecisión, así como usos vulgares e incorrectos de terminología, en aras a una des-estructuración de las categorías implícitas que sobre atención a la diversidad los estudiantes han asimilado mediante enculturación. Esto último es lo que permitirá, posteriormente, iniciar la construcción de un conocimiento científico y funcional sobre diversidad. Se avanza en estos criterios de selección de contenidos conceptuales que exigen necesariamente asumir implícitamente metodologías de trabajo a partir de técnicas e instrumentos que potencien la aparición de conflictos cognitivos.

En lo que respecta a los contenidos actitudinales, se debe resaltar su relevancia en el conjunto de los pensum académicos por diversas razones. En primer lugar, las actitudes, directamente vinculadas a la dimensión afectiva del individuo, inciden de manera significativa en la intervención sobre atención a la diversidad por la carga emotiva y ética que tiene el tema en el conjunto de la sociedad. Es a través de las actitudes que se introducen en las aulas de las escuelas, por parte de todos los agentes intervinientes (alumn@s, personal docente, no docente y de apoyo), posibles comportamientos discriminadores o poco adaptativos a las especificidades de cada niñ@. En este sentido, la formación inicial de los docentes de educación infantil y primaria debe abordar sin ambigüedades los valores implícitos que estos estudiantes conllevan y que son susceptibles de transferir al medio escolar.³¹

La educación especial es en esencia, un subsistema de la educación general. Apoya a la educación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, en otras palabras, la Educación Especial es la pared de la educación general que proporciona servicios a los individuos que no se ajustan al sistema; es decir, niñ@s que difieren de la norma o estándar.

Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales representan un reto a los sistemas educativos diseñados para aceptar a los niñ@s en preescolar, primaria y canalizarlos por el bachillerato hasta la universidad, la capacitación vocacional o el lugar de trabajo. A diferencia de la mayoría de los niñ@s, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales a menudo no avanzan a través del sistema tan rápido y sin obstáculos como sus compañeros. De manera específica, desafían al sistema.

³¹ Porta, Jaime y Llandonosa Manuel. (Compilado). La Universidad en el cambio de siglo. Alianza editorial S: A: Fundación 700 aniversario de la universidad de Lleida. Madrid, 1998.

Los estudiantes incluidos en el aula regular son, ante todo, seres humanos; no obstante sus requerimientos, a menudo se les considera tan diferentes de sus semejantes, que se les suministra algo más de lo que por lo general se ofrece en el hogar, en el salón de clase y en la comunidad, con el fin de que logren el éxito. En el sistema educativo, ese “algo” lo suministra la educación especial. Puede ser cualquiera de una amplia gama de servicios educativos, terapéuticos y de rehabilitación ofrecida por las instituciones de servicios médicos y de asistencia, pública o privadas.

La Especialización Integración Educativa para la Discapacidad, la cual se pretende ofrecer en la Universidad Surcolombiana, abordará el problema de la educación especial desde una perspectiva ecológica en el cual se considera que el individuo se desarrolla en una relación dinámica y como parte inseparable de los escenarios en los que funciona durante toda sus vidas. Esta perspectiva particular se basa en la ecología del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979).³²

Puede considerarse una perspectiva ecológica debido a que se basa en la relación de los humanos con su entorno. No obstante haber sido seleccionada como hilo conductor, debido a lo amplio de su alcance y porque permite que se integre mucha de la información derivada de otras teorías. Desde este matiz se puede estudiar y analizar todas las facetas del individuo y de su entorno para explicar el desarrollo humano y de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

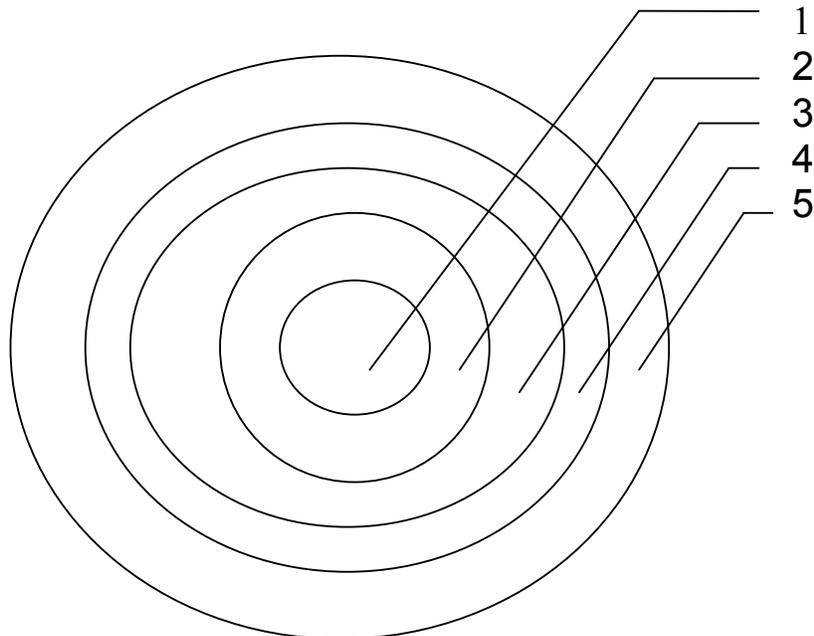
El desarrollo humano desde una configuración ecológica, pensadores importantes como Bronfenbrenner (1979) nos sugiere que los textos ecológicos o escenarios donde se desarrolla un individuo están anidados, uno en otro. Afirma que la naturaleza establecida del contexto es decisiva en el desarrollo del individuo conforme los eventos que ocurren en su interior. Por ejemplo, la capacidad de un niño para la lectura tiene que ver con la naturaleza de la relación entre su hogar y la escuela, así como con los métodos usados en ésta para enseñar a leer.

Cualquier cambio individual debe verse dentro del contexto del sistema social y cultural más amplio. Desde una perspectiva de la educación especial, los escenarios específicos de mayor relevancia para el desarrollo del estudiante con Necesidades Educativas Especiales son la escuela, la familia, y la comunidad.

En el enfoque ecológico todos los individuos se conciben como personas dinámicas y en crecimiento que se mueven en forma progresiva hacia los escenarios en que se encuentran y los reestructuran. Como se planteo

³² Educación Especial: enfoque ecológico.

anteriormente tales sistemas se anidan. Kurdek (1981) llama a los sistemas interdependientes, y afirma que la naturaleza de esta interdependencia es dinámica. Bronfenbrenner se refiere a los contextos ecológicos como microsistemas, el mesosistema, el ecosistema y el microsistema³³.



1. *El niño@*: Ámbito cognitivo, aprendizaje, lenguaje y comunicación, ámbito social y emocional, ámbito psicomotor y físico.
2. *Relaciones interpersonales*: impacto de la excepcionalidad en las interacciones familiares, impacto de la excepcionalidad en las interacciones en el salón de clase, identificación y valoración.
3. *Relaciones entre escenarios*: Escuela - hogar
4. *interacciones grupales*: Escuela, comunidad
5. *Sociedad*: Percepciones de la sociedad.

El niño@ se desenvuelve como un sujeto social que participa en todos los ejes de socialización pertenecientes a escenarios importantes para el ser humano. La escuela es uno de los contextos donde actúa el niño@ con necesidades educativas especiales al igual que la familia, la iglesia y la comunidad en general. Como se observa, el individuo antes de pertenecer a ente educativo, a interactuado en otros contextos de socialización, por ende, la escuela debiera crear un vínculo donde incluya todos los contextos inmediatos del niño@ como un conjunto de alianzas en pro al bienestar e integridad como ser humano y

³³ La Educación Especial desde un enfoque ecológico. Tomas M. Shea. Anne Marie Bauer. Mc. Graw-Hill.2000

social. Mediante el enfoque ecológico de Bronfenbrenner, se puede añadir que es importante la interdisciplinaridad de estos entes socializadores, teniendo en cuenta las necesidades de cada individuo y los medios más adecuados para el óptimo desarrollo de sus capacidades de los niñ@s con necesidades educativas especiales.

Es pertinente indicar que La Educación Inclusiva, implica que escuelas y maestros se adapten a la diversidad y puedan responder a las necesidades individuales de sus estudiantes. La inclusión de lo diverso por sí sola beneficia a la escuela, a los maestros y a todos los alumn@s, permite reconocer en las escuelas lo común y lo diferente como parte de una misma comunidad. Su objetivo último es una población saludable y productiva en la que todos y todas contribuyan y disfruten plenamente de la vida económica, social y cultural. La escuela inclusiva se construye con la participación y acuerdo de todos los agentes educativos y considera el proceso de aprendizaje del alumnado como una consecuencia de su inclusión en el centro escolar, a su vez, la escuela inclusiva se fundamenta en el derecho que tienen niñ@s tanto a ser reconocidos como a reconocerse a sí mismos, como miembros de la comunidad a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, sexo, etnia o condiciones personales y otras como las derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobre dotación intelectual. *“La inclusión educativa nos conecta directamente con la tarea de comprender y respetar la diversidad en la sociedad, que al mismo tiempo se refleja en la propia escuela y en su comunidad educativa. Y ocurre frecuentemente que las dificultades aparecen, precisamente, cuando el sistema educativo falla en su tarea de atender a la diversidad del alumnado, lo que conduce a la exclusión y marginación de muchos”.*³⁴

Según el DANE, la discapacidad en el departamento del Huila resulta ser la de mayor índice a nivel nacional, y entre ellas encontramos la limitación visual como la más recuente. Los datos encienden las alarmas de las regiones que analizan los programas que adelantan. Los programas y acciones de prevención de la discapacidad en el departamento del Huila, parece ser que no han sido suficientes; así queda demostrado en el informe los índices de discapacidad.

Según el ente de investigación, el Huila es uno de los departamentos con mayor cantidad de población con limitaciones permanentes a nivel nacional. Este cuadro, para nada de honor, lo comparte el departamento del Huila con regiones como Cauca, Nariño, Boyacá, Quindío, Caquetá y Tolima. Según el Departamento Nacional de Estadísticas, en Colombia dos millones 632mil 255 personas, padecen de discapacidad física o mental.

³⁴ Fondo de inclusión escolar (FIE) mejoramiento de la calidad de la educación experiencia del Uruguay, 2003

Sobre la base del censo de población, el organismo informó que por cada cien habitantes, 6,4 tienen una limitación permanente. El mayor problema con los discapacitados se presenta en el número de personas con limitaciones para ver. En esa situación se encontraban, al concluir el pasado año, un millón 143 mil 992 personas. El número de colombianos con limitaciones más elevadas, es el de para caminar que registra 770 mil 128; le siguen con limitaciones para oír; luego con limitaciones para hablar; para atender y aprender; para relacionarse con los demás para cuidarse así mismos y finalmente problemas con otras limitaciones, cuya cifra es de 494 mil 683.

Las más bajas tasas de discapacidad se encontraron en Sucre, Atlántico, Bogotá, Amazonas, Guaviare y Guajira. Las autoridades de salud de las diferentes regiones del país han encendido la luz de alerta y se plantea la prevención de los programas diseñados para la prevención de la discapacidad así como de aquellas acciones que se adelantan en beneficio de dicha comunidad.

Como vemos, el sujeto con Necesidades Educativas Especiales hace parte de un sistema educativo el cual dirige su atención a la transformación de las instituciones educativas que no brindan una oferta educativa hacia lo diverso, incluidos los niños con NEE. El sistema escolar se transforma para atender a los niños teniendo en cuenta sus características personales y ritmos de aprendizaje. En este contexto, se puede entender la “denominada crisis” por la cual atraviesan las unidades formadoras de docentes, que se expresa en una deslegitimación de los procesos, procedimientos y contenidos pedagógicos sustantivos, lo cual ha incidido negativamente en la construcción de una imagen y valoración de la función docente.

Los profesores, y en especial los del nivel de preescolar, se dan cuenta que los alumnos con necesidades educativas especiales no son tan distintos; dado que la educación de estos alumnos tiene mucho más que ver con las buenas prácticas docentes que disminuyen las barreras entre los profesores regulares y los de “educación especial”. Es decir, la formación general de los maestros regulares incluye temas relativos a la educación de alumnos con necesidades educativas especiales.

Ejercer la docencia supone un deseo previo en el docente, una vocación, en relación al saber para motivar aprendizajes significativos en los niños. No se trata sólo de la erudición que posea el docente para motivarlos, porque enseñar no es traspasar conocimientos de la cabeza del docente a la cabeza del alumno, es decir, si fuera abnegación, la renuncia a la satisfacción sería insalubre para el individuo y para quienes lo rodean. Es el deseo de los adultos lo que hace posible la inclusión del niño en la cultura.

La investigación sobre programas educativos segregados subraya los efectos colaterales negativos de proporcionar unos programas de educación especial

separados de los iguales sin discapacidades (Gartner y Lipsky, 1987; Snell y Eichner, 1989). Sin embargo, cuando los programas escolares (en aulas inclusivas con alumn@s en situación de discapacidad) no se adaptan al alumn@ para reflejar sus necesidades y suelen convertirse en versiones repetitivas o "diluidas" del currículo ordinario. También ocurre que esos programas escolares se plantean una secuencia rígida de pasos evolutivos sin adaptarlos a la edad cronológica o a las necesidades funcionales del alumn@ y, lo que ocurre en estos casos es que los estudiantes no mejoran sus habilidades funcionales (Gartner y Lipsky, 1987), y el aula integrada se convierte en un nuevo modo de segregación por no dar la respuesta individual necesaria.

La formación de docentes, como un proceso surcado de preocupaciones, necesidades, políticas, reformas curriculares y administrativas, normas y exigencias perentorias, parece ser una constante del Sistema Escolar a través de distintos poderes y gobiernos, desde hace mucho tiempo. Por diversos motivos, y alegando las más diversas razones, siempre se ha hecho pública la crítica acerca de un sinnúmero de requisitos que supuestamente debe cumplir un programa de formación, de condiciones, de orden personal hasta social, familiar, político, pedagógico y ético, de desempeño pedagógico y de enseñanza, hasta cuánto debe hacer o no, dentro de la institución educativa y fuera de ella. Desde interpretar los resultados de unos exámenes practicados a los estudiantes como muestra eficiente de la calidad de la preparación y la docencia de un educador, hasta considerar la crisis del país reflejo directo de la calidad de la enseñanza que se imparte.³⁵

Las entidades de supervisión y control (el Ministerio de Educación Nacional MEN, las Universidades Oficiales y Privadas, mediante sus Facultades de Educación, las Escuelas Normales Superiores formadoras de Maestros para la Educación Preescolar y Básica Primaria en su ciclo complementario), los mismos aparatos legislativos, responsables de producir leyes, las Secretarías de Educación, Distritales, Departamentales y Municipales, han intentado, más con discursos que con ejecuciones satisfacer el conjunto de exigencias producidas por las diferentes emergencias culturales, políticas, sociales, educativas, investigativas, etc., y concretamente en lo relacionado con la formación del profesional de la educación.

En este sentido, la presentación de trabajos podría estar organizada alrededor de líneas y programas de investigación interinstitucionales en esa articulación curricular. Vale la pena nombrar que ahora a través de la experiencia en Colombia se mostró la necesidad de especializar las instituciones en un trabajo colectivo por medio de redes que ofrecieran una mejor atención educativa para éste tipo de población. Esa posible estructuración del sistema podría incluir el

³⁵ Díaz, Villa Mario. La modernización Curricular y los Nuevos Enfoques Pedagógicos. Universidad de Antioquia. ICFES. Medellín, 1996.

establecimiento de un paso continuado de una vez, para suprimir las barreras existentes desde los niveles de estudios de la Licenciatura hasta el Doctorado. El caso de las Escuelas Normales Superiores, sujeta a Convenios con las Facultades de Educación para la obtención de su Acreditación³⁶.

Algunas universidades como la de Antioquia, Católica de Manizales, Pedagógica Nacional, Autónoma de Bucaramanga y del Atlántico, han adelantado programas de postgrado, para cualificar los programas de inclusión, dando la posibilidad que las investigaciones se desarrollen en lugares donde se establece las experiencias. Entre los proyectos significativos se pueden resaltar: Integración escolar: procesos de desarrollo y aprendizaje en niñ@s en edad preescolar; Entrenamiento a niñ@s con retardo mental leve, en estrategias de aprendizaje; Actitudes de agentes educadores, en la integración escolar; construcción de la lengua escrita en niñ@s con necesidades educativas, en procesos de integración. De este grupo de universidades se resalta el trabajo de la Universidad de Antioquia, quien ha apoyado la actualización de los profesionales de las unidades de atención integral, específicamente en la intervención psicopedagógica. Decide desde sus Licenciaturas de Preescolar y Básica formar maestros receptivos a la diversidad, buscando que se gestione desde los educadores acciones preventivas en el aprendizaje, la meta se centra en pretender que sus egresados impacten en la atención en aulas donde se encuentran diferentes niñ@s y jóvenes, desde grupos étnicos, culturales, religiosos y con características individuales, (en potenciales, necesidades educativas, estilos de aprendizaje). Esta misma Institución de educación superior, consolida la propuesta de formación para maestros de apoyo en cuatro niveles: conceptualización en integración; procesos de aprendizaje; adaptaciones curriculares y evaluación e investigación. Experiencia de amplio reconocimiento en Colombia y en el país de México.

En las experiencias sobresalientes de las escuelas normales, en el departamento de Antioquia, se resalta el hecho de que cada una cuenta con el aula y el maestro de apoyo, desde ellas en este momento se lidera un trabajo de redes de integración por regiones; otro hecho significativo, único en el país, lo marcan la Escuela Normal del municipio de Frontino, que además de trabajar con el aula de apoyo, cuenta con el aula de sordos, desde el año 2000 y su pretensión es la de formar maestros sordos para sordos y la Escuela Normal del municipio de Copa Cabana, la cual ha liderado proyectos de integración al interior de la institución, en convenio con el Ministerio de Educación, enfatizando en la formación de agentes educadores. A nivel regional está la Escuela Normal Superior de Neiva quienes lideran los procesos de formación sobre la limitación auditiva, capacitando a maestros, padres de familia, directivos, en fin toda la comunidad educativa. Es importante señalar que en

³⁶ Puente, Arno Anité, Orientaciones y recursos para los maestros para la Inclusión Escolar: Una respuesta a la diversidad. Centro de Educación Especial Kallpa, 2002.

esta institución el trabajo hacia lo diverso es uno de sus propósitos en la formación de los docentes regulares, ya que cuentan con la orientación de los maestros de apoyo, especialmente con los jóvenes de los grados superiores (10,11 y ciclo complementario). Se desarrolla como una institución integradora con especialización en la atención de niñ@s sordos los cuales en sus primeros años escolares se les enseñan el manejo del lenguaje de señas y se busca que con los años posteriores los compañeros de clase se puedan comunicar y trabajar conjuntamente sin discriminaciones o exclusiones. Buscan concientizar a toda la comunidad educativa y a la sociedad en general, sobre las facultades y potencialidades de los alumn@s sordos ya que ellos no son los que poseen las barreras para su libre desarrollo sino la misma sociedad imposibilita el acceso de este tipo de población en su marco de acción.

La transformación de la realidad social y profesional hacia lo que científicamente parece evidente es compleja y lenta, y requiere de la participación activa de muchas personas. Los educadores, junto a otros profesionales, que trabajan con los alumn@s con necesidades educativas especiales deben asumir un rol de innovación y transformación de las prácticas tradicionales de los programas y servicios³⁷.

El docente es un agente líder en el proceso educativo, el cual posee una voz fuerte y establece una enmarcación dentro del aula porque adquiere una conciencia desde las agencias formadoras (Facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores) que definen los criterios de actuación en un aula donde se presentan características inclusivas; una autoridad donde las relaciones maestro–alumno son de carácter jerárquico y no relaciones de tipo horizontal. Si se le desautoriza y la figura del saber del maestro es destituida ya sea por los padres y/o por la sociedad ¿cuál sería su consecuencia para los niños?

El enfoque inclusivo promueve que las escuelas preparen a *todos los individuos* para la vida, el empleo, la independencia y la participación en la comunidad, que a su vez reconozca las diferencias individuales y alcance el desarrollo integral y la inclusión en la sociedad. En el nuevo milenio, la educación inclusiva enfrenta grandes desafíos: democratización del conocimiento, promover un orden social que prevenga y revierta la exclusión y permita tener mejores posibilidades de vida, además entender que la diversidad compromete a legitimar el potencial humano de las diferencias, reconocer el ejercicio de los derechos humanos de las personas con o sin discapacidad y por lo tanto disfrutar de bienestar y calidad de vida, donde se le ofrece oportunidades y equidad.

³⁷ Fundación SES (Sustentabilidad, educación y solidaridad) La Misión de la Fundación SES es trabajar por la inclusión educativa, económica y política de los adolescentes y jóvenes con menos oportunidades. Argentina, 2000.

Para este proceso la consolidación de la escuela, alumn@s, docentes, directivos, padres de familia en fin todos los agentes que intervienen en el proceso educativo y así convertirse en una institución integradora con el propósito de brindar la mejor educación a sus estudiantes. Mediante el apoyo de la Secretaria de Educación y el fuerte trabajo en pro al cumplimiento de las Necesidades Educativas Especiales, la Escuela Normal Superior establece unos programas de capacitación de la toda la comunidad educativa incluyendo la sociedad con el propósito de un mejor conocimiento y manejo frente a la limitación auditiva y de las Necesidades Educativas Especiales.

Aquí radica el valor de la educación inclusiva, la posibilidad de diversificar las estrategias de enseñanza- aprendizaje, adecuar los marcos institucionales, articular de modos diferentes las vías por las cuales los alumn@s pueden dar cumplimiento al ciclo escolar, apuntando a la evolución de cada proceso de aprendizaje y considerando los diferentes tiempos requeridos por cada individuo.

Decir que vivimos en una sociedad cada vez más diversa, no es nada nuevo. Lograr que esta diversidad sea enriquecedora para todos, es un desafío conjunto y será el gran reto del siglo que comienza. Para afrontarlo se exige apostar por nuevos planteamientos educativos, culturales, políticos, legales, tecnológicos y económicos mediante un esfuerzo global que haga viable y sustentable el mundo globalizado que emerge. Aunque ya existen experiencias que luchan por una Escuela Inclusiva aún hace falta articular más los planteamientos, estrategias y trabajo colectivo para llegar a una inclusión reconocida y visible en la educación.

La Inclusión Escolar se hace efectiva cuando un conjunto de acciones escolares, sociales y de la comunidad se organizan, planifican, operacionalizan o adaptan para garantizar la no-exclusión y la aceptación de diferencias. Significa no sólo poner a un alumn@ en situación de discapacidad u otras necesidades especiales en una clase regular, sino remover las barreras que impiden su participación en el aprendizaje, a modo de aceptación y celebración de las diferencias individuales.

Cualquier modo de concebir y ejercer la docencia, es decir, el sentido de lo que llamaríamos la identidad del maestro, es necesariamente una construcción social y ha sufrido muchas variaciones en el tiempo. Desde esta perspectiva, el concepto de la profesión docente ha pasado por cuatro etapas: a) la del maestro transmisor, basado en la frontalidad y la directividad de la enseñanza, así como en el pragmatismo simplificador de la formación; b) la del maestro autónomo, basado en una concepción más profesional de la función docente y en la mayor inclusión de ésta como carrera universitaria; c) la del maestro colaborativo, basado en la necesidad de interactuar con otros para afrontar la complejidad creciente de la enseñanza, así como en una formación más continua e inmersa en las actividades cotidianas de la escuela; d) la etapa

actual, que está en búsqueda de nuevos referentes para enfrentar los desafíos de la post modernidad, el multiculturalismo, la individualización y el mercado³⁸.

A pesar de que la región dispone de una amplia legislación, múltiples factores limitan su cumplimiento. La cobertura genera un hacinamiento en las aulas regulares, la seguridad social insuficiente que margina a los sectores populares con respecto a la salud, alimentación, vivienda y educación. En explicación de lo anterior, *Thomas Armstrong*³⁹, desde el enfoque epistemológico de las Inteligencias Múltiples⁴⁰ abre el camino a quienes desean trabajar como práctica pedagógica enriquecedora y productiva en la inclusión humana. Entendido esto, se puede interpretar dentro de un ámbito formador de docentes, asumir que el tener como propósito de formación a seres humanos en crecimiento y desarrollo con personalidades diversas merece ser tratado con responsabilidad y ser abordado más de manera coherente y pertinente.

El tema de la diversidad, ampliamente estudiado desde perspectivas de intervención directa en el aula, no ha sido tratado en su vertiente más formativa; es decir, desde la perspectiva de cómo (análisis metodológico) los agentes de la educación adquieren aquellas competencias profesionales necesarias para intervenir con grupos diversos. Se abre de este modo, toda una amplia gama de posibilidades de diseño y experimentación de programas de formación inicial del profesorado dentro del ámbito universitario. La presente investigación pretende ofrecer criterios de actuación que debe asumir el profesorado formador de los profesionales que se desempeñan en los niveles básicos de la educación formal en el momento de incidir en el desarrollo de "estrategias de atención a la diversidad", al mismo tiempo que acompañar sus discursos, convivencias, prácticas producto de sus propias indagaciones e investigaciones.

Las dificultades derivadas de las propias características de cada niñ@ pueden compensarse, minimizarse o acentuarse en función de la respuesta educativa y de las características del contexto escolar en que se desenvuelva. Cada escuela tiene su propia cultura, conocimientos, valores, rituales y expectativas; su propia estructura y dinámica de funcionamiento, sus redes de comunicación formal o informal. Todo esto incide en su resistencia o disponibilidad al cambio, su flexibilidad ante las presiones y su capacidad de apertura ante lo diverso. El grado de identidad institucional indica también la posibilidad de convivencia en ella de una cultura homogénea al lado de diversas culturas heterogéneas; marcando a veces necesidades, reglamentación y formalización de su cultura organizativa.

³⁸ Hargreaves, (2004).

³⁹ Las Inteligencias Múltiples en el Aula. Editorial Manantial. Buenos Aires, Argentina.

⁴⁰ La esencia de esta teoría es respetar las múltiples diferencias que hay entre los individuos; las variaciones en las formas en que aprenden; y número casi infinito de modos en que éstos pueden dejar una marca en el mundo.

Es así como se llega a la necesidad de la sustitución de esquemas tradicionales del perfil del docente ideal (visión estable y roles fijos de desempeño) por conceptos que sugieren un sistema abierto de formación, que vaya requiriendo competencias profesionales del docente en función de la dirección del cambio educativo (profesionalización continua). La Inclusión es la transformación del sistema educativo, la manera de encontrar medios para alcanzar niveles que no habían sido contemplados, donde la inclusión se comprende como un proceso de tres niveles: el primero es la presencia, lo que significa, estar en la escuela, lo que resulta ser insuficiente sin la participación del alumn@; el segundo es la participación, donde el alumn@ puede estar presente, pero no necesariamente participando. Es necesario entonces, dar condiciones para que el alumn@ realmente participe en las actividades escolares. Y como tercer y último nivel está la adquisición de conocimientos donde el alumn@ puede estar presente en la escuela, participando y no estar aprendiendo. Por lo tanto, inclusión significa que el alumn@ esté en la escuela, participando, aprendiendo y desarrollando sus potencialidades.

Otro aspecto de la inclusión es identificar y superar las barreras que impiden a los alumnos adquirir conocimientos académicos, esas barreras pueden ser: la organización de la escuela, la planta física, el currículo, la forma de enseñar y muchas veces las barreras que están en la mente de las personas, las cuales son las más difíciles de abordar. Todo este proceso de inclusión es un proceso de aprendizaje porque las personas están aprendiendo a vivir con quienes son diferentes, y eso sólo se aprende en la acción y dentro de un contexto. Por eso, se cree importante que las personas estén abiertas para ese tipo de vivencia⁴¹.

Las escuelas son instituciones difíciles de cambiar y eso es así en todo el mundo. Las de enseñanza superior son las más difíciles porque muchas continúan perpetuando las mismas prácticas, donde el discurso es uno y la realidad pedagógica es otra; igualmente los profesores en la enseñanza superior, enseñan a sus alumn@s que las aulas deben ser más estimulantes, interactivas y propicien un aprendizaje más activo, cuando en realidad las aulas de las universidades están centradas en el discurso tradicional del profesor.

Por lo tanto, se hace necesario pensar una reforma en la formación del profesor, los docentes formadores tienen que reconocer en sus prácticas lo que recomiendan a sus alumnos como futuros profesores donde necesariamente deben ser “modelos” de lo que enseñan; por ejemplo, trabajar en grupos en la solución de problemas, el profesor como facilitador del aprendizaje y así en adelante.

⁴¹ Entrevista con Mel Ainscow, realizada por el CRE Mario Covas (Sao Paulo, Brasil) Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Manchester, Inglaterra. Especialista en necesidades educativas especiales. Consultor de diversos proyectos en esa área. (Año 2004).

Incentivar a los docentes a que experimenten con el objetivo de desarrollar prácticas más inclusivas no es fácil, particularmente en contextos donde las estructuras de apoyo mutuo son deficientes. En este sentido, la organización tradicional de las escuelas, donde los maestros rara vez tienen la oportunidad de observar las prácticas de sus colegas, representa una barrera al progreso. Específicamente, dificulta el desarrollo de un lenguaje de práctica común que permita que los maestros compartan ideas y reflexionen acerca de sus propios estilos de trabajo. Es importante destacar que el avance en términos de desarrollar prácticas más idóneas parece estar asociado con las oportunidades de los maestros para dedicar parte de su tiempo a observar la práctica de sus colegas. También se da por sentado que la discusión de lecciones grabadas en vídeo representa una poderosa estrategia para promover la reflexión y la experimentación.

Hay una considerable evidencia respecto a que las normas de enseñanza son negociadas socialmente en el contexto escolar cotidiano.⁴² Al parecer, la cultura que caracteriza al lugar de trabajo influye sobre la percepción que el docente tiene acerca de su trabajo y acerca de sus alumnos y así mismo del contexto en el que se desenvuelven, es decir, desde la dependencia de sus agentes. Sin embargo, el concepto de cultura es algo difícil de definir.

En el capítulo siguiente se precisa de acuerdo a los objetivos propuestos en esta investigación, un análisis textual de los documentos que constituyen el discurso pedagógico de las instituciones de educación superior que hicieron parte de la muestra investigativa.

⁴² Marcelo Krincheski. Ensayos “educación inclusiva a través de las problemáticas sociales”.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- ❖ Describir, analizar, interpretar y proponer fundamentaciones básicas para el desempeño docente en la inclusión escolar al aula regular de niñ@s con necesidades educativas especiales.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Describir el proceso de formación docente de las Facultades de Educación y las Normales Superiores, de cara al problema de la inclusión escolar al aula regular.
- ❖ Describir e interpretar el desempeño profesional de los actuales docentes en el proceso de inclusión escolar al aula regular en las instituciones que harán parte de esta investigación.
- ❖ Caracterizar las diversas experiencias de inclusión escolar en el aula regular.
- ❖ Proponer pautas de intervención de la formación profesional del estudiante de pregrado (Facultades de Educación) y del Ciclo Complementario (Normales Superiores) para su desempeño en la inclusión escolar en el aula regular.

3. DESARROLLO METODOLÓGICO

3.1. Naturaleza de la investigación

De acuerdo con los objetivos propuestos, la naturaleza de esta investigación es de tipo etnográfica, adquiere una base sólida a partir de confrontar las diversas teorías en el momento de realizar la revisión documental, con la descripción analítica e interpretativa y más aún con acción propositiva.

En relación con el diseño metodológico que orienta el desarrollo de la presente investigación, se hace necesario avanzar en el análisis de la revisión documental que permita un tratamiento general de la problemática surgida en lo referente a la formación docente para la Inclusión Escolar en las Facultades de Educación y las Normales Superiores que hacen parte de la muestra investigativa.

Esta fase se consolida en el referente conceptual que da como resultado la elaboración de diversas tendencias obtenidas tras tabular y analizar las respuestas.

Con la lectura detenida que se ha hecho a cada uno de los campos de acción de las universidades que ofrecen el programa de Pedagogía Infantil o Educación Preescolar y las Normales Superiores (ciclo complementario) que han hecho parte de la muestra investigativa, se responde tanto el objetivo general como los específicos en lo concerniente a sus estructuras curriculares y marco teleológico, establecer un paralelo de éstas con su verdadera aplicabilidad a las prácticas pedagógicas reales dentro de un contexto de aula regular y así elaborar una propuesta de intervención que retome la problemática educativa existente.

3.2. Instrumentos

3.3. Elaboración de los instrumentos

Como se había estipulado desde un comienzo se elaboraron diferentes instrumentos con el propósito de obtener información pertinente a los objetivos del estudio, estas son:

- Guía para el análisis textual de los documentos de Facultades de Educación y Escuelas Normales Superiores.
- Entrevista a directivos.
- Cuestionario a personal docente, padres de familia y egresados
- Registros de observación: Discurso instruccional y Discurso Regulatorio. Es un dispositivo metodológico que se utilizó para recoger los aspectos estructurales de la vivencia y desempeños de los actores (docentes) en un ambiente natural.

Cada uno de los instrumentos fue objeto de varias pruebas para alcanzar su validación.

3.4. Validación de Instrumentos

En esta estancia se muestran los resultados obtenidos en la elaboración de procedimientos realizados mediante los instrumentos aplicados que logran identificar los núcleos temáticos abordados, las tendencias del pensamiento y las lecturas de los diversos contextos en los cuales fueron aprovechados en su totalidad para definir mejoras que llevan al buen desarrollo y progreso de la investigación.

3.4.1. Primera Validación

El personal entrevistado no estaba lo suficientemente capacitado ni enterado de lo que son las Necesidades Educativas Especiales en su totalidad, menos de lo que se trata la Inclusión Escolar.

Por tanto:

1. En la entrevista a egresados, éstos solamente tenían como nivel de estudios el bachillerato, lo cual ocasionaba un problema mayúsculo porque no tenían concepto alguno sobre Necesidades Educativas Especiales o sobre Inclusión Escolar.
2. En la entrevista a directivos, éstos no conocen el término de Inclusión Escolar. Si el concepto no es conocido mucho menos es aplicado a la institución, dando por hecho que este problema no es fácil de manejar y más aún cuando no se ha capacitado en ello. Uno de los errores del grupo semillero fue intentar responder las preguntas de la entrevista con nuestro propio conocimiento. La inseguridad y el parcial desconocimiento acerca del problema que encierra la investigación demuestran que los docentes no manejan el mismo discurso pedagógico del grupo investigativo.
3. En el cuestionario a padres de familia se observó que habían palabras no adecuadas para la comunicación con ellos. El lenguaje del grupo investigador es elaborado (técnico) y el de los padres es muy restringido. Por esta razón la necesidad imperativa fue contextualizar al nivel de comprensión de los padres de familia las preguntas para poder resolver el cuestionario.
4. Para el registro de observación al proceso pedagógico, los maestros no tenían plena conciencia inclusiva y su actividad frente a la institución era limitada e indiferente. En esta validación del instrumento se observó y determinó que se debía enfatizar las preguntas a un modo más sistemático

que permitiera más adelante tabular la información de una manera más exacta y menos engorrosa.

3.4.2. Segunda Validación

Realizados los cambios pertinentes de la primera validación de los instrumentos, se consultó a personas más capacitadas y que a su vez brindarían unas respuestas más argumentadas y con coherencia al tema expuesto.

Por tanto:

1. La entrevista a los egresados, los cuales ya tenían una formación más sólida y profesional en el campo de la docencia, sin contar con el terrible error que su estructura era demasiada extensa.
2. Para la guía de entrevista a directivos, todos colocan en manifiesto que la primera pregunta del instrumento salvó el término principal de la investigación y bloqueaba en forma directa lo esperado con el objetivo del instrumento.
3. El cuestionario aplicado a padres de familia, pasó a ser una guía de entrevista por su mayor aplicabilidad y práctico al momento de aplicarlo. Los padres de familia tienden a cohibirse al momento de responder en forma escrita pero cuando se les preguntan en forma oral las palabras salían de modo natural.
4. En el registro de observación al proceso pedagógico, se recogieron más que simples deducciones de las observantes pues ya se habían sistematizado de manera práctica el instrumento.

3.4.3. Tercera y última Validación

Para validar las interpretaciones hechas, se utilizó varias formas de triangular la información entre las personas participantes en la investigación y con investigadores externos al proyecto.

Por un lado, los investigadores se apoyaron en el proceso de interacción entre ellos, descrito anteriormente, para validar sus observaciones individuales, lograr acuerdos, y discutir hasta que los consensos encontrados fueran producto de la participación y aceptación de todos.

De otra parte, los investigadores entregaron a los profesores los documentos

con las interpretaciones hechas sobre la reflexión de aquellos, con el fin de someterlos a su crítica.

Por último, había una intención posiblemente no tan explícita de que el señalamiento y la discusión de aspectos concretos acerca del actuar en la reflexión del profesor pudiera contribuir en algo al desarrollo de su misma reflexión.

Los cambios hechos a los diversos instrumentos nos dieron prueba que ya estaba lista para ser aplicados. Ya se había planteado cómo quedaría cada instrumento de manera tal que habían ser aplicados para empezar con el trabajo de campo.

3.5. Aplicación de instrumentos

Después de la validación de los instrumentos se pasó a su aplicación en las instituciones que se tenían previstas como trabajo de campo. Fue importante tener un nexo con las instituciones y para ello se realizó una exposición del proyecto investigativo para la aprobación. En algunos centros los maestros tenían prevenciones ante la visita que se hacía para la aplicación de los instrumentos ya que no son maestros preparados para la Inclusión Escolar, docentes que trabajan inclusión pero sin saber del tema.

La investigación tuvo el apoyo de diferentes instituciones de orden privado o público en las cuales ofrecían los niveles de Educación Preescolar así como de la Universidad Surcolombiana y de la Escuela Normal Superior de Neiva a quienes se les aplicó los instrumentos validados.

3.6. Población y muestra

3.6.1. Población

Para determinar el tipo de población en la cual se centraría la investigación se tomó como punto de partida instituciones que atendieran a niños con Necesidades Educativas Especiales ya sea población en situación de discapacidad o limitaciones de orden sensorial, socioeconómico, político, racial, cultural entre otras.

3.6.2. Muestra

El Semillero de Investigación “la Formación Docente para la Inclusión Escolar” FODIES, bajo la orientación del Grupo de Investigación PACA, a partir de discusiones relacionadas con los objetivos a lograr, con la capacidad económica del proyecto, y con el tiempo estimado para su desarrollo, optó por trabajar en las Universidades y Normales Superiores que permitieran su acceso por Internet ya sean de orden oficial o privada del país.

La muestra finalmente se constituyó de la siguiente manera:

UNIVERSIDAD	CIUDAD
1. Universidad Surcolombiana	Neiva-Huila
2. Universidad Tecnológica de Pereira	Pereira-Risaralda
3. Universidad del Norte	Barranquilla- Atlántico
4. Universidad de la Sabana	Santa fé de Bogotá- Cundinamarca
5. Universidad del Tolima	Ibagué- Tolima
6. Universidad del Magdalena	Santa Martha- Magdalena
7. Universidad de San Buenaventura	Cali-Valle
8. Fundación Universitaria Luís Amigó	Santa fé de Bogotá- Cundinamarca
9. Universidad Javeriana	Santa fé de Bogotá- Cundinamarca
10. Universidad tecnológica de Antioquia	Medellín - Antioquia
NORMALES SUPERIORES	
10. Escuela Normal Superior de Risaralda	Pereira-Risaralda
11. Escoima Normal Superior Maria Montessori	Santa fé de Bogotá- Cundinamarca
12. Escuela Normal Superior de Ibagué	Ibagué- Tolima
13. Escuela Normal Superior de Neiva	Neiva-Huila
14. Escuela Normal Superior de San Bernardo Departamento	San Bernardo Departamento - Cundinamarca

En el contexto local se tuvo como campo de estudio las siguientes instituciones:

INSTITUCIÓN	ESTRATO
01 Universidad Surcolombiana	Pública
02 Escuela Normal Superior de Neiva	Pública
03 Sede Enriqueta Solano	Pública
04 Gimnasio Mi Patria	Privada
05 Centro Docente Rosero Concha	Pública
06 Sede Jardín Infantil Nacional	Pública

Estas fuentes constituyen el referente de esta investigación, de sus códigos establecidos parte la visión del discurso que manejan estos agentes.

3.7. Fuentes de Información

De acuerdo a los propósitos de ésta investigación se seleccionaron tres tipos de fuentes a saber:

3.7.1. Fuentes documentales:

- Componente teleológico de las universidades que poseen el programa de Pedagogía Infantil o Educación Preescolar y las Normales Superiores.
- Estructura curricular y modelo pedagógico de las universidades que poseen el programa de Pedagogía Infantil o Educación Preescolar y las Normales Superiores.

3.7.2. Fuentes personales:

- Directivos las universidades que poseen el programa de Pedagogía Infantil o Educación Preescolar y las Normales Superiores.
- Docentes de jardines de la ciudad de Neiva.
- Egresados de las universidades pertenecientes al programa de Pedagogía Infantil o educación Preescolar
- Padres de familia de los niños que poseen algún tipo de discapacidad o discriminación ya sea de tipo sensorial, étnico, social, racial, político, económico y cultural.

3.7.3. Fuentes empíricas o reales:

- ◆ Registros de observación: Es un dispositivo metodológico que se utilizó para recoger los aspectos estructurales de la vivencia y desempeño de los actores (docentes) en un ambiente natural.

4. ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El análisis y procesamiento de la información se elaboró teniendo como referencia la Teoría de la Transmisión Cultural de Basil Bernstein y continuadores para la interpretación de la información.

4.1. (01) UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

4.1.1. FUENTE: 01 Directivos INSTRUMENTO: Entrevista

Al entrevistar a los directivos de la Universidad Surcolombiana de la ciudad de Neiva, la concepción que tienen sobre las Necesidades Educativas Especiales, las definen como aquellas necesidades que hacen referencia a las diferentes capacidades, limitaciones y ritmos de aprendizaje que poseen los niñ@s que no pueden ser resueltas a través de los medios y recursos metodológicos que habitualmente se utiliza en un aula regular, para lo cual se hace necesario e indispensable una constante formación docente que lea de manera plena la realidad educativa actual.

Con ello, dichas directivas evidencian que los docentes universitarios (de planta y catedráticos) no están preparados para abordar todas las necesidades educativas especiales y son muy pocas las capacitaciones sobre Inclusión Escolar al aula regular de niñ@s con Necesidades Educativas Especiales que por lo general no son atendidas en cuenta por las docentes del programa de Pedagogía Infantil.

Para ingresar a esta entidad formadora, es necesario haber presentado las pruebas de Estado y su selección es por puntaje. Esta entidad desarrolla el modelo pedagógico activo – participativo que propicia el trabajo en grupo, integrado por todos los alumn@s.

Por último, las definiciones obtenidas del concepto de Inclusión Escolar, hacen referencia al papel fundamental que deben propiciar a todos los alumnos y en ellos; los que posean limitaciones físicas, mentales, sociales económicas y/o culturales, un excelente ámbito de aprendizaje que vaya de la mano con la integridad individual, los distintos ritmos de aprendizaje y la igualdad.

4.1.2. FUENTE: 03 Padres de familia INSTRUMENTO: Cuestionario

Se ha tenido en cuenta que la Universidad Surcolombiana de Neiva no atiende a poblaciones con Necesidades Educativas Especiales, exceptuando el alumno sordo que pertenece la programa de Educación Física y lo acompaña un interprete, además la limitación económica de muchos estudiantes. Se hace evidente que el cuerpo docente no está preparado para dichas necesidades ni

hay capacitaciones para ello, por lo cual las características de la influencia de los padres de familia de estos estudiantes son:

- El padre de familia nunca establece comunicación con los docentes de la institución; “ni el docente se interesa por la vida personal ni familiar del estudiante, ni el padre de familia demuestra interés por conocer los docentes que tienen en sus manos la formación de sus hijos”. Es aquí donde el alumno tiene una autonomía relativa en la que él escoge la institución, carrera y horario más no, el cuerpo docente que lo instruirá, y desconoce a su vez la ideología y pedagogía que éste maneja.
- Por lo anterior, se puede afirmar que el padre de familia vive casi al margen del contexto universitario en el que se desenvuelve su hijo, esta cercanía sólo se limita a lo que su hijo le pueda comentar en su cotidiano vivir y a la espera que culmine con éxito su estudio y sea lo que lo ayude a salir adelante.

4.1.3. FUENTE: 04 Proceso pedagógico
INSTRUMENTO: Registro de observación

Uno de los elementos claves en el estudio de la formación docente para la Inclusión Escolar, lo constituye las instituciones formadoras tal y como lo es la Universidad Surcolombiana de Neiva, entidad que a partir del análisis de cada registro de observación permite concluir:

- ❖ Los agentes dominantes, están inmersos en un control simbólico exclusivamente reproductor, siendo así no muy claras las funciones que debe realizar dentro de su labor como un profesional solvente capaz de manejar el problema de las necesidades educativas especiales.
- ❖ El docente como agente dominador tiene previamente establecida una concepción tradicional y algunas veces jerárquica del proceso formativo, en donde ya están definidos los roles que desempeñan los agentes; es decir, el lugar que ocupan, quién habla inicialmente, entre otros.
- ❖ La relación pedagógica se realiza a partir de la predominancia del discurso instruccional (específico y profesional), lo formativo se centra esencialmente en la posibilidad de celebrar un discurso academicista.
- ❖ Las relaciones de poder sitúan a los docentes como los dominantes del proceso haciendo de su voz autoritaria y única que aísla al alumno de una participación activa en su educación, obstruyendo su integridad como ser humano y como individuo importante dentro de un sistema social y educativo.

4.1.4. FUENTE: 05 Docentes
INSTRUMENTO: Cuestionario

La Universidad Surcolombiana soporta gran evidencia respecto a los procesos de educación y formación de docentes siendo ellos unos de los pilares y agencias especializadas encargadas de la formación de docentes los cuales posteriormente estarán a cargo de niñ@s que pertenecen a contextos complejos y además otros niñ@s con problemas ya sean en situación de discapacidad, limitaciones de orden sensorial, cultural, económico, político o de tipo familiar.

Los maestros de esta agencia parecen no estar a la vanguardia de los cambios educativos, pues son tan tradicionalistas que han olvidado las necesidades educativas que presentan hoy en día los niños. Son tan restringidos los espacios comunicativos por parte de los profesores hacia los intereses de los alumn@s que al final resulta todo este proceso una práctica guiada por códigos restringidos absteniéndose del cambio.

Es esta una práctica visible, donde el docente no respeta las opiniones del alumno pasando por alto las inquietudes que pueda tener frente al currículo rígido al cual debe adaptarse. Los espacios son restringidos, ambientes hostiles que ofrecen monotonía y estancamiento del conocimiento.

El plan de estudios es una Biblia mal programada con códigos conservadores carentes de inclusión en el proceso de formación. La ideología que maneja la institución encasilla a sus agentes en códigos meramente reproductores, donde los transmisores desconocen las reglas discursivas no pueden crear su propio texto en condiciones de limitaciones externas. Los agentes dominantes adquieren la superioridad ante el proceso pedagógico, limitándose a un pensum preestablecido donde los adquirientes pasan a ser agentes pasivos ocultándose en una débil voz sin participación alguna. Es así como la división social del trabajo y las relaciones de poder están orientadas en agentes que se mantienen en un aislamiento frente al cambio social y educativo.

Mediante esto las limitantes resultan ser muchas, más aún, si los escenarios no son los adecuados ni las herramientas las más oportunas a la hora de trabajar la inclusión. Todo esto nos lleva a concluir que el mensaje de estas voces no es claro y esta mas dado a la distribución del poder que ejercen algunos agentes en el proceso comunicativo. A la hora de ejercer la profesión los docentes egresados de estas instituciones afirman que la formación que tuvo no esta a la vanguardia de los cambios sociales y educativos, presentándose muchos obstáculos y dificultades en su quehacer laboral. Si esto pasa, quiere decir que la universidad junto con sus docentes no hacen nada, y que las categorías han conservado una barrera limitando la academia, cegándola ante los problemas que vive la educación.

4.2. (02) ESCUELA NORMAL SUPERIOR

4.2.1. FUENTE: 01 Directivos

INSTRUMENTO: Entrevista

En la entrevista al rector de la Escuela Normal Superior de Neiva, se puede concluir que su concepto sobre las Necesidades Educativas Especiales es amplio y adecuado al referirlas como aquellas necesidades enmarcadas en las limitaciones y discapacidades que afecta a una persona para su realización; por lo cual, deben ser atendidas en instituciones educativas que investiguen y se capaciten constantemente como lo hace ésta institución, para la atención de la población sorda.

En dicha entrevista, se precisa la aplicación del modelo pedagógico activo – participativo en la institución; que se ha implementado a medida que el alumn@sordo se nivela con el alumn@ “normal” para integrar al grupo.

Para el ingreso a la institución, solo se tiene en cuenta los requisitos de ley y la limitación antes mencionada. Con lo anterior, define la Inclusión Escolar como aquel proceso que establece la comunidad educativa del plantel para velar por una estructura educativa que atienda de manera integral la necesidad educativa presentada y por ende la equidad de sus alumn@s en busca de una Escuela Normal Superior de la diversidad.

4.2.2. FUENTE: 03 Padres de familia

INSTRUMENTO: Cuestionario

Por significativa importancia de los padres de familia en la formación de sus hijos y más cuando estos presentan una Necesidad Educativa Especial, la guía de entrevista a padres de familia del grado de preescolar y primaria de la **Escuela Normal Superior de Neiva** nos arroja los siguientes resultados:

1. Los padres de familia se encuentran satisfechos por el desempeño del cuerpo docente con sus hijos, además lo evidencia la constante capacitación para ayudarlos de forma individual de acuerdo a su ritmo de aprendizaje.
2. Los padres están de acuerdo con la sectorización de las Necesidades Educativas Especiales, por lo que los agentes 0dominadores pueden especializarse totalmente en ella y así obtener mejores resultados.
3. Las relaciones sociales del maestro con el padre de familia son nulas a no ser que sean iniciativa del mismo padre, puesto ven la necesidad de hacerlo ya que el maestro ni los motiva.

4.2.3. FUENTE: 04 Proceso pedagógico
INSTRUMENTO: Registro de observación

Debido a la calidad formativa que presenta la Escuela Normal Superior de Neiva, en su ciclo complementario, el análisis de los registros de observación nos proporcionan los siguientes resultados:

- ❖ Los docentes, tienen y manejan un discurso bien orientado acerca de la inclusión escolar de los niñ@s sordos, además viven en constante capacitación y promueven investigaciones en todo lo concerniente al tema.
- ❖ Aunque el docente tiene el protagonismo en el aula de clase; su dominancia, la orienta para ser visible la comunicación, además predomina un ambiente de confianza y credibilidad que es transmitido por las acciones establecidas por el maestro.
- ❖ A su vez, en este proceso se desarrolla una práctica pedagógica invisible, puesto que el maestro es quién guía el proceso pedagógico pero teniendo en cuenta la individualidad del alumn@ y su ritmo de aprendizaje; donde dicha práctica cuenta con los aportes de los discursos regulativo e instruccional haciendo evidente y necesario la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento como a su vez lo que regula dentro y fuera de él y con sus agentes.

4.2.4. FUENTE: 05 Docentes
INSTRUMENTO: Cuestionario

Este instrumento va de acuerdo con los objetivos dos y tres de la investigación donde se describe e interpreta el desempeño profesional del docente en el proceso de inclusión en el aula escolar y el caracterizar las diversas experiencias que el maestro en su área laboral desempeña.

Considerando que la Normal Superior es una institución donde su forman estudiantes con énfasis en docencia, es mucho más importante el proceso que se lleva a cabo pues además cuentan con el manejo de población sorda en niveles de básica primaria y bachillerato. Aquí las relaciones educativas están supeditadas a las prioridades de los alumn@s con Necesidades Educativas Especiales sin dejar a un lado las del resto del grupo, en un trabajo en conjunto con la comunidad y los padres de familia sin haber autoritarismo o predominio de los agentes dominantes como lo son los directivos y profesores, sin restarle valor al aporte que cada uno de los agentes en este proceso educativo puede aportar para legitimar los principios que regulan estas relaciones dentro de los grupos sociales y entre ellos y sus formas de conciencia.

Cada agente posee su propia voz, y llevan consigo la latente participación de cada uno de ellos en el proceso pedagógico. Por otra parte el docente es un miembro importante el cual se involucra en el proceso posicionándose de una voz que cada vez se hace más fuerte. Aún así, está en el trayecto de comprender más profundamente las características de esta población y el cómo puede aportar para que el niñ@ no se sienta excluido por su limitación sensorial. Algunos maestros afirman estar preparados apropiadamente para abordar esta necesidad educativa especial porque en las prácticas pedagógicas se aprecia el interés y el apropiamiento de un lenguaje propio a esta limitación. Es como una práctica invisible y el maestro hace parte esencial en el proceso pedagógico pero no es el autor principal sino un agente en búsqueda de alternativas donde ayuda a los niñ@s y jóvenes a incluirse en un proceso flexible, integrador, participativo y equitativo. Lo interesante, es que el maestro no solo se vincula al proceso sino que cambia sus códigos restringidos por unos más abiertos y elaborados para comprender las necesidades de los niñ@s generando un ambiente de seguridad y tranquilidad, donde el enmarcamiento se vuelve imperceptible en el proceso pedagógico

4.3. (03) SEDE ENRIQUETA SOLANO

4.3.1. FUENTE: 01 Directivos INSTRUMENTO: Entrevista

Para la coordinadora de la Institución Educativa Departamental sede Enriqueta Solano, el concepto de las Necesidades Educativas Especiales se refiere a todas las limitaciones que puede presentar el ser humano que dificulta su proceso de aprendizaje y que requiere de estrategias pedagógicas que faciliten una Inclusión Escolar; por eso y por las distintas necesidades existentes, la institución eligió especializarse en las necesidades de la población con limitación visual, para lo cual hay constante capacitaciones y reuniones semanales de práctica y ejercitamiento de elementos propios para invidentes (ábacos, braille, etc.), y como referente un modelo pedagógico basado en el conocimiento de cada estudiante, el respeto a la diferencia, la individualidad y los distintos ritmos de aprendizaje, en una pedagogía activa - participativa.

En la institución se propicia el trabajo en grupo y éste como una estrategia del proceso, además es claro el concepto de Inclusión Escolar para todos, donde es la institución la que se adapta a la población para brindar la educación que se requiere y que esta sea de optima calidad.

4.3.2. FUENTE: 03 Padres de familia INSTRUMENTO: Cuestionario

Por la naturaleza inclusiva de niñ@s invidentes que desarrolla la Institución Educativa Departamental sede Enriqueta Solano se puede decir que hay un considerable número de padres de familia que tienen la misma limitación visual

que presentan sus hijos; lo cual hace que las características de los mismos entorno al proceso pedagógico que desarrollan sus hijos sean los siguientes:

- Los padres de familia se sienten satisfechos por la labor del agente dominante “maestro”, quién por su constante capacitación ha posibilitado un mejor desempeño del estudiante y ha fomentado valores en la familia, pues el bienestar del estudiante y su aprendizaje es socializado y ejercitado en la familia demostrándose un interés mutuo por salir adelante.
- El contacto del padre de familia con los docentes de la institución es un código restringido pues es algo que se ha limitado a las consignas en el cuaderno, a reuniones evaluativas, matrículas, que a una interacción en miras de mejorar el proceso pedagógico del estudiante.
- Por lo general y sobre la base de sus pocos recursos económicos, la formación de los estudiantes es sólo aquella que se brinda en la institución y que en algunas ocasiones complementa el padre en el hogar.

4.3.3. FUENTE: 04 Proceso pedagógico

INSTRUMENTO: Registro de observación

De acuerdo a los registros aplicados al proceso pedagógico en la Institución Educativa Departamental sede Enriqueta Solano, realizados en la jornada de la tarde por su cobertura inclusiva y atendiendo al cumplimiento del primer objetivo de la presente investigación, se puede concluir lo siguiente:

- Los agentes dominantes de dicha institución, es decir, el personal docente en su gran mayoría, demuestran que su proceso de formación a raíz de la vinculación de la institución con la Inclusión Escolar de los niños invidentes al aula regular, ha pasado de ser un código restringido a uno más elaborado en la medida que el agente dominador de este discurso cuenta con una capacitación posterior a su formación inicial y con la colaboración de agentes especializados que ayudan a consolidar un discurso pedagógico invisible y flexible al cambio y al progreso; correspondiendo a las necesidades de los alumnos y de la misma manera los apoya en su proceso de aprendizaje y forjamiento personal ante la sociedad y la vida, y permite así confianza y seguridad entre los agentes pertenecientes al proceso, empujándolos hacia la conciencia profesional y equitativa que debe manejar en cualquier momento educativo – pedagógico.
- Es pertinente señalar que en la institución se halla casi generalizado el ambiente jerárquico (exceptuando preescolar); lo cual demuestra que carecen de uno de los principios de la inclusión.

- Los agentes tienen un manejo débil del discurso orientado desde la realidad o desde la misma particularidad de los alumnos, en especial de los niños con Necesidades Educativas Especiales en este sentido es aunque el interés por trabajar sobre la inclusión debe ser su objetivo principal falta más apoyo y capacitación.

4.3.4. FUENTE: 05 Docentes
INSTRUMENTO: Cuestionario

Esta institución es una agencia especializada en el trabajo con la limitación visual, ya que la Secretaría de Educación, otorgó la responsabilidad de incluir a los niños en sus aulas regulares. Por esta razón se escoge a la institución por el manejo de inclusión para así poder interpretar desempeño laboral y, caracterizar las diversas experiencias de inclusión escolar en el aula regular.

Es importante señalar que la fuente nos indica que existe una conciencia sobre Inclusión Escolar que se busca mejorar. Además cuenta con apoyos de entidades como el INCI, donde capacitan profesional de apoyo para estos profesores que no conocían este término al terminar sus estudios universitarios. Saben en qué consiste la inclusión y conocen sus propios limitantes si se incluyera otra limitación u otra discapacidad diferente a la visual.

El trabajo es un conjunto de agentes y agencias especializados que tiene el mismo objetivo; ayuda a niños invidentes sin obstaculizar las relaciones sociales entre los demás niños y la comunidad educativa. El docente maneja un lenguaje elaborado y enriquecido que a medida del tiempo va conociendo aún más las necesidades educativas de los niños. Las relaciones de poder están establecidas como un orden participativo dentro de proceso pedagógico. El trabajo es colectivo en prácticas invisibles donde el maestro no se convierte en el autor del conocimiento si no en un agente que trabaja en un campo de control simbólico traduciendo las relaciones de poder en relaciones horizontales mediante códigos discursivos elocuentes en el proceso de inclusión. Estos códigos de discursos especializan y contribuyen formas de conciencia relaciones sociales y disposiciones.

Los maestros son agentes activos con categorías fuertes que no limitan su labor por la falta de formación que obtuvieron en sus centros universitarios si no que por el contrario han buscado la forma de pertenecer a espacios que les brindado la institución en pro del conocimiento y propiedad en lo concerniente de las Necesidades Educativas Especiales y la apropiación de la Inclusión Escolar al aula regular de niños con NEE.

La experiencia con este tipo de población ha enriquecido el personal docente, volviéndoles receptivos hacia la diferencia buscando herramientas y espacios de socialización y ante todo la búsqueda de una práctica pedagógica elaborada donde no discrimine a los individuos.

4.4. (04) COLEGIO GIMNASIO MI PATRIA

4.4.1 FUENTE: 01 Directivos

INSTRUMENTO: Entrevista

En la guía de entrevista al director del Gimnasio Mi Patria, da su concepto de las Necesidades Educativas Especiales como aquellas que poseen los niñ@s con deficiencias mentales los cuales por su condición, merecen atención especializada. Asegura además que en su institución sólo las licenciadas de preescolar pueden abordar dichas necesidades pues su preparación lo amerita ya que la institución en el momento no capacita a su cuerpo docente.

Como práctica del modelo pedagógico activo – participativo que maneja la institución, uno de sus elementos fundamentales es el trabajo en grupo que procura la integración de todos sus alumn@s y una completa equidad, donde ellos son elegidos por su capacidad de pago, su edad y lugar de residencia.

El director afirma que desconoce el término de Inclusión Escolar y está a la espera del desarrollo de la investigación para enterarse por completo ya que en el establecimiento tiene alumn@s adscritos en situación de discapacidad (síndrome down).

4.4.2. FUENTE: 03 Padres de familia

INSTRUMENTO: Cuestionario

Por su reciente Inclusión Escolar, es poca la población con Necesidades Educativas Especiales atendida en el Gimnasio Mi Patria, donde es muy corto el proceso y la vinculación del padre de familia con la institución y después de aplicarles el instrumento, se pueden analizar las siguientes características frente a la educación de sus hijos.

- El padre de familia es consciente que el cuerpo docente no se está preparado para atender idóneamente la necesidad educativa que presenta su hijo (síndrome de down), más el trabajo que realiza con el niño se ve como un esfuerzo por mantenerlo ocupado y en relativa equidad con el resto del grupo, pues sus notables “diferencias” requieren de mayor trabajo y en lo posible algo personalizado.
- El padre se siente agradecido por el apoyo del docente y de la institución al atender a su hijo, pues en muchas instituciones también de carácter privado le habían cerrado las puertas y aquí se hace un gran esfuerzo para ayudarlo de forma íntegra sin importar el desconocimiento que tiene el docente frente a la Inclusión Escolar.
- El contacto que se establece entre el docente y el padre es aquel que se genera por la constante indagación del padre cada vez que se acerca a la institución.

4.4.3. FUENTE: 04 Proceso pedagógico
INSTRUMENTO: Registro de observación

La realización de los registros de observación de clase en la institución que es de carácter privado, recientemente inicia el desarrollo de una propuesta inclusiva, arrojó los siguientes resultados:

Los agentes dominantes, no tienen claro su categoría; es decir, su labor como docentes ejecutando una labor inclusiva; produciendo a su vez una voz fuerte y confusa para los niñ@s, convirtiendo su quehacer docente en códigos repetitivos, restringidos y autoritarios porque no están capacitados y ni se sienten preparados para asumir tales responsabilidades.

4.4.4. FUENTE: 05 Docentes
INSTRUMENTO: Cuestionario

En este centro educativo, las limitantes son las dadas por el nivel socioeconómico más que por alguna situación de discapacidad física de los niños. Como entendemos que la Inclusión Escolar no es solo el manejo exclusivo de niñ@s en situación de discapacidad física, mental o las limitantes sensoriales si no también niñ@s limitados por su situación económica, política, social, racial, religiosa y entre otras, es oportuno aquí la participación de la institución y de toda la comunidad educativa para el mejoramiento de la problemática inclusiva; además trabajan con niñ@s con bajos recursos económicos por pertenecer a familias carentes de afecto los cuales manejan prácticas pedagógicas restringidas.

Es así como el maestro se enfrenta en un trabajo el cual debe reconocer los códigos que los niñ@s y comprender sus limitantes ayudándoles en el reconocimiento de sus potenciales y su fortalecimiento de sus inteligencias haciéndolo participe en el contexto comunicativo pedagógico.

Los docentes señalan la falta de formación en el campo de la inclusión y afirman que su formación profesional no fue dada para el manejo de niñ@s con Necesidades Educativas Especiales ni mucho menos el de un aula regular donde se trabaje la Inclusión Escolar.

Estas agencias especializadas no les han ofrecido herramientas necesarias para abordar el problema sobre Inclusión Escolar si no que por el contrario, a logrado que las necesidades y los cambios sociales a los cuales esta sometido el niñ@ sean ignorados y aislados del contexto educativo.

Muchos maestros se han quedado con el título de la universidad, sin miras de investigar o capacitarse en los cambios y las propuestas que se presentan en la educación en Colombia. Los docentes se ven limitados por las destrezas

locales, dependientes del contexto educativo. Que la mayoría de las cosas son ambiente de ignorancia las diferencias y necesidades de los niñ@s.

Se sirven de métodos que llevan a prácticas visibles homogenizando a los adquirentes (niñ@s), en discursos que pueden esperarse con relación en la edad. Si los niñ@s no cumplieran con estos requisitos de las reglas de secuencia estarán sometidos a la exclusión y al rechazo etiquetado como al que no sabe, no puede. Se presenta voces y conciencias distintas en la práctica pedagógica maestros que manejan códigos restringidos mediados por enmarcamientos fuertes, desligando al alumno del proceso educativo.

Desde la experiencia de cada uno de ellos en cuanto a inclusión se puede determinar el interés por solo conocer en qué consiste éste término, pero la situación genera controversia y miedo a la hora de incluir niñ@s con Necesidades Educativas Especiales en el aula regular.

4.5. (05) CENTRO DOCENTE ROSERO CONCHA

4.5.1. FUENTE: 01 Directivos

INSTRUMENTO: Entrevista

A través de la entrevista al coordinador del centro Docente Alberto Rosero Concha, él nos define las Necesidades Educativas Especiales como aquellos que merecen un tratamiento especial y con un personal de apoyo. En dicha entrevista comenta además con franqueza que el personal de su institución no está capacitado por tres razones elementales; primero, el estado no la brinda, en segunda instancia individualmente los maestros no se preocupan por hacerlo y finalmente la institución no tiene presupuesto para ello.

A su vez, afirma que la institución tiene en su PEI un modelo pedagógico definido y ese es el constructivismo que en la práctica no se emplea y sí el modelo tradicional y una de las razones es la escasez de recursos especialmente didácticos, motivo por el cual el trabajo en grupo para integrar a los estudiantes se emplea para lo básico y esencialmente para fechas especiales. El término de inclusión escolar lo desconoce pero está a la espera del desarrollo de la investigación y de la información para apropiarse del tema y transmitirlo a la institución.

4.5.2. FUENTE: 03 Padres de familia

INSTRUMENTO: Cuestionario

Permite inferir:

1. Los padres de familia hacen parte de los excluidos del proceso pedagógico de sus hijos, ellos son una voz muy débil ya que no es tomada en cuenta; a pesar de ser quienes mejor conocen sus fuertes y debilidades de sus hijos.

2. El agente dominador, solo establece contacto con el padre de familia para informar cosas negativas o simplemente no lo hace. Pues es algo que el docente no ve necesario para el desarrollo del proceso pedagógico y que se limita a un acto formal con el que hay que cumplir.
3. La clase social de los padres de familia no les permite acceder a centros especializados u otro tipo de ayuda de acuerdo a la necesidad educativa que presentan sus hijos. Lo cual hace que ellos cifren todas sus esperanzas en la labor del maestro, quien para ellos es la única persona que puede ayudar a sus hijos, personal y profesionalmente.

4.5.3. FUENTE: 04 Proceso pedagógico
INSTRUMENTO: Registro de observación

Consolidando la información obtenida por los registros de observación aplicados en el centro docente Alberto Rosero Concha; se anotan elementos sustanciales que principalmente atañen a la casi inexistente formación del maestro para atender poblaciones con necesidades educativas especiales; lo que a su vez produce negación y abstinencia al proceso porque:

- ❖ Algunos de los agentes dominantes (2 maestros) manejan un discurso desorientado de la realidad del niñ@ con Necesidades Educativas Especiales y en general de todo lo concerniente a la Incisión Escolar, utilizando como eje principal una práctica pedagógica visible con la predominancia del discurso instruccional.
- ❖ El maestro es el absoluto protagonista en el aula de clase y su autoridad es determinante en su acción pedagógica donde él designa el desarrollo de la clase haciendo énfasis en su discurso y olvida la particularidad del alumn@ y sus necesidades.
- ❖ El ambiente jerárquico del aula de clase, establece la relación dentro de ella, establece la relación maestro – alumno de forma vertical, cuya autoridad del docente es un hecho fehaciente en el proceso formativo.
- ❖ El alumn@, desempeña un rol secundario dentro de su propio aprendizaje, puesto que el contexto se halla dominado por el maestro y su participación queda sometida a la posibilidad de preguntar y esperar el momento en el cual el profesor considera puede responder.

4.5.4. FUENTE: 05 Docentes
INSTRUMENTO: Cuestionario

La institución es un centro educativo que maneja la discapacidad cognitiva, las limitantes socioeconómicas y culturales en clases sociales de estratos 0,1 y 2. Los maestros presentan un alto grado de desconocimiento de la problemática,

desconcertados al no saber qué hacer sin tener ningún apoyo que les proporcione capacitaciones para abordar estas necesidades. Tal como lo dijo uno de los entrevistados “están maniatados” y sin una base como ayuda en el proceso pedagógico. Estos profesionales afirman el no estar satisfechos con sus labores y el decir que no era lo que esperaban cuando terminaron sus estudios, ya que su formación no los había preparado para éste tipo de población.

No obstante, son maestros tradicionalistas, aburridos con la labor desempeñada se han convertido en docentes reproductores y sin una conciencia profesional e inmersos en prácticas pedagógicas conservadoras. Las reglas jerárquicas están impuestas y el transmisor (docente), lleva el poder y la voz predominante en el proceso pedagógico. La desmotivación y el desinterés llevan a éstos agentes a sumergirse en códigos muy restringidos carentes de comunicación y conocimiento de sus alumnos determinando así un enmarcamiento fuerte.

Los niñ@s se rehúsan a éste tipo de trato, a la indiferencia y a su vez a la exclusión por sus diferencias, rechazados del concepto “inclusión” el cual no es entendido por los docentes, ya que no se acercan al prototipo de niñ@ que él tenía en mente. Podemos ver la violencia simbólica de estos niños manifestada en la indisciplina, la falta de atención que se genera en torno al ambiente hostil del aula.

Nuevamente, vemos la fuerte jerarquía enmarcada por el docente, la débil voz receptora de los niñ@s. Los procesos de desarrollo cognitivo y de aprendizaje de cada uno de ellos, no son tomados en cuenta sino atropellados por lo tradicional, convirtiéndose así en prácticas visibles rígidas supeditadas a las reglas explícitas determinadas por la edad y el orden de un currículo inflexible.

4.6. (06) JARDÍN INFANTIL NACIONAL

4.6.1. FUENTE: 01 Directivos

INSTRUMENTO: Entrevista

A partir de la guía de entrevista que se realizó a la coordinadora de la sede Jardín Infantil Nacional, ella nos comenta que las Necesidades Educativas Especiales son aquellas que afecta a una población limitada que merece atención especializada, donde es consciente que el cuerpo docente de la institución no está totalmente capacitado aunque sí muy comprometido con su trabajo y constantemente ella gestiona para que llegue a la institución personal que los pueda capacitar en las necesidades educativas referentes a la discapacidad cognitiva mediante el apoyo de la Escuela Central Ricardo Borrero Álvarez, quienes son los encargados de trabajar con esta población.

La coordinadora resalta la importancia del trabajo en grupo para integrar a los estudiantes, esto como un eje central de formación que vela por el bienestar integral de los alumnos.

4.6.2. FUENTE: 03 Padres de familia
INSTRUMENTO: Cuestionario

De acuerdo al análisis y procesamiento de la guía de entrevista a los padres de familia de la Escuela Central Ricardo Borrero Álvarez, sede **Jardín Infantil Nacional**.

1. La clase social de los padres de familia corresponde a las menos favorecidas y por ende es débil la formación académica, motivo por el cual el pronunciamiento acerca del desempeño de los maestros se limita a decir que es parte de su trabajo y es parte de su fin al estar ahí, sólo esperan a que el maestro pueda brindarles todo lo que sabe y el alumn@ aproveche las oportunidades que tiene a pesar de las dificultades y limitaciones presentes.
2. Los padres están excluidos del proceso de formación de sus hijos y no se establecen relaciones entre el docente y el padre de familia; es algo exclusivo de las reuniones que programa el centro educativo, algo que ni los padres creen en verdad que sea necesario.

4.6.3. FUENTE: 04 Proceso pedagógico
INSTRUMENTO: Registro de observación

Por la variedad de Necesidades Educativas Especiales de carácter cognitivo que presenta la Escuela Central Ricardo Borrero Álvarez sede Jardín Infantil Nacional, los registros de observación permiten obtener los siguientes resultados:

Los agentes dominadores tienen absoluto protagonismo en el proceso pedagógico, cuya voz define los roles de los agentes en una organización jerárquica y tradicional en el que cada quién sabe lo que tiene que hacer.

La institución maneja un proceso de reglas explícitas que regula, no de manera integral ni individual el desarrollo de los niñ@s que en este caso presentan diferentes ritmos de aprendizaje.

Los agentes dominantes tienen un código restringido en todo lo relacionado con las Necesidades Educativas Especiales, lo cual hace que se cierren las puertas hacia la inclusión y por ende la identidad que se construye está determinada por una clasificación fuerte.

El estudiante tiene una voz débil en el proceso y se desenvuelve en un contexto dominado por el profesor.

4.6.4. FUENTE: 05 Docentes
INSTRUMENTO: Cuestionario

El instrumento aplicado al cuerpo de docentes nos lleva a cumplir los objetivos 1,2 y 3 de la investigación donde se describe la formación del docente se interpreta el desempeño laboral y caracteriza las diferentes experiencias en el aula regular manejo de la inclusión de niñ@s con Necesidades Educativas Especiales NEE. Es importante considerar que el Jardín Nacional trabaja con niños que presentan diversas limitantes de orden social, económico y racial; También diferentes discapacidades como síndrome de down, autismo y las discapacidades motoras y cognitivas.

El centro educativo cuenta con un cuerpo docente agotado por los años cansados por las duras jornadas laborales que a veces resultan agobiantes y frustrantes. Las maestras, son el agente denominado del proceso pedagógico y llevan consigo el poder dentro del aula predominando su voz frente a ese agente pasivo y receptor, el niño cuyas necesidades no son tomadas en cuenta.

Las relaciones de clase apuntan a las desigualdades en la distribución de poder en el aula y no solo en relación maestro – alumno si no como todos los agentes que pertenecen a la comunidad educativa.

Hay un fuerte posicionamiento del maestro regulado por código muy restringido y dominante en la forma de comunicación ante el niño que viene a ser el agente pasivo y aislado del proceso educativo.

Las relaciones de poder que existen en el aula regulan los principios de clasificación que se genera en un ambiente hostil, preservando un aislamiento fuerte, un enmarcamiento de la práctica pedagógica. Es así como prevalece una violencia simbólica entre los agentes del proceso educativo mediante los desplazamientos que regulan las diferencias entre sus voces.

Las maestras carecen de formación especializada manteniéndose aisladas del problema. Sus discursos son débiles y de bajo carácter ya que pretenden manejar un grupo de niñ@s homogéneamente, como si no hubiese diferencias entre ellos sin mirar sus necesidades y desconociendo los códigos de los niños los cuales necesitan de un lenguaje especializado para interpretarlas.

Para muchas de ellas el término de Inclusión Escolar es confuso pero no nulo y a pesar de que es una agencia donde se trabaja con Necesidades Educativas Especiales en el aula regular, no saben cómo se trabaja y qué herramientas pedagógicas utilizar. Es así como el maestro carece de herramientas y de conocimientos necesarios para abordar una práctica con códigos elaborados para cumplir con los objetivos de la Inclusión Escolar.

La conciencia de estos agentes reproductores carece de profesionalismo y desconocimiento a la hora de manejar un aula inclusiva siendo esta agencia un pilare educativo la inclusión escolar de niñ@s en situación de discapacidad cognitiva.

Es así como el transmisor del contexto comunicativo controla la selección en los ritmos, criterios de comunicación y la posición en los adquirientes, enmarcándose en una elaboración fuerte dentro del contexto pedagógico.

Los niñ@s no son tomados en cuenta resultando ser sujetos pasivos receptores de un discurso descontextualizado de sus vidas. El docente no posee herramientas para integrar a los estudiantes recurriendo entonces a prácticas visibles, colocando énfasis en el performance del niñ@ orientadas por reglas explícitas de orden regulador, desconociendo los criterios del niño y sus necesidades.

4.7. Comportamientos básicos de las fuentes

4.7.1. FUENTE: 01 Directivos

INSTRUMENTO: Entrevista

Una vez consolidada la guía de entrevista a los directivos de las instituciones que hicieron parte de ésta investigación los resultados obtenidos en dicho proceso son:

- Hacen evidente la necesidad de la continua y permanente capacitación que debe brindárseles a los docentes para que de acuerdo a ella puedan responder a las necesidades que hoy en día se plantean.
- En algunas instituciones una de sus mayores limitantes es el factor económico para el desarrollo de un buen proceso pedagógico, lo cual restringe la labor de la institución y por ende la del docente; quién se ve alienado por modelo pedagógico tradicional.

4.7.2. FUENTE: 02 Egresados

INSTRUMENTO: Cuestionario

El análisis del instrumento a egresados, que en éste caso fue mediante una encuesta, presenta una relación con todos los objetivos del proyecto pero, más directamente con el objetivo número uno donde se describe el proceso de la formación que ha tenido el egresado, que en su caso fue de la Universidad Surcolombiana, y la labor que ejercen a la hora de incluir en una aula regular a niñ@s con Necesidades Educativas Especiales.

Mediante un minucioso análisis de cómo el docente se desempeña en un aula regular con el problema de inclusión escolar y, cómo para él su formación en

NEE debe hacer hincapié en formar ciudadanos íntegros, creativos, autónomos, líderes, con voz propia, con criterio investigativo, personas que sean tratadas humanamente, con equidad e igualdad con los mismos derechos y deberes y, por supuesto, personas capaces de cambiar el mundo a partir de sus ideas e ingenio explotando sus múltiples inteligencias según Howard Gardner⁴³.

El motivo principal ha sido el conocer las tensiones que tiene el egresado cuando ha salido de su centro de formación, de esa agencia que debería darle herramientas necesarias para leer la realidad fuera de ella, una realidad la cual es totalmente diferente a la que se acostumbra ver dentro su formación que está dada en un salón de cuatro paredes y que en muchas veces ni siquiera cuenta con las herramientas necesarias para su aprendizaje. En su mayoría, la población encuestada afirma sentirse limitada en su campo tanto pedagógico como profesional y aún más cuando se deben enfrentar a una difícil situación en aulas regulares donde se trabaja con un problema tan importante como lo es la Inclusión Escolar, y más si son con niñ@s con NEE ya sean por su situación de discapacidad tipo física, sensorial o mental, por diferencias sociales, raciales, culturales o económicas. Lo difícil es comprender y no conocer las diversas necesidades que presentan los niños y la pregunta es, ¿nuestra formación responde a las diversas situaciones y los fuertes cambios a los que debe estar preparado el docente? Si por el contrario, se convierte en un maestro dominado por lo repetitivo, con temores, un docente que se convierte en un agente pasivo dentro del proceso pedagógico, con una voz débil por que carece de fundamentos y capacidades para manejar niñ@s con diversas necesidades y lo que es aún peor, recién salidos de una institución que ha forjado a un profesional íntegro y solvente, él se convierte al poco tiempo en un maestro que reproduce el modelo tradicionalista, en agentes reproductores, sin criterio, absueltos al cambio y con miedo al enfrentarse a la realidad, y olvida su ideología, sus criterios, la conciencia profesional que es la que debiera ser el foco de su labor, el epicentro de su quehacer diario.

Estos docentes pertenecen a agencias reproductivas, en un sistema escolar que termina por excluir nuevas prácticas sociales y pedagógicas, apropiándose de una enmarcación fuerte, tradicionalista y resistente al cambio, inflexible a las alternativas que ofrece el mundo de hoy. A su vez, forman profesionales carentes de actitud y conciencia profesional, personas que se han dejado

⁴³ Esta monografía nos da cuenta de la equivocación que se comete al describir a las personas como poseedoras de una única y cuantificable inteligencia, pues el ser humano tiene, por lo menos, ocho inteligencias diferentes, cada una desarrollada de modo y a un nivel particular. Ellas son la Inteligencia Musical, Corporal-cenestésica, Lingüística, Lógico-matemática, Espacial, Interpersonal, Intrapersonal y Naturalista. Pero los programas de enseñanza sólo se basan en las inteligencias lingüística y matemática, dando una mínima importancia a las otras.

alienar de lo tradicional, encasillándose en prácticas pedagógicas visibles y a la vez conservadoras donde las reglas de secuencia resultan ser explícitas dividiendo los procesos de los niñ@s, viéndolos homogéneamente y no como individuos, personas con características propias que poseen ritmos diferentes de aprendizaje.

La formación de estos profesionales ha servido de escalera para asumir un trabajo, pero a la hora de afrontarse al nivel laboral como profesionales preparados reconocen que su formación ha sido un “título” otorgado por su Institución y que el verdadero aprendizaje ha sido en la práctica como docente en un escenario totalmente diferente del que le mostraban, descontextualizándolo de la realidad social y educativa en la cual nos enfrentamos hoy día.

Es así como la ideología que se maneja dentro de la Instituciones formadoras de docentes, encuegan la realidad de la educación. El poder discursivo se apropia de sus agentes y los vuelve anatomistas de una realidad completamente distinta sintiéndose entonces excluidos dentro de su misma especialización como docentes. El capital pedagógico que adquieren sus agentes en una agencia determinada y especializada se contrapone con el discurso que maneja la escuela y la educación donde a parte de afrontar las limitantes institucionales y pedagógicas existen las limitantes de un enmarcamiento fuerte en lo que es la escuela, la sociedad y las agencias encargadas de la formación de sus educadores, pues cada uno de estas agencias van por vías diferentes y no se ponen de acuerdo para con solidarizarse en una sola en pro al que debiera ser su único objetivo, en formar niñ@s capaces de afrontar el mundo y la vida con criterio, transformando el día a día en un mañana de posibilidades.

Por otra parte el término de Inclusión Escolar tiene un valor agregado; el niñ@ en situación de limitado o discapacitado es visto como un fenómeno social y no como un ser que requiere un espacio dentro del aula y que merece ser tratado con naturalidad e igualdad como los demás niños. Por el contrario, se les integra a un sistema educativo del cual manejan unos códigos restringidos por que en lugar de incluirlos en el sistema son llevados a una “integración”⁴⁴ la cual aún no se tiene claro en qué consiste ni mucho menos cómo se maneja ya que lo único que sabemos hacer bien es copiar modelos de otros lugares sin contextualizar el concepto y formar a personal calificado para dichas funciones.

Es evidente la preocupación de los maestros ya que se ha vuelto un requisito indiscutible a la hora de buscar trabajo el tener conocimientos acerca de lo que es un aula inclusiva, el cómo abordar las diversas problemáticas vigentes de la

⁴⁴ La integración es un término que se utiliza regularmente para hablar del proceso que permite maximizar la interacción entre los menores de la misma edad, sin importar las condiciones discapacitantes de algunos de ellos. (Sofía Leticia Morales, s/f). Este proceso pretende lograr dos objetivos básicos para la educación de las personas con discapacidad: la normalización y la sectorización.

educación, las cuales nos llevan a especializarnos y fundamentarnos en la investigación, la búsqueda de una educación hacia el cambio, camino a la integridad, equidad e igualdad social. Desconcertante y desolador es el panorama que viven los niñ@s por la falta de personal calificado e interesado realmente por las necesidades de ellos. No obstante, el aula inclusiva no debe mirarse como un escenario imposible e impenetrable, sino por el contrario, en una alternativa pedagógica viable en pro al beneficio del que debería ser el más privilegiado en todo el proceso educativo, quien más sino los niños, el sector más vulnerable y menos tenidos en cuenta a la hora de formar educadores.

4.7.3. FUENTE: 03 Padres de familia
INSTRUMENTO: Cuestionario

De acuerdo con el análisis y procesamiento de la información obtenida a través de la guía de entrevista a los padres de familia de las instituciones que hicieron parte de esta investigación, los resultados son los siguientes:

- ❖ Los padres de familia son excluidos en el proceso educativo que tienen sus hijos; principalmente el agente dominador “maestro” no ve la necesidad de mantener contacto informativo y/o cooperador con el padre de familia, ni la Institución ve tal elemento como prioritario dentro del sistema educativo que desarrolla la misma; esto se maneja como un requisito que es cumplido en las reuniones que se dan periódicamente para brindar el informe cualitativo y cuantitativo de los niños. Dicho momento, es el espacio destinado para sugerencias, recomendaciones y otros.
- ❖ Por lo anterior, los padres de familia se dividen en los que simplemente no demuestran interés por el contexto educativo en el cual se desenvuelven sus hijos y simplemente se limitan a la labor que pueda desarrollar el docente; y un segundo y reducido grupo que son los que voluntariamente se acercan a la institución a dialogar con el maestro para saber cual es el proceso y manifestaciones de sus hijos.
- ❖ Finalmente, los padres de familia en su gran mayoría no tienen información de los procesos inclusivos que desarrollan las instituciones educativas a las que pertenecen sus hijos; donde ellos sólo se acogen a lo que se establezca o esté establecido en la institución.

4.7.4. FUENTE: 04 Proceso pedagógico
INSTRUMENTO: Registro de observación

De acuerdo con el procesamiento y análisis de la información, se elabora una síntesis general del diligenciamiento de los registros de observación; donde se evidencia que en la mayoría de las instituciones observadas existe un principio

de clasificación rígido, puesto que sus estructuras presentan normas inclusivas que son una integración escolar; diluyendo la voz del alumn@ y elevan así un enmarcamiento que termina por excluirlos del sistema pedagógico que se plantea en la institución.

En segunda instancia, el protagonismo del alumno y su poca participación en el proceso pedagógico, alienta la existencia de un modelo de formación fundamentada en la transmisión y reproducción de la educación puesto que el maestro acentúa una pedagogía visible en la que él es el que sabe y el alumn@ debe limitarse a aprender, algo que se vuelve un elemento base del maestro aunque sea rutinario y academicista.

De ahí, que las relaciones entre los estudiantes y profesores se den en un marco de autoridad, es decir, que existe una clasificación fuerte que define los roles y la naturaleza de la relación entre estos agentes, donde la tendencia general de las instituciones que hicieron parte de la investigación, es la permanente superioridad del maestro y la poca familiaridad de éste con las Necesidades Educativas que presentan sus alumn@s.

4.7.5. FUENTE: 05 Docentes
INSTRUMENTO: Cuestionario

Con base en la información que se analizó, en el instrumento aplicado a diversos profesores, se describe e interpreta el desempeño profesional y las diversas experiencias de Inclusión Escolar en un aula regular.

Existen instituciones las cuales cuentan con personal calificado e intrigado en los procesos de desarrollo de los niñ@s. Son personas que son receptoras de la problemática educativa la cual no enfrentamos, con espíritu abierto entrelazadas en redes de comunicación con toda la comunidad en el proceso comunicativo.

Estos agentes se inclinan más por prácticas elaboradas, manteniendo una estrecha relación con el alumn@ y su contexto inmediato. Las divisiones sociales están dadas por las mismas necesidades de los niños y en búsqueda de suplirlas sin dejar a un lado la integridad de los agentes que la componen. Las pautas de intervención en el proceso han sido lentas pero gratificantes, por que no ha sido fácil de un momento para otro apropiarse de un código que en mucho tiempo fue restringido y tradicionalista en el campo pedagógico.

Avalar por prácticas más elaboradas es un proceso que aún se sigue trabajando porque todo no está escrito y en Neiva falta mucho por hacer. El niño participa de forma activa en sus adquisiciones. Esto quiere decir que se maneja una pedagogía invisible donde las reglas son implícitas poniendo al niño en el centro del proceso de los procedimientos internos del mismo (motivacionales, cognitivos, lingüístico, afectivos) a consecuencia de los cuales

se crea y experimenta un texto. Esta pedagogía invisible se centra en los procedimientos y competencias que todos y cada uno de los adquirientes aportan al contexto pedagógico.

Pero a la inversa, están las prácticas que en su mayoría son rígidas, excluyentes y tradicionalistas. Orientadas por maestros que desconocen completamente el contexto pedagógico y las insuficientes bases teóricas que posibiliten el contexto comunicativo entre los agentes del sistema educativo.

La ideología de estos agentes reproductores, es menester de códigos abiertos que ayuden a la integridad de seres importantes en el sistema educativo. Es aquí donde los contextos sólo quedan como locales y descontextualizados de la realidad, el docente no lee las necesidades de los niñ@s ni mucho menos la individualidad de sus procesos. Es insistente el hecho de la inexperiencia, desconocimiento social de la población a la cual se relaciona y la falta de comunicación dentro de las relaciones de trabajo. Es una confusión en el hecho de reconocer cuál es la práctica que prevalece en la educación huilense, aún cuando se han hecho varias acciones en pro al bienestar de los niñ@s y sus derechos.

4.8. TENDENCIA GENERAL DE LAS FUENTES

En lo referente al análisis de las tendencias de las fuentes se puede resaltar factores importantes que inciden en el fracaso de las aulas regulares de niños con Necesidades Educativas Especiales. Como primera medida se encuentra la carente formación tanto de maestros como directivos frente la problemática educativa en el hecho de que todos los alumn@s sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela en concordancia a sus capacidades. A la hora de asumir una mirada crítica sobre qué es Inclusión Escolar el docente aún no tiene claro o simplemente desconoce todo el paradigma de inclusión, permite entonces la exclusión de los niños en sus diferentes situaciones o necesidades y establece restricciones educativas y sociales dentro del sistema escolar.

Por otra parte las agencias formadoras de docentes / profesionales no están completamente preparados para abordar con solvencia esta labor tan importante ya que aún no reconocen las Necesidades Educativas Especiales dentro de sus líneas curriculares y dejan de lado las realidades educativas y las crisis que en ella se vive, además la insuficiente o inadecuadas prácticas pedagógicas tradicionalistas establecen un enmarcamiento fuerte dentro del ámbito escolar. El docente ignora todo lo relacionado a las Necesidades Educativas Especiales por que en su unidad formadora cegaron la realidad educativa convirtiéndolo en un profesional que desconoce y a la vez excluye todo proceso nuevo que él desconoce dentro de su contexto.

Al juzgar por lo analizado, la pedagogía invisible⁴⁵ que se agencia a través del modelo formativo de las Instituciones de Educación Superior, se caracteriza por su naturaleza transmisionista e instruccional, lo cual permite señalar que las diferentes reformas que se han hecho no han logrado romper las estructuras educativas, pedagógicas y didácticas.

Si la formación actual en inclusión escolar del estudiante de pregrado y ciclo complementario no es intervenida (cambiada, transformada, re-estructurada) solo se conseguirá la reproducción de una cultura académica en donde la tradición (en su perfil más débil) y el statu quo (el establecimiento) se mantendrán inmodificables. Además, se interpretaran como normales y naturales los procesos de exclusión (invisibilidad) que se celebran a partir de este acto formativo.

Se trata de cambiar los esquemas en los cuales el alumno solo es capaz de experimentar prácticas tradicionales, que reproducen la realidad y evitan redimensionar la participación de las prácticas pedagógicas inclusivas. Así pues, el docente que involucre a sus alumnos en contextos reales logrará darle una visión creativa a la Inclusión Escolar, de esta manera las actividades presenciales darán la oportunidad de responder todos aquellos interrogantes planteados.

**4.8.1. FUENTE: 06 Facultades de Educación. Programas de Pedagogía Infantil y Educación Preescolar y Normales Superiores.
INSTRUMENTO: Análisis documental**

Para el procesamiento de la documentación que forma parte de cada Discurso Pedagógico Institucional se realizó inicialmente una tarea de recolección de la misma procurando contar con el mayor número de documentos oficiales y centrados en lo concerniente a las prácticas pedagógicas universitarias.

Una vez obtenida la información, se procedió a consignar textualmente cada uno de los pensum académicos⁴⁶ y el acuerdo general que tienen las Escuelas Normales Superiores del país con las diversas Facultades de Educación contenidos en los documentos analizados bajados por Internet y esta a su vez está complementada con un comentario específico de acuerdo con el marco conceptual que orienta éste estudio. Al final, se elaboró un consolidado general que permite explicitar la tendencia encontrada en los diferentes discursos de las instituciones que hicieron parte de la muestra investigativa.

⁴⁵ Las reglas de orden social suelen ser explícitas y específicas. Confieren importancia al producto externo de los alumnos y operan para producir diferencias entre ellos.

⁴⁶ Ver anexos de los pensum de las Facultades de Educación que ofrecen el Programa de Pedagogía Infantil o Educación Preescolar

A continuación se relaciona los documentos analizados por institución.

Dimensión	Dimensión Teleológica				Estructura Curricular					
	Universidad	Misión	Visión	Perfil	Objetivo	Propósitos	Duración	Jornada	Naturaleza	Estructura
U. SABANA	X	X	X	X	X	X	VIII	DIURNA	Oficial	materias
USCO	X	X	X	X	X	X	X	DIURNA	privada	Materias
U.T.P.	X	X	X	X	X	X	X	DIURNA	Oficial	Materias
U. NORTE	X	X	X	X	X	X	X	DIURNA	Privada	Materias
U. TOLIMA	X	X	X	X	X	X	XII	DIURNA	Oficial	Materias
U. MAGDALENA	X	X	X	X	X	X	XII	NOCTURNA	Privada	Materias
U. SAN BUENAVENTURA	X	X	X	X	X	X	X	DIURNA	Privada	materias
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE ANTIOQUIA	X	X	X	X	X	X	X	DIURNA	Privada	materias
FUNDACIÓN LUÍS AMIGO	X	X	X	X	X	X	X	DIURNA	Privada	materias
U. JAVERIANA	X	X	X	X	X	X	X	DIURNA	privada	materias

Cuadro 1
Documentos y aspectos analizados por institución

Todos y cada uno de los programas de Pedagogía Infantil o Educación Preescolar de las diversas Facultades de Educación que hicieron parte de la muestra investigativa tienen sentado muy claro su dimensión teleológica respecto al profesional de la educación que quieren formar, sin embargo entre sus propósitos, misión, visión, perfil y objetivos propuestos se presenta una carencia sustantiva en lo referente a la formación docente para asumir con propiedad el problema de la Inclusión Escolar, por lo general en esta dimensión hablan de profesionales íntegros, con un perfil muy amplio pero que en su esencia, no leen las necesidades educativas básicas de los diversos agentes y agencias que conforman la comunidad educativa.

En el cuadro 2 se puede observar un paralelo de asignaturas que tienen que ver en la Inclusión Escolar. Se determina que la mayoría de las instituciones en sus planes de estudio no contemplan la idea de incluir a los niños con cualquier tipo de necesidad educativa ya que de 9 programas escrutados solo 4 trabajan la educación especial como tema, 1 la integración educativa y otro trabaja la inclusión escolar, eso sin contar con que 6 de los integrantes de la muestra investigativa intentan leer los programas sociales del contexto con áreas que son muy laxas poco profundas y descontextualizadas de la realidad actual. Pero también se puede determinar que la totalidad de los programas de

Pedagogía Infantil son fuertes en investigación, en enseñar métodos didácticos y disciplinas referentes al currículo. En la Universidad Surcolombiana se puede aclarar que en su componente flexible existen dos materias como electivas sobre Educación Especial (Síndrome Down) y Problemas de aprendizaje.

Asignaturas Universidad	Currículo	Pedagogía Y Didáctica	Problema. Social	Ed. Especial	Integración Educativa	Inclusión Escolar	Investigación
U. SABANA	X	X	X			X	X
USCO	X	X	X	X	X		X
U.T.P.	X	X	X	X			X
U. NORTE	X	X		X			X
U. TOLIMA	X	X		X	X		
U. MAGDALENA	X	X	X	X			X
U. SAN BUENAVENTUR A	X	X	X				X
FUNDACIÓN LUÍS AMIGO	X	X					X
U. JAVERIANA	X	X	X				X
U. TECNOLÓGICA DE ANTIOQUIA	X	X	X	X	X	X	X

Cuadro 2
Asignaturas concernientes a la inclusión

La muestra investigativa permitió ver a través de sus portales en Internet toda la información que se trabajó en la investigación. Al observar el cuadro 3 se puede determinar qué programa sensibiliza más a sus estudiantes con la realidad a la cual se van a enfrentar como profesionales de la educación. El programa a distancia de Educación Preescolar de la Universidad del Tolima tiene una duración de 12 semestres y en su pensum se puede observar que posee igual número de prácticas pedagógicas dispersas en las diversas dimensiones de la carrera. Las demás universidades poseen un número promedio de 4 prácticas por licenciatura de 10 semestres, también cada practica por semestre posee la particularidad de ser desempeñada en diversos campos de desarrollo.

UNIVERSIDAD	NÚMERO DE PRÁCTICAS	DURACIÓN DE LA CARRERA (SEMESTRES)
U. SABANA	5	10
USCO	3	8
U.T.P.	5	10
U. NORTE	5	10
U. TOLIMA (a distancia)	12	12
U. MAGDALENA	5	10
U. SAN BUENAVENTURA	7	10
FUNDACIÓN LUÍS AMIGO	3	10
U. JAVERIANA	6	10
U. TECNOLÓGICA DE ANTIOQUIA		10

Cuadro3
Cuadro comparativo de prácticas con la duración en semestres de cada carrera

5. APORTES CONCRETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como resultados concretos de la investigación realizada debe señalarse que uno de los primeros replanteamientos estructurales por hacerse a la formación en Inclusión Escolar en los programas de formación de profesionales de la educación es el debilitar su carácter discursivo y academicista que no responde a las necesidades de formación en ésta área tan importante para la educación colombiana. De igual manera, se debe definir un criterio muy sólido y argumentado en relación con la ubicación, el tiempo y las prácticas pedagógicas que se utilicen en de la formación para la Inclusión Escolar en los programas de pregrado y ciclo complementario.

A partir de lo encontrado en el desarrollo de la presente investigación es necesario descartar, como única estrategia formativa en el campo del conocimiento, las asignaturas o materias que “hablen sobre Inclusión Escolar “; es conveniente y necesario revisar la pertinencia y conveniencia de esta estrategia en la medida que no contribuye de manera esencial a crear nociones para alcanzar las competencias cognoscitivas, argumentativas, propositivas y actitudinales básicas de los estudiantes en el campo de la Inclusión Escolar. De cara a esta situación, se debe avanzar en un proceso de flexibilidad curricular y pluralidad de estrategias y mediaciones didácticas propias del horizonte de indagación sistemática, a partir del reconocimiento de la problemática social educativa que la Inclusión Escolar comporta.

Se propone intervenir las actuales estructuras curriculares del ciclo complementario de las Normales Superiores y de los programas de pregrado en Pedagogía Infantil a partir de la incorporación en ellas de un Núcleo Temático y Problemático NTP sobre la problemática que comporta la Inclusión Escolar. El Núcleo temático y problemático se define como:

La estrategia curricular interdisciplinaria que integra un conjunto de conocimientos afines que posibilitan definir prácticas y procesos de investigación en torno a un objeto/ problema. Implica la construcción de estrategias que garantizan la relación teoría- práctica y la construcción de acciones participativas entre individuos y grupos en la diversidad de soluciones propuestas. Se considera una estrategia que permite integrar un campo de problemas con un campo de conocimientos que deviene la formación de un profesional.⁴⁷

Se propone que del ciento por ciento de las estructuras curriculares del Ciclo Complementario y de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, el NTP sobre Problemática de la Inclusión Escolar, se desarrolle en un segmento curricular

⁴⁷ López Jiménez Nelson, la de-construcción curricular. Colección SEMINARIUM. Editorial. MAGISTERIO.2001.

equivalente al 10 por ciento de su totalidad de los créditos, esto permite garantizar una relación directa con el propósito de formación.

Se tiene claro que lo formativo no se agota en lo escolar⁴⁸ y por consiguiente lo curricular, lo pedagógico y lo evaluativo no se deben asumir desde la lógica del saber escolar únicamente, lo social, lo familiar, lo laboral entre otros aspectos, juegan un papel importante en todo proceso formativo.

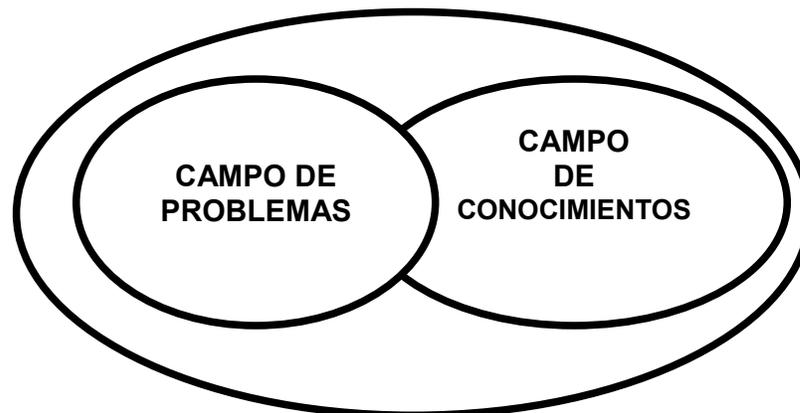
Existen otras lógicas, otros niveles de la realidad, y otras agencias culturales presentes en el acto formativo que en estos momentos son ignoradas por las políticas públicas que regulan la educación en la región latinoamericana, y en Colombia en particular.

La construcción del núcleo temático y problemático NTP sobre la problemática de la Inclusión Escolar, supone el desarrollo de las siguientes acciones:

- ✓ Prediseño del NTP: responsabilidad del colectivo docente
- ✓ Discusión y análisis de intencionalidades con los alumnos
- ✓ Selección y caracterización de los problemas significativos
- ✓ Diseño del NTP
- ✓ Planificación y definición de responsabilidades
- ✓ Definición concertada de criterios de evaluación
- ✓ Generalización de los impactos alcanzados

La estructura curricular propuesta para la Licenciatura en Pedagogía Infantil y Escuelas Normales Superiores (ciclo complementario) está constituida básicamente por los siguientes Núcleos Temáticos y Problemáticos.

NÚCLEO TEMÁTICO Y PROBLEMÁTICO PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR



⁴⁸ Por lo diverso y fragmentado que es el saber, escapa de los lugares sagrados que antes lo contenía y legitimaban (escuela), y de las figuras sociales que se apropiaban y pontificaban (maestro, director). MARTÍN BARBERO, Jesús. "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". Revista Iberoamericana de Educación. N° 32.2003.

La transformación de las prácticas pedagógicas de formación centradas en el aprendizaje (exigencia directa de la implementación del sistema de créditos académicos) implica el desarrollo de acciones problematizadoras, integradoras, investigativas, participativas o socializantes, que favorecen la estructuración de los conocimientos y de sus relaciones.

Por lo anterior, la Inclusión Escolar asume la formación como la síntesis creativa entre un campo de problemas con un campo de conocimientos.



La formulación de este esquema significa que el campo de conocimientos se constituye en el fundamento básico para la comprensión/solución de los diversos problemas que se selecciona para efectos de la estructuración curricular en pregrado y ciclo complementario.

Campo de problemas

El campo de problemas dentro de la Inclusión Escolar, está integrado por las diferentes problemáticas derivadas de los tipos de necesidades educativas que se presentan en el aula regular.

Campo del conocimientos

Parte del campo de problemas para crear las temáticas en relación a cada una de ellas.

Campo de problemas	Campo de Conocimientos
Social	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pluralidad del país ○ Derechos de los niños ○ El niño como ser biopsicosocial ○ Desplazados ○ Clase social ○ Maltrato infantil ○ Estratificación social
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diversidad e identidad cultural ○ Estamentos gubernamentales que garanticen la Inclusión

Problemas actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fundamentos pedagógicos en los problemas de aula y relaciones jerárquicas ○ Agresividad ○ Aislamiento
Cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> ○ Necesidades formativas del educador frente a la discapacidad ○ Síndrome down ○ Autismo ○ deprivaciones sociales, emocionales, culturales. ○ Capacidades excepcionales
Física	<ul style="list-style-type: none"> ○ Limitaciones sensoriales y otras. ○ El pedagogo frente al limitado sensorial ○ Mutilaciones ○ Deformaciones

La propuesta está inmersa en los procesos de flexibilidad y apertura curricular, administrativa y académica, que en estos momentos es implementada y desarrollada por las IES (Instituciones de Educación Superior) y las ENS (Escuelas Normales Superiores) de cara a las exigencias planteadas por el sistema de adopción de los Créditos Académicos, se puede decir sin ningún temor que es una contribución a la formación⁴⁹ de los profesionales de la educación.

Los Comités Curriculares del Ciclo Complementario de las Normales Superiores y los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil definirán a partir de discusiones argumentadas la forma como se implementará cada Núcleo Temático y Problemático sobre la Inclusión Escolar en las estructuras curriculares respectivas, es decir, que la ubicación y el tiempo de cada una de las temáticas a tratar se incorporen en un campo teórico/práctico en donde el estudiante tenga una vivencia con la Inclusión Escolar, ya que todas las prácticas pedagógicas que se implementen y desarrollen estarán en congruencia directa con el propósito y el perfil de la formación en las Normales Superiores y de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y/o Educación Preescolar.

⁴⁹ Se refiere a un conjunto de reglas, principios y dispositivos que generan diferentes clases de práctica pedagógica y que producen diferentes tipos de desarrollo en sus competencias y desempeños.

Se destinará 16 créditos que dan el 10% de los créditos totales del Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana y el 5% para cada año de Ciclo Complementario para las Escuelas Normales Superiores.

El Semillero de Investigación FODIES asume que toda propuesta curricular es un intento de aproximación a la problemática formativa de los profesionales de educación, por lo tanto, se entiende que este aporte no puede asumirse como definitivo, sino por el contrario pretende contribuir a la discusión, análisis, replanteamiento de la formación en Inclusión Escolar al aula regular. Esto permite afirmar que los aportes, observaciones y críticas que la lectura que este trabajo genere, serán recibidos con la mayor comprensión académica.

No se trata de una investigación que no permita aportes, por el contrario se espera perfeccionarla con el concurso y contribución de las diferentes audiencias interesadas en la problemática de la Inclusión Escolar. Se puede afirmar que esta elaboración apenas es un primer intento para la comprensión e internalización de la problemática de la Inclusión Escolar en los niveles iniciales de la educación formal.

BIBLIOGRAFÍA

ARBELAEZ, Ruby et al. Reflexiones sobre la Pedagogía Universitaria. En: Revista Docencia Universitaria. Bogotá: ICFES. Vol. III, 2003.

BANCO MUNDIAL. Construyendo sociedad del conocimiento: nuevos cambios para la Educación Superior. Estados Unidos: Reporte del Banco Mundial. 2002.

BRASLAVSKY, C. (1986): Informe sobre la juventud colombiana, Bogotá, Colombia. CEAL.

_____, “La gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporáneas”, Ponencia Seminario Internacional, San Pablo.

BERNSTEIN, Basil, La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados. Editorial PRODIC <<El Griot>> segunda edición, Bogotá, 1995.

_____, Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural. Editor Cristian Cox. CIDE. Santiago. 1988.

_____, Clases sociales, lenguaje y socialización. Revista colombiana de educación N° 15. Primer semestre de 1985. Bogotá.

_____, Clasificación y Enmarcación del conocimiento educativo. Revista colombiana de educación N° 15. Primer semestre de 1985. Bogotá.

_____, Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Vol. 2. Editorial Akal. Madrid 1988.

BUSTELO, Eduardo, MINUJIN Alberto. Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes. UICEF. Santillana. Primera edición. Santa fé de Bogotá. 1998. 276 Pág.

CASTAÑEDA Góez Beatriz. OSSA Londoño. Por los caminos de los semilleros de investigación. Fondo Editorial Biogénesis UdeA. Medellín 2005. 421 Pág.

CHACÓN, María A. El Docente: Profesional Reflexivo. En: www.isoc.org/apuntes/u-venezuela

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN DE ESCUELAS NORMALES SUPERIORES – CAENS. (2000). Formación de maestros: elementos para el debate. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional – Ascofade - Asonen.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. (1998). Lineamientos para la acreditación. Tercera edición. Bogotá: CNA.

CUBILLOS, Constanza, Saldo rojo. Crisis en la Educación Superior, Santa fe de Bogotá, Planeta Colombiana Editorial S. A., 1998, p. 296.

DA SILVA, T. (1998):"Cultura y currículo como práctica de significación", Revista de Estudios de Currículos, Vol. 1. N°1.

DEL REGNO, P.M. (1997):"El rol del profesor orientador", Aula abierta, Bogotá, Colombia, Junio.

DELORS Jacques. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana. España 1996.

DÍAZ, Mario, Modelo pedagógico integrado y propuestas educativas. Cuadernos del seminario. RAE, CIUP, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá 1988.

_____, De la práctica pedagógica al texto pedagógico. Cuadernos del seminario. RAE, CIUP, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá 1988.

_____, La Formación de Profesores de la Educación Superior Colombiana. Problemas, Conceptos, Políticas y Estrategias. Bogotá: ICFES. Agosto de 2002.

EZPELETA, J. (1986):"La Escuela y los Maestros: entre el supuesto y la deducción", Cuadernos de Investigación Educativa, México, Centro de Investigación, y Desarrollo de la Educación. Septiembre.

FERNÁNDEZ Enguita, M (1986) Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados, Barcelona, LAIA.

G. DIKER y F. TERIGI- La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.

GARDNER, Howard. Las estructuras de la mente. La Teoría de las Múltiples Inteligencias. México: F.C.E. 1983.

INFANTE, Miguel, "¿Cuál Educación Superior?", Revista Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Vol. 91:52 – 61.

_____, "La educación encierra un tesoro", Informe a la UNESCO, Santillana Editores, UNESCO 1996, p. 106.

_____, “La extensión o interacción universitaria”, Espacio abierto, boletín Universidad Nacional de Colombia N° 3, 1998, pp. 19 – 24.

_____, La formación de docentes universitarios, ICFES, Santa fe de Bogotá, 1997, pp. 9 –35.

_____, “La formación de los educadores en Colombia”, Compilación, Misión, Visión y Desarrollo, Santa fe de Bogotá, EDEP, 1995 p. 130.

KRICHESKY, Marcelo (1993): Trabajo infantil y escuela primaria: El caso Argentina, México, Universidad de Clima.

_____, (1998) Transformación Educativa y retención escolar un análisis de la gestión. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

_____, (1998) Los proyectos de orientación y tutoría. Enfoques para su gestión curricular e institucional, Documento del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Noviembre.

LÓPEZ JIMÉNEZ, Nelson E. Núcleos temáticos y problemáticos: Tránsito obligado para la creación de auténticas comunidades académica. Revista actualidad educativa N° 7. Bogotá 1996.

_____, Retos para la construcción curricular. Revista actualidad educativa N° 7. Bogotá 1997.

_____, La educación superior desde las exigencias del Siglo XXI: Lineamientos Curriculares. Congreso Nacional de Currículo Universitario. Medellín: FUNLAM. Junio de 1997.

_____, La nueva normatividad de los educadores: Una invitación a la responsabilidad y a la excelencia académica. Bogotá: s.n. Junio de 1998.

M. C. DAVINI- La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Colombia 2001.

M. A. LUS-De la integración escolar a la escuela integradora. Barcelona 2006.

MARTÍN, E. y MAURI, T. (1996):”La atención a la diversidad en la educación secundaria”, Cuaderno de formación del profesorado, Universidad Barcelona.

MARTINEZ Gustavo - Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. Profesorado, revista de curriculum y formación del docente. 2005

MAX Neef Manfred. Desarrollo a Escala Humana. Documentos UNESCO. 1998.

MORIN Edgar. Introducción al Pensamiento Complejo. Documento guía UNESCO.

MORIN Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Por Ex director de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris. Presentación del texto publicado por UNESCO.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Acreditación de calidad y desarrollo de las Escuelas Normales Superiores: documento marco. Serie Documentos Formación de Maestros. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Hacia un sistema nacional de formación de educadores. Serie Documentos Especiales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MOSQUERA, Ricardo, La Universidad ante los retos del futuro, Santa fe de Bogotá, Empresa Editorial Universidad Nacional de Colombia, 1989, p.151.

MUÑOZ Carlos. Discapacidad, un reto para la educación y la sociedad. Artículo del El Tiempo. Mayo 10 de 2005. Bogotá.

OQUENDO Puerta Sergio René, González Sandra, Castañeda Góez Beatriz. Semilleros de investigación. Una emergencia en pos del conocimiento y la ciudadanía. Fondo editorial Biogénesis UdeA. Medellín. 110pág.

SALAZAR Carmensa. Desafíos de la integración escolar del alumno con discapacidad cognitiva. Una mirada a la persona con discapacidad desde la perspectiva ecológica.

SALINAS SALAZAR Marta Lorena. Propuesta Decanato Facultad de Educación 2007-2010“Facultad de Educación: interlocuciones para la creación de comunidades académicas”. Decana Facultad de Educación, Medellín, 2007.

Silvia Serra y Evangelina Canciano. Formación docente y riesgo social: La pobreza en el/del discurso pedagógico. Universidad Nacional de Rosario. 2001.

UNESCO (1997)“Seguimiento y evaluación de la transformación educativa”, Convenio con la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

UNESCO. Declaración de la Habana: Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina

y el Caribe. Palacio de las Convenciones, 18 al 22 de noviembre. Ciudad de la Habana, Cuba: Talleres UNESCO. 1996.

UNESCO. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. París: Talleres UNESCO. 1998.

UNESCO. Marco de Acción Dakar. Educación para Todos, cumplir nuestros compromisos comunes. Aprobado en el Foro Mundial sobre Educación, 26 al 28 de abril. Dakar, Senegal: Talleres UNESCO. 2000.

ZUBIETA, Leonor, "El maestro en la educación superior", Revista Educación y Cultura CEID, FECODE, N° 8: 8 – 13, 1996.

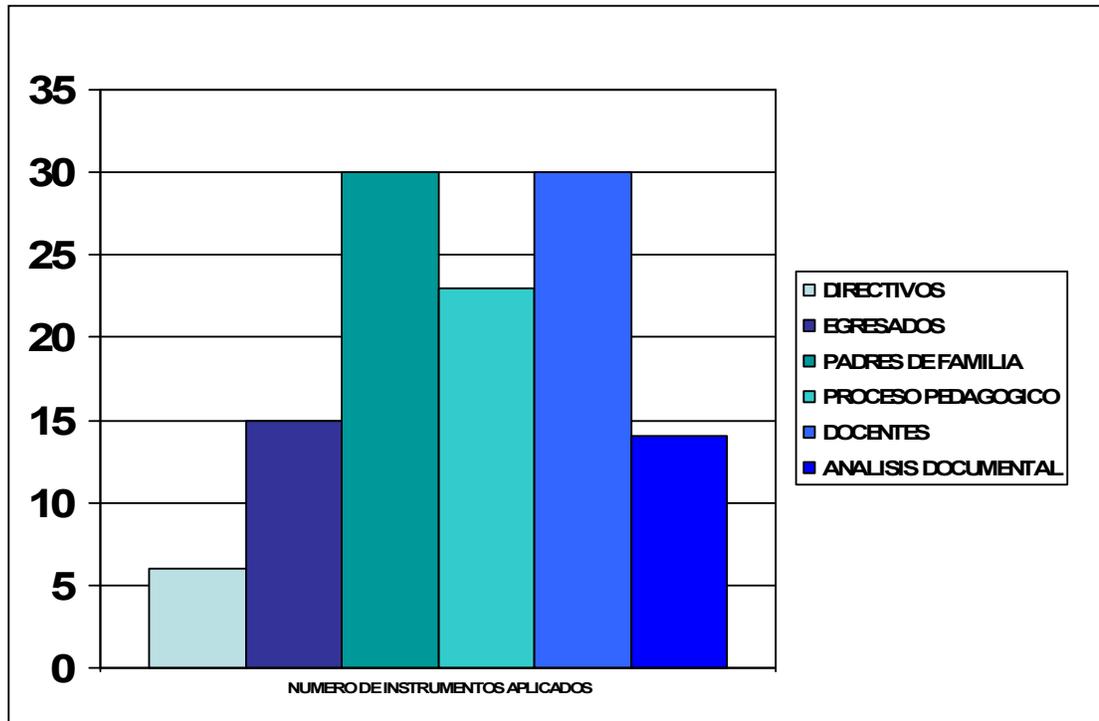
Estrategias para satisfacer las necesidades de un alumnado diverso. Foro sobre Educación Inclusiva. Noviembre-Diciembre 2003. En: www.pasoapaso.com

Gemas Pedagógicas La integración Escolar en la mira... Vol. 6 No. 9 - Septiembre 2006. En: www.pasoapaso.com

ANEXOS

Anexo 1

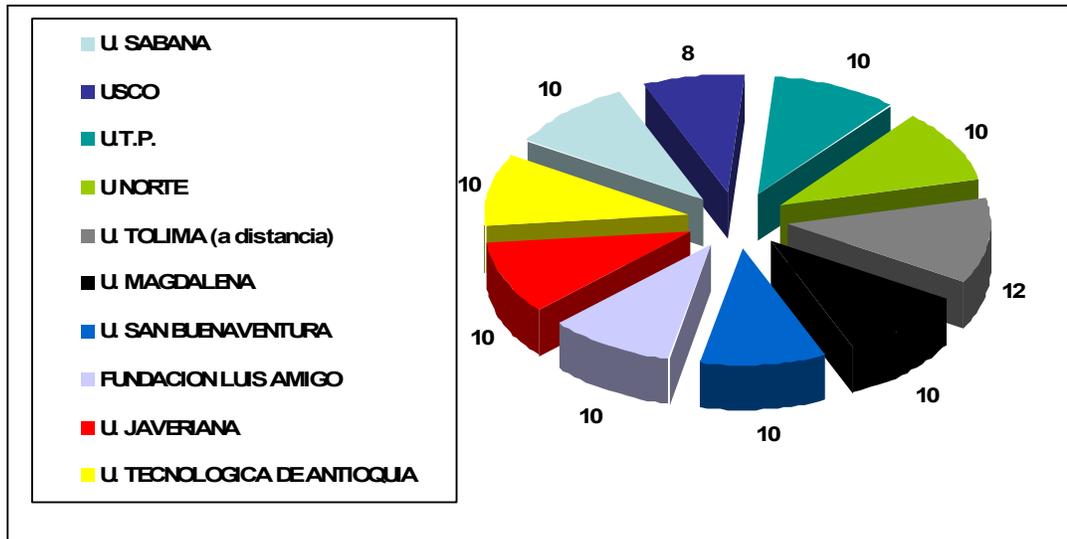
RELACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS



INSTRUMENTOS APLICADOS

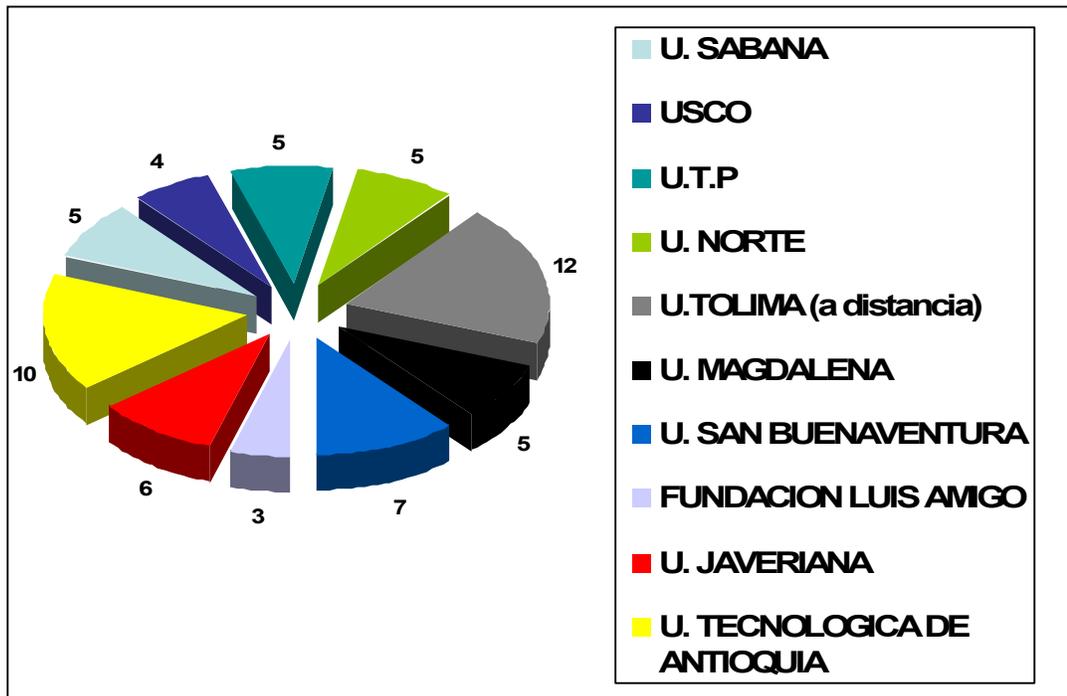
Anexo 2

DURACIÓN DE LA CARRERA POR SEMESTRES



Anexo 3

NÚMERO DE PRÁCTICAS A LO LARGO DE CARRERA



Anexo 4. Guía de entrevista a directivos

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
GUIA DE ENTREVISTA A
DIRECTIVOS

Proyecto de investigación: LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR AL AULA REGULAR DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Grupo responsable: PROGRAMA DE ACCION CURRICULAR ALTERNATIVO P.A.C.A.- FODIES. FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR.

Objetivo: Describir el proceso de formación docente de las Facultades de Educación y las Normales Superiores de cara al problema de la Inclusión Escolar al aula regular.

Nivel profesional:

Normalista.____ Técnico____ Profesional____ Postgrado____ Doctorado____

Nombre del título: _____

1. ¿Cuál es el concepto que tiene sobre las necesidades educativas especiales?
2. ¿Cree usted que el cuerpo docente esta preparado apropiadamente para abordar las necesidades educativas especiales?
3. ¿Qué capacitación o formación brinda su institución para que aborden las limitaciones de orden físico, cognitivo, económico, cultural y étnico de los estudiantes?
4. ¿Cómo caracteriza el modelo pedagógico de su institución?
5. ¿Su institución propicia el trabajo en grupo para integrar a los estudiantes?
6. ¿Qué criterios son tenidos en cuenta para seleccionar a los estudiantes que ingresan a su institución?
7. ¿Conoce el término de inclusión escolar? SI____ NO____
En caso afirmativo enuncie sus características y si ésta se propicia en su institución.
8. ¿Qué observaciones o sugerencias le haría a la presente investigación?

Anexo 5. Guía de entrevista a egresados
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
GUIA DE ENTREVISTA A
EGRESADOS

Proyecto de investigación: LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR AL AULA REGULAR DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Grupo responsable: PROGRAMA DE ACCION CURRICULAR ALTERNATIVO P.A.C.A.- FODIES. FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR.

Objetivo: Describir el proceso de formación docente de las Facultades de Educación y las Normales Superiores de cara al problema de la Inclusión Escolar al aula regular.

Nivel profesional:

Normalista. ___ Técnico ___ Profesional ___ Postgrado ___ Doctorado ___

Nombre del título: _____

1. Considera usted que la formación profesional le ha servido para desempeñarse en su labor docente.

SI ___ NO ___

Explique _____

2. ¿Qué entiende cuando hablamos de niños con NEE?

3. ¿Conoce el termino de Inclusión escolar? SI ___ NO ___

Definalo:

4. En caso afirmativo enuncie las características de un aula regular con inclusión escolar _____

5. Ha sentido limitada su labor docente frente a las NEE _____

6. ¿Qué cree que le falte al proceso de Formación profesional para formar un personal idóneo que responda a las NEE? _____

7. ¿De acuerdo a su formación pedagógica cree usted que es acorde con la problemática educativa actual?

SI ___ NO ___

Explique _____

8. ¿Si tuviera la posibilidad de desempeñarse en un aula regular con inclusión escolar cual población preferiría atender?

a. discapacidad cognitiva _____

b. discapacidad psíquica _____

c. limitación económica _____

d. diferencias étnicas _____

Por qué: _____

9. Considera usted que la problemática de inclusión es atendida adecuadamente por el Estado _____

10. ¿Qué observaciones o sugerencias le haría a la presente investigación? _____

ANEXO 6. Guía de entrevista a padres de familia

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL GUIA DE ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

Proyecto de investigación: LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR AL AULA REGULAR DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Grupo responsable: PROGRAMA DE ACCION CURRICULAR ALTERNATIVO P.A.C.A.- FODIES. FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR.

Objetivo: Describir el proceso de formación docente de las Facultades de Educación y las Normales Superiores de cara al problema de la Inclusión Escolar al aula regular.

1. Cree usted que el cuerpo docente esta preparado para trabajar con las necesidades educativas que presenta su hijo?
2. Cree que la Inclusión escolar aplicada en la institución es pertinente a la necesidad presentada.
3. El docente mantiene contacto permanente para informarle la educación de su hijo (a)
4. Es su hijo (a) atendido en otros centros asistenciales especializados en su necesidad educativa.
5. de que manera la familia complementa el trabajo realizado por el docente
 - a. seguimiento de tareas
 - b. terapias personalizadas
 - c. aprovechamiento del tiempo libre
6. ¿Qué observaciones o sugerencias le haría a los docentes para trabajar en la necesidad educativa que presenta su hijo?

ANEXO 7. Registro de observación al proceso pedagógico

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
GUIA DE ENTREVISTA A
PADRES DE FAMILIA

Proyecto de investigación: LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR AL AULA REGULAR DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Grupo responsable: PROGRAMA DE ACCION CURRICULAR ALTERNATIVO P.A.C.A.- FODIES. FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR.

Objetivo: Describir el proceso de formación docente de las Facultades de Educación y las Normales Superiores de cara al problema de la Inclusión Escolar al aula regular.

7. Cree usted que el cuerpo docente esta preparado para trabajar con las necesidades educativas que presenta su hijo?
8. Cree que la Inclusión escolar aplicada en la institución es pertinente a la necesidad presentada.
9. El docente mantiene contacto permanente para informarle la educación de su hijo (a)
10. Es su hijo (a) atendido en otros centros asistenciales especializados en su necesidad educativa.
11. de que manera la familia complementa el trabajo realizado por el docente
 - a. seguimiento de tareas
 - b. terapias personalizadas
 - c. aprovechamiento del tiempo libre
12. ¿Qué observaciones o sugerencias le haría a los docentes para trabajar en la necesidad educativa que presenta su hijo?

INFORMACIÓN TELEOLÓGICA Y METODOLÓGICA DE INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES

Con el análisis documental se inicia la identificación y descripción de la obra o documento; forma y contenido son las dos referencias de este proceso y ambas interactúan en la dinámica de la creación constante de nuevas formas documentales. A continuación encontrará la parte concerniente a las estructuras curriculares, metodológicas y teleológicas de las universidades y normales referenciadas anteriormente.

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

MISION: El Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana, tiene como misión formar docentes con conocimientos críticos, habilidades, valores y actitudes necesarias para que sean verdaderos agentes de cambio, aplicando los nuevos conocimientos en el campo de la tecnología; que administre y ejecute proyectos investigativos que correspondan a planes, programas y estrategias de atención a la infancia, a la familia y a la comunidad Surcolombiana.

VISION: El programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana aspira en los próximos diez años a ser líder en la formación de profesionales integrales que contribuyan a la producción de conocimiento con innovaciones pedagógicas; con capacidad de resolución de problemas; con mente abierta a los adelantos de la tecnología y la investigación, con proyección a nivel nacional e internacional.

PERFIL: en este apartado, el programa de Pedagogía Infantil establece su reconocimiento por:

Un maestro integral

Constructor de la pedagogía

Administrador y planificador del sistema educativo siendo relevante su punto final al;

Estar capacitado para trabajar con poblaciones vulnerables.

OBJETIVOS: Formar profesionales con un componente pedagógico, investigativo, educativo para que sean motores de cambio y transformaciones en la educación infantil.

El nuevo educador infantil estará en capacidad de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico develando problemas y presentando alternativas de solución.

Formar un profesional para actuar en poblaciones vulnerables donde los niños y los jóvenes puedan recibir educación, formación y conocimiento.

PROPOSITOS: los propósitos de la universidad surcolombiana en su programa de pedagogía infantil son cinco y su elemento esencial para esta investigación es:

Promover la búsqueda y aceptación de la diversidad y el desarrollo de la tolerancia, la capacidad de la argumentación, la comprensión, la convivencia y el dialogo generando proyectos de desempeño social en beneficio de las comunidades.

ESTRUCTURA CURRICULAR: la Universidad Surcolombiana y su programa de Pedagogía Infantil tiene su estructura curricular organizada en un tiempo de ocho semestres presénciales, los cuales están divididos por materias secuenciales y con el sistema de créditos. Dicha estructura se debe a su carácter oficial y es brindada en jornada diurna.

PLAN DE ESTUDIOS:

I SEMESTRE

Expresión Plástica Infantil
Desarrollo Humano I
Currículo
Informática básica
Comunicación lingüística I
Desarrollo social y contexto
Valores y normas I

III SEMESTRE

Expresión corporal
Didáctica de la pedagogía infantil
Educación y sociedad
Desarrollo humano III
Comunicación lingüística pedagógica
Historia de la educación y la pedagogía
Electiva I

V SEMESTRE

Didáctica de la lectura y la escritura
Didáctica de la matemática
Gestión y desarrollo
Electiva II
Epistemología de la pedagogía
Inglés I

II SEMESTRE

Expresión musical
Análisis cultural
Informática II
Desarrollo humano II
Didáctica general
Comunicación lingüística II
Valores y normas II

IV SEMESTRE

Medios didácticos Aplicados
Sicomotricidad
Practica I: Diagnóstico
Desarrollo comunitario y familiar
Desarrollo socio-lingüístico
Epistemología general

VI SEMESTRE

Historia y filosofía de la educación infantil
Didáctica de la educación física
Didáctica de la expresión literaria lúdica
Formación empresarial y administración de centros infantiles
Electiva III
Modelos de investigación educativa y social I

VII SEMESTRE

Didáctica de las ciencias naturales
Didáctica de las ciencias sociales
Ecología en el preescolar
Puericultura
Estimulación
Nutrición
Modelos de investigación educativa
y social II

IX SEMESTRE

Práctica pedagógica I
Valores democráticos de la niñez
Trabajo de grado
Deporte formativo

Inglés II

VIII SEMESTRE

Práctica II de intervención
Seminario
Desarrollo humano IV
Medios audiovisuales e informática
Innovaciones pedagógicas

X SEMESTRE

Práctica pedagógica II
Derecho de familia
Trabajo de grado

MODELO PEDAGOGICO: El modelo pedagógico seguido por la universidad esta contemplado con base a los siguientes principios:

HUMANISMO: Como elemento generador de actividades positivas, proyectándose así en la población infantil como maestro tolerante, pluralista, solidario, sensible y con capacidad de asombro en la cotidianidad de su que hacer docente.

INTEGRALIDAD: Asumida como la formación de un ser humano social, intelectual, que se interrelaciona con su entorno familiar, cultural, educativo, natural y étnico.

PARTICIPACION: Entendida como la generación de compromiso, de pertenencia, de toma de decisiones, a través de la interacción colectiva en todos los aspectos que atañen a la formación y atención integral de la niñez en los contextos familiar, escolar y humanitario.

LUDICA: Reconoce el placer, el gozo, el entusiasmo, el placer de crear, recrear, generar significados aprendizajes.

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA. U.T.P

MISION: La Universidad Tecnológica de Pereira es una institución de educación superior de carácter estatal, vinculada a la sociedad del conocimiento en los campos de la ciencia, la tecnología, las artes y las humanidades.

Es una Comunidad Universitaria Que interactúa buscando el bien común, en un ambiente de participación y diálogo, caracterizado por el pluralismo, la tolerancia y el respeto a la diferencia.

Como Institución del Saber De reconocida calidad académica, es un polo de desarrollo que propende por la creación, transformación, transmisión y aplicación del conocimiento en todas sus formas y expresiones, a través de la docencia, la investigación y la extensión.

Como Institución Educativa Guiados por los principios rectores de la universidad, asume la formación integral y permanente de sus estudiantes en sus dimensiones científica, tecnológica y humanística, haciendo de ellos profesionales de elevado nivel académico, líderes de la dinámica social, con ética, sentido crítico y capacidad investigativa.

VISION: Institución de educación superior de alta calidad académica que por su competitividad integral en la docencia, investigación y extensión – de gran impacto social – está inmersa en la comunidad científica internacional

PERFIL: los licenciados y licenciadas en Pedagogía Infantil tienen como campo laboral:

- La docencia en preescolar y básica primaria, para facilitar y propiciar procesos de desarrollo integral en la población infantil.
- El diseño y ejecución de programas de desarrollo infantil para niños y niñas entre 0 y 3 años en contextos comunitarios, no convencionales e institucionales.
- La ejecución de investigaciones educativas y sociales en infancia.
- El desarrollo de proyectos pedagógicos en la infancia, para la intervención en diferentes contextos socioculturales, en el ámbito local, regional y nacional.
- La administración, orientación y asesoría de programas relacionados con la infancia, en instituciones públicas y privadas, que atiendan las necesidades de dicha población.
- La participación en equipos interdisciplinarios que estudien y realicen proyectos de intervención relacionados con la infancia.
- La gestión de programas y proyectos en educación infantil, generando convenios interinstitucionales, a nivel nacional e internacional.

OBJETIVOS:

- Formar licenciados y licenciadas en Pedagogía Infantil, para el ejercicio de la docencia, la investigación y la proyección social.
 - Fomentar la reflexión interdisciplinaria de la práctica educativa y el avance en el conocimiento pedagógico y didáctico, a través de la investigación educativa y el desarrollo de proyectos pedagógicos
 - Contribuir con el desarrollo educativo, social y cultural de la región y del país.
- *Integrar el programa a comunidades académicas nacionales e internacionales de educación infantil.

PROPOSITOS:

La Licenciatura en Pedagogía Infantil es un programa académico de carácter interdisciplinario, dirigido a egresados de la educación media en sus diferentes modalidades. Su propósito es la formación teórica, metodológica e investigativa de educadores y educadoras, para que desarrollen la actividad docente en preescolar y/o básica primaria y realicen prácticas pedagógicas, que contribuyan a fortalecer los procesos educativos de estos niveles.

ESTRUCTURA CURRICULAR: La estructura curricular se organiza a partir de cinco componentes:

Sentido, se definen los propósitos de formación, los objetivos y el perfil del Magíster en Educación

Contenidos, se organizan los saberes en relación con cuatro espacios académicos distribuidos en secuencias de tiempo y créditos académicos:

- Cátedra de problemas educativos
- Talleres de formación en investigación educativa
- Seminarios de profundización
- Tutorías y ejecución de la investigación

Metodologías, cada uno de los espacios académicos tiene mediaciones propias en relación con diferentes sistemas de enseñanza y aprendizaje

Recursos, cada uno de los espacios académicos se apoya en instrumentos culturales de aprendizaje

Evaluación, el programa utiliza estrategias de evaluación de los aprendizajes en relación con los propósitos y objetivos de los diferentes espacios académicos.

Plan de estudios.

Semestre 1

- Competencias Comunicativas I
- Habilidades Matemáticas
- Concepciones y Políticas de Infancia
- Constitución y Democracia
- Ética y Formación Ciudadana
- Recreación y Deportes

Semestre 2

- Competencias Comunicativas II
- Procesos de Desarrollo Psicosocial
- Historia de la Pedagogía
- Procesos De Desarrollo Psicomotor
- Procesos de Desarrollo de la Capacidad Creadora

Semestre 3

- Procesos de Desarrollo Cognitivo
- Procesos de Desarrollo del Lenguaje
- Procesos de Desarrollo Moral
- Epistemología de la Pedagogía
- Expresión Lúdica y Corporal
- Lenguaje Musical

Semestre 4

- Construcción y Didáctica de la Lengua Materna

- Literatura Infantil
- Construcción y Didáctica de las Ciencias Sociales I
- Modelos Pedagógicos Contemporáneos
- Taller Musical
- Practica Inicial

Semestre 5

- Construcción y Didáctica del Lenguaje Escrito I
- Construcción y Didáctica de las Matemáticas I
- Sociología de la Educación
- Didáctica de la Educación Física
- Electiva I
- Practica Proyecto Pedagógico I

Semestre 6

- Construcción y Didáctica del Lenguaje Escrito II
- Construcción y Didáctica de las Matemáticas II
- Construcción y Didáctica de las Ciencias Naturales I
- Epistemología de la Investigación
- Electiva II
- Practica Proyecto Pedagógico II

Semestre 7

- Construcción y Didáctica del Lenguaje Escrito I
- Construcción y Didáctica de las Matemáticas III
- Construcción y Didáctica de las Ciencias Sociales II
- Informativa Educativa I
- Investigación Educativa I
- Practica Proyecto Pedagógico III

Semestre 8

- Construcción y Didáctica de las Ciencias Naturales II
- Informática Educativa II
- Procesos Curriculares
- Investigación Educativa II
- Modelado Dibujo y Pintura
- Práctica Proyecto Pedagógica IV

Semestre 9

- Necesidades Educativas Especiales
- Gestión de Procesos Educativos
- Investigación Educativa III
- Expresión Teatral
- Electiva III
- Práctica Proyecto Pedagógico V

Semestre 10

- Didáctica de las Artes
- Proyecto de Grado
- Electiva IV
- Practica Trabajo en Comunidad

MODELO PEDAGOGICO: La Universidad forma profesionales de pregrado y postgrado íntegros. Para ello, los modelos pedagógicos que asume deben facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje; integrar la teoría, la práctica y la vida de la institución al contexto social; potencializar en el estudiante la autonomía, la creatividad, las habilidades de pensamiento, la construcción de su propio conocimiento y su compromiso con la sociedad.

Para ser consecuente con su concepción curricular, la Universidad ha adoptado principios de los modelos pedagógicos desarrollista y constructivista que buscan desarrollar las estructuras cognitivas del alumno, donde el profesor es guía y orientador, pero es el estudiante quien construye su propio proceso de conocimiento, lo que se da siempre sobre una base conceptual previa que se reorganiza. Estos modelos están centrados en la evolución del conocimiento y hacen énfasis en que el alumno ascienda a niveles superiores en su construcción.

UNIVERSIDAD DEL NORTE DE BARRANQUILLA

La Fundación Universidad del Norte es una institución de educación superior con reconocimiento oficial conferido por el Ministerio de Educación mediante Resolución No. 263 del 22 de febrero de 1973, expedida por el Ministerio de Educación Nacional y Personería Jurídica concedida por la Gobernación del Departamento del Atlántico, mediante Resolución No. 149 del 14 de febrero de 1966.

Su objetivo principal es promover, desarrollar e incrementar la educación superior en la Costa Atlántica colombiana, a través de instituciones docentes altamente calificadas para mantener un nivel académico excelente. Seleccionará a sus profesores con un criterio de exigencia de calidad que garantice la docencia no solo idónea, sino formativa dentro de los métodos pedagógicos más adecuados.

MISION: La Universidad quiere que sus estudiantes se formen integralmente, en los niveles propios de la educación universitaria como personas pensantes, analíticas y de sólidos principios éticos, que conciben ideas innovadoras de forma tal que participen de manera activa, emprendedora, responsable, honesta, crítica y pragmática en el proceso de desarrollo social, económico, político y cultural de la comunidad.

La Universidad quiere que esta formación se lleve a cabo con profesores idóneos, calificados y con vocación académica para realizar su tarea; además, está decidida a contar con los métodos de enseñanza, de educación y de extensión mas adecuados y avanzados de la educación universitaria contemporánea. En este sentido la informática educativa, como herramienta muy apropiada de la tecnología de la educación, seguirá siendo uno de los apoyos académicos distintivos de la formación de nuestros estudiantes.

VISION: La Universidad del Norte tiene que estar presente, mediante el ejercicio de sus funciones académicas (docencia, investigación, extensión y prestación de servicios al sector externo), en la vida de la comunidad; procura, así mismo, que tanto sus directivos y profesores como sus estudiantes se mantengan en permanente estudio, análisis e investigación de los problemas concretos de la comunidad en la que se encuentran: la local, la regional y la nacional.

PERFIL: Preparar educadores Infantiles con una sólida cultura general comprometidos con el desarrollo del potencial humano, los principios sobre los que se fundamenta su profesión y con la transformación social para trabajar con y por los niños cuyas edades estén entre los 0 y 8 años de edad.

Tendrá como finalidad formar un educador de la más alta calidad científica y ética, capaz de desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación y la reflexión sobre su quehacer docente cotidiano.

OBJETIVOS: Formar Licenciados en Pedagogía Infantil cómo profesionales de la Educación con apertura hacia las diferentes teorías del conocimiento pedagógico; hacia los diversos paradigmas de la investigación educativa; con una actitud de permanente innovación sobre el quehacer pedagógico y la proyección como gestor de su desarrollo integral y el de sus educandos.

PROPOSITOS: En el ejercicio de tu profesión estarás preparado para:

Organizar y dirigir centros de educación infantil privados y públicos.

Crear y/o asesorar proyectos educativos tanto en instituciones públicas como privadas

Organizar empresas o proyectos recreativos que lideren programas de atención al menor para el uso del tiempo libre en entidades industriales, comerciales y de carácter social.

Diseñar e implementar programas de informática educativa para centros escolares.

Diseñar ayudas y materiales educativos para programas educativos.

Participar en proyectos de organización internacionales para la ayuda a la infancia.

Promover programas educativos a favor de comunidades marginales.

Desarrollar programas dentro o fuera del aula para niños con limitaciones físicas, emocionales e intelectuales.

Participar en equipos interdisciplinarios para el diseño y desarrollo de programas en la radio y la televisión con fines educativos y recreacionales.

e administra el ICBF, como por ejemplo, el plan de madres sustitutas; Programa que atienden de manera recreativa, hospitalaria, etc., a niños de 0 a 7 años de manera regular, por ejemplo, Cajas de Compensación- clínicas infantiles- Programas educativos del Zoológico- Planetario, Clínica de Rehabilitación o de atención a niños especiales , la educación y recreación itinerantes (en proyecto)para atención a poblaciones en riesgo , entre otros.

ESTRUCTURA CURRICULAR: Pretende convertirse en centro de liderazgo en cuanto a la investigación y análisis de los problemas regionales para alcanzar la meta de irradiar cultura y ciencia en todo su esplendor; esto es, llegar a ser el foco de influencia de la costa norte de Colombia.

Las modalidades educativas que desarrolla son:

Formación tecnológica mediante el sistema de ciclos.

Formación universitaria.

Formación avanzada o de postgrado.

Entre los métodos novedosos, aparte de procurar hacer lo más moderna posible la docencia de carácter presencial, aprovecha en su manifestación pedagógica la extensión cultural y la educación continua.

Plan de estudios

Primer Semestre

Biología
Competencia Comunicativa I
Cond. Sociales de Infancia
Electiva en Historia
Matemáticas Básicas
Psicología Evolutiva
Exigencia Idiomas I

Tercer Semestre

Organización Centro Escolar
Pensamiento y Lenguaje
Electiva Medios
Metodología de la Investigación
Informática Educativa
Problemas de Aprendizaje
Exigencia Idiomas III

Quinto Semestre

Expresión Artística
Desarrollo del Lenguaje
Familia y Educación
Educación Psicomotriz
Estimulación Adecuada
Sem. de Investigación II
Exigencia Idiomas V

Séptimo Semestre

Didácticas de las Matemáticas
Didácticas de las Ciencias
Practica Guardería
Electiva en Filosofía
Sem. de Investigación IV
Exigencia Idiomas VII

Noveno Semestre

Practica Transición
Teoría y Diseño Curricular
Formación Global II
Electiva en Ética
Sem. de Investigación VI

Segundo Semestre

Competencia Comunicativa II
Teoría de la Educación
Historia de la Pedagogía
Electiva en Humanidades
Electiva en Estudios del Caribe
Exigencia Idiomas II

Cuarto Semestre

Pedagogía y Conocimiento
Proyecto Pedagógico
Necesidades Educativas Esp
Electiva - Gestión. Organizacional
Electiva en Ciencias Sociales
Seminario. de Investigación I
Exigencia Idiomas IV

Sexto Semestre

Música y Expresión Corporal
Didáctica Lecto-escritura
Recreación Infantil Práctica
Maternal Sem. de Investigación III
Exigencia Idiomas VI

Octavo Semestre

Evaluación Educativa
Práctica Social
Orientación Escolar
Formación Global I
Sem. de Investigación V
Exigencia Idiomas VIII

Décimo Semestre

Practica Profesional
Sem. de Investigación VII

MODELO PEDAGOGICO: La Universidad adopta la estrategia de aprendizaje por descubrimiento, la cual hace énfasis básicamente en la posibilidad de que

el estudiante pueda resolver con satisfacción nuevas situaciones y nuevos problemas prácticos y teóricos que se le presenten. Fomenta en él la incorporación de nuevo conocimiento al ya existente, por medio de la asociación para que pueda categorizarlo y darle sentido.

Esta estrategia pone énfasis en problemas del campo de conocimiento y de la sociedad, más que en contenidos. Sus objetivos pedagógicos en efecto, son la reflexión, el pensamiento cualitativo, la iniciativa teórica, la creatividad intelectual, y el trabajo científico sistemático sea aplicable a diversas situaciones.

La estrategia por descubrimiento tiene diferentes métodos para operacionalizarse, entre las que se destacan el método de proyectos, método de casos, de problemas y el seminario investigativo, estos métodos son utilizados en la Universidad, para hacer viables los objetivos institucionales. .

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

MISION: Es una unidad de consultaría, accesoria y formación empresarial de la Universidad de La Sabana orientada al crecimiento y desarrollo del sector empresarial Colombiano.

Actúa como herramienta de apoyo ofreciendo unas directrices sólidas que permiten a las compañías mantenerse en el mercado. Nuestros consultores son profesionales integrales con amplia experiencia, especializados en las diferentes áreas de las empresas.

VISION: El aspirante al programa de Pedagogía Infantil poseerá habilidades y competencias cognitivas y comunicativas básicas, que le permitan interactuar con textos impresos, operando con procesos interpretativos como mínimo en el modo literal; relacionará su proyecto de vida con su vocación de pedagogo; demostrará afectivamente su percepción y sentimientos frente a las demandas de la niñez; y concebirá la labor del maestro con sentido de responsabilidad individual y social.

PERFIL: El Licenciado en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana se desempeñará como:

*Pedagogo infantil en centros de educación formal, no formal e informal de educación inicial, preescolar y primeros años de educación básica;

*Como directivo, consultor o asesor pedagógico de instituciones, centros u organizaciones públicas y privadas nacionales o internacionales de educación infantil;

*Como promotor de proyectos educativos formales e informales a favor del desarrollo infantil a nivel comunitario y familiar;

OBJETIVOS: Formar pedagogos infantiles poseedores de principios, valores, saberes y prácticas que los habiliten, desde una actitud investigativa, para

formar integralmente niños menores de 7 años, comprometidos con su desarrollo integral, el núcleo familiar y su comunidad, en armonía con los avances de la pedagogía infantil, la cultura, la ciencia y la tecnología; para así contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación infantil, para incidir significativamente en el desarrollo social del país.

PROPOSITOS: Porque nuestra sociedad requiere transformadores y agentes de cambio social

Para solucionar la problemática de la niñez (cobertura y políticas educativas, maltrato infantil, niño trabajador, violencia) Por su amplio campo de acción, que permite trabajar en instituciones educativas, fundaciones, Organizaciones No Gubernamentales (ONG's), hospitales y bibliotecas.

ESTRUCTURA CURRICULAR:

Currículo flexible, interdisciplinario e internacional

Respondiendo a las exigencias de la educación personalizada, el Plan de estudios del programa de la Universidad de La Sabana está diseñado para adecuarse a las necesidades, intereses y aptitudes personales de cada estudiante.

El estudiante, asistido por su asesor académico personal, organiza su plan de estudios, y escoge asignaturas electivas según sus intereses, las cuales puede cursar en otros programas de la Universidad o en universidades nacionales o del exterior.

El futuro Pedagogo Infantil puede realizar parte de sus estudios, en universidades europeas, americanas y australianas de reconocido prestigio.

Plan de estudios:

PROGRAMA DE PEDAGOGÍA INFANTIL

Virtudes del Educador

Procesos y enfoques

Investigativos I (PEII)

Desarrollo de la sensibilidad artística del infante

El niño y su dimensión comunicativa

Ambientes educativos computarizados y NTICs aplicadas a la Educación

Lectura y Escritura en Infancia II

Didáctica General

Proc. Cognoscitivos (PEII)

Cultura curricular y Evaluación

Educación inclusiva

Electiva (Psicología)

Mediaciones didácticas, Proyectos e Innovaciones

Electiva (admón.: Empresas o Instituciones)

Lectura y Escritura en Infancia I

Lenguas Extranjeras II
Lenguas Extranjeras III
Lenguas Extranjeras IV
Lenguas Extranjeras V
Lenguas Extranjeras VI
Lenguas Extranjeras VII

FORMACIÓN INSTRUMENTAL - 2

Epistemología y Pedagogía
Modelos y enfoques pedagógicos
Asesoría Trabajo Investigativo
Asesoría Trabajo Investigativo
Procesos y enfoques Investigativos II (PEII)
Expresión y
Electiva II (HUM)
Comunicación I Expresión y
Comunicación II Vida, Razón y Fe
Antropología Filosófica Persona y Sociedad Ética
Electiva I-(HUM)
Gestión familiar y comunitaria
Historia, fundamentos y prospectiva de la pedagogía
Desarrollo Humano
Competencias comunicativas
Pedagogía para la Paz y la Convivencia en el niño
Desarrollo integral del infante III y
Promoción del desarrollo integral
Pedagogía Social
Práctica Social
Práctica pedagógica Asesorada -Transición
Expresión corporal, plástica y visual del infante
Desarrollo de habilidades de pensamiento infantil I
El niño y el pensamiento simbólico lógico
Desarrollo Habilidades de pensamiento infante
II (Dificultades)
El niño y el mundo de las ciencias
Práctica pedagógica
Práctica Electiva
Asesorada - Maternal
El niño y la Ed. Cívica y Moral Políticas Públicas y
Legislación Escolar
PROCESOS Y PROYECTOS DE LECTO-ESCRITURA
ENFASIS – 6 PROCESOS Y PROYECTOS DE DEMOCRACIA Y
CONVIVENCIA
Desarrollo integral del Infante I y
Contextos Educativos
Nacionales

GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO TRONCAL
PRACTICAS DESARROLLO HUMANO

Electiva I Electiva II

Estructuración y

Gestión PEI

Práctica pedagógica Asesorada – Prejardín o Jardín

Desarrollo integral del Infante II y

Contextos Educativos

Internacionales

Mediación, conciliación y resolución de conflictos en la infancia

Mundo Actual o Democracia y Globalización

CAMPO BÁSICO HUMANÍSTICA PEDAGOGIA

Desarrollo de la Sensibilidad estética

Introducción al Conocimiento . Fil. y Cien

Lenguas Extranjeras I

MODELO PEDAGOGICO: Los métodos de enseñanza son activos, promueven la reflexión e investigación permanente, utilizan casos para discusión en clase y abordan críticamente el estudio de los problemas del mundo moderno.

Acorde con su modelo pedagógico, la evaluación de los estudiantes en la Universidad tiene por objetivo destacar la forma como se desarrolla el proceso de aprendizaje, más que su resultado final. Es una evaluación que tiene como referente al mismo alumno, sus capacidades, potencialidades, su capacidad para resolver problemas, su creatividad y análisis crítico.

El proceso de evaluación es ante todo formativo. Busca que el estudiante con el acompañamiento de profesores y compañeros analice los recursos utilizados y los esfuerzos desplegados para el logro de sus metas, para que identifique sus debilidades y fortalezas, así como los posibles caminos a seguir en un proceso de mejoramiento continuo.

La evaluación entendida de esta manera integra las dimensiones cuantitativas y cualitativas; el conocimiento logrado y el proceso seguido; los fines y los medios; el desarrollo personal y el académico.

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

La Universidad del Tolima es un ente universitario autónomo, de carácter estatal u oficial del orden departamental, creado por la Ordenanza No. 005 de 1945, con personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera y patrimonio independiente que elaborará y manejará su presupuesto de acuerdo con las funciones que le corresponde. En lo que se refiere a las políticas y la planeación del sector educativo, está vinculada al Ministerio de Educación Nacional.

MISION: La Universidad del Tolima tiene como fines fundamentales: a) La formación integral y permanente de todas las personas que conforman su

comunidad con base en los más altos valores éticos, de tolerancia, respeto y convivencia; b) La búsqueda incesante de la verdad, la producción, sistematización y socialización del conocimiento en los campos de la ciencia, la tecnología, el arte y las humanidades; c) El compromiso con el desarrollo socialmente equitativo, ambientalmente sustentable y promotor de la plena productividad social y económica, que conduzcan al bienestar de toda la sociedad regional y nacional.

VISION: En el año 2010, la Universidad del Tolima será una institución y comunidad universitarias consolidadas orgánicamente, vinculada a la región, al país y a sus desarrollos como actor fundamental y líder, mediante la calidad en todos sus procesos, instrumentos y procedimientos académicos y administrativos.

PERFIL: El Perfil de acción del Licenciado de Pedagogía Infantil incidirá en:
La ampliación de la cobertura educativa de los niños de 0 a 7 años
Creación de instituciones privadas especializadas en la atención al menor de 0 a 7 años, o la vinculación a entidades oficiales que atiendan a poblaciones infantiles en ese rango de edad
La diversificación e innovación de los centros de atención existentes y recreación de nuevos, con visiones pedagógicas curriculares e innovadoras
La proyección del trabajo educativo hacia los padres o acudientes y a las comunidades respectivas
El liderazgo y la coordinación de actividades de proyección a la comunidad educativa con miras hacia el bienestar y la armonía social
El ejercicio como educador infantil, tanto en el nivel Preescolar como de Primaria, en cualquier región del país incluyendo grupos étnicos, previa complementación del conocimiento específico, cultural, local, respetando y fortaleciendo su auténtica cultura
El comportamiento como persona crítica e innovadora, capaz de generar y desarrollar propuestas de investigación con base en la detección de problemas que afectan a la educación.

OBJETIVOS: Conformar comunidades académicas capaces de articularse con sus homólogos nacionales e internacionales.

Estrategias:

Realizar reformas curriculares al interior de los diferentes programas, para adecuarlos a las dinámicas contemporáneas de la formación superior y la educación permanente.

Diseñar planes de formación y capacitación del personal docente.

Incentivar, promocionar e impulsar los procesos de investigación y proyección social.

Racionalizar los recursos.

Generar nuevas fuentes de recursos propios.

Realizar alianzas estratégicas y convenios con otras Universidades e instituciones de investigación de la región, del país y del exterior, enmarcadas en su objeto social y que contribuyan a mejorar su posicionamiento.

PROPOSITOS: Rediseño permanente de la actividad curricular, como factor central del desarrollo académico institucional.

Promoción del trabajo investigativo el cual liderará la búsqueda permanente de la producción y transmisión de conocimiento pertinente a la realidad regional.

Proyección social como medio vinculante de los desarrollos académicos de la Universidad con el entorno regional y nacional.

Desarrollo permanente de la calificación del personal docente y administrativo.

Modernización de la gestión, la organización y la administración de la Universidad.

ESTRUCTURA CURRICULAR:

En la Estructura Curricular Básica definida se diferencian tres tipos de espacios curriculares, que se constituyen en referencia para la organización de las distintas propuestas curriculares del nivel:

Espacios curriculares de todas las modalidades.

Espacios curriculares propios de cada modalidad.

Espacios curriculares de definición institucional

Duración: 12 semestres

Plan de estudios

Campos de Formación		Cursos										
Núcleos de Formación		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
Específico	Infancia y Desarrollo	El Niño como Ser Biopsicosocial	<u>Desarrollo Integral Infantil</u>	Estimulación para el Desarrollo de 0 a 3 Años	Práctica IV: El Desarrollo del Niño de 3 a 7 Años		Procesos del Aprendizaje			El Pensamiento Lógico Matemático en el Niño		
		Necesidades Educativas del Niño de 0 a 7 Años	Procesos Psicomotrices Básicos	Práctica III de Atención al Niño de 0 a 3 Años	Desarrollo de la Expresión Artística			Evaluación en Educación Infantil			Lectura y Producción de Texto desde Preescolar	
Pedagógico	Prácticas Pedagógicas y Aprendizaje Infantil	Práctica I: Necesidades Formativas del Educador Infantil	Nutrición y Salud Infantil	La Música y el Niño	La Literatura en el Mundo Infantil	Práctica V: Jardín Infantil de 3 a 6 Años		Práctica VII: Proyectos Pedagógicos de Aula	Práctica VIII: Diseño de Currículo para Preescolar	Práctica IX: Transición y Primeros de Primaria	Práctica X: El Pedagogo Frente al Limitado Sensorial	Práctica XI: Limitación y Retardo Mental
				Fundamentos Pedagógicos		La Pedagogía	Práctica VI: Comunidad	Psicología y Educación	Estrategias Lúdico			Filosofía y Educación

MODELO PEDAGOGICO: Los profesores encontrarán que la construcción de los estudiantes a partir del conocimiento ya existente, cuando se les pregunta por la nueva información, pueden cometer errores. Se conoce como error de la reconstrucción cuando llenamos los agujeros de nuestro entendimiento con lógicos, aunque incorrectos, pensamientos. Los profesores necesitan coger e intentar corregir estos errores, aunque es inevitable que algunos errores de reconstrucción continuarán ocurriendo debido a nuestras limitaciones innatas de recuperación.

UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

La Universidad del Magdalena se proyecta como una institución de educación superior de excelencia académica, con un modelo de desarrollo y gestión que consolida su autonomía hacia la búsqueda del liderazgo científico y cultural; vinculada activamente al desarrollo de Santa Marta y el Magdalena, con un amplio reconocimiento y liderazgo en el ámbito de la Región Caribe, el país y la comunidad internacional.

MISION El programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad del Magdalena es un proyecto académico con disposición para atender las demandas del contexto y los ideales de una nueva educación.

La propuesta curricular contribuye a la formación de Licenciados en Preescolar idóneos, creativos, con una comprensión amplia de la infancia y la pedagogía; comprometidos con el desarrollo del conocimiento y el espíritu investigativo, en la perspectiva de construir comunidad académica y propiciar la integración de la comunidad educativa como espacio de democratización.

El programa se vinculará de manera activa y significativa con las instituciones de carácter público y privado que ofrece el nivel de educación preescolar, al igual que con las familias y comunidades de donde provienen los niños y las niñas, entendiendo que ellos (as) son personas en permanente transformación y constituyen la esperanza para construir una nueva ciudadanía y a la vez una sociedad distinta y mejor.

VISION: El programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad del Magdalena se destacará por los aportes significativos al avance de la Educación Preescolar en el departamento y la Región Caribe a partir del trabajo académico, la investigación y proyección social de sus docentes, estudiantes y egresados. Ellos serán participes de un movimiento social y pedagógico renovador que potencie la alianza entre investigación, innovación y los valores humanos contribuyendo de esta manera al proceso de transformación que requiere nuestra sociedad.

PERFIL: Los Licenciados en Educación Preescolar egresados de la Universidad del Magdalena, serán docentes íntegros, demostrarán un interés

creciente por el trabajo a favor de la infancia y se vincularán de manera activa y significativa con las instituciones que ofrecen el nivel preescolar, sus familias y comunidades. Igualmente, comprenderán el valor de los niños y niñas como personas en proceso de transformación y como esperanza en la construcción de una nueva ciudadanía y una sociedad distinta y mejor.

PROPOSITOS El programa de licenciatura en Preescolar de la Universidad del Magdalena será una alternativa frente a:

La respuesta que debe dar el país a los compromisos suscritos a favor de la infancia y la importancia de la educación preescolar en la sociedad actual. A nivel mundial: la Declaración de los Derechos del Niño; en el plano académico, las declaraciones sobre Educación Para Todos (Jomtiem), El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, La Décima Conferencia Iberoamericana de Educación, reconocen que lograr una educación de calidad requiere impulsar la educación de la primera infancia, pues ella favorece la formación en niveles posteriores, y además se convierte en factor de compensación de desigualdades. Se reafirma que la educación inicial es una etapa que sienta las bases para formación de personalidad, aprendizaje, desarrollo afectivo, capacidad de dialogo y tolerancia en las relaciones interpersonales, En este sentido hacen un llamado a los gobiernos para propiciar formación y actualización de personal docente y de apoyo para la educación inicial en modalidades presencial y a distancia.

La carencia de docentes formados específicamente para este nivel que exige una atención prioritaria y la baja cobertura de la educación preescolar, que sólo alcanza en el país para el grado transición (cero) el 31%, (MEN 2002), distribuidos en un 34% en la zona urbana y 24% en la rural, atendiendo solamente a los niños entre 5 y 6 años. En la región Caribe, los departamentos de Magdalena, Atlántico y Bolívar están por debajo del promedio nacional en cobertura lo que significa que se debe hacer un esfuerzo muy grande para ampliarla. Específicamente en el departamento del Magdalena sólo están escolarizados el 24.32% de los niños en edad preescolar. Teniendo en cuenta estas cifras, se requiere formar nuevos maestros quienes tendrán oportunidad de trabajar en las zonas urbanas y rurales con poblaciones entre 3 y 6 años.

La inexistencia en la Región de un programa de Licenciatura en Preescolar en la modalidad a distancia que brinde oportunidades de estudio a personas que por diversas circunstancias no pueden acceder a estudios presenciales. En la región Caribe existen 9 IES que ofrecen esta licenciatura o similares, de las cuales 7 son de carácter privado y 2 público en modalidad presencial,

La posibilidad de ofrecer a los egresados de las 11 escuelas Normales Superiores con las cuales la Universidad del Magdalena tiene convenios, la oportunidad de cursar la licenciatura, y fortalecer la vinculación con las madres comunitarias mediante el programa técnico laboral en dirección de hogares

comunitarios, procurando el ingreso de éstas a la licenciatura. También se vinculará a los proyectos de Bienestar Familiar y a aquellos que buscan mejorar la calidad de vida de la niñez.

En cuanto a las particularidades que lo diferencian de otros de similar denominación, tenemos: la formación por proyectos lúdico- pedagógicos que integran el saber disciplinar, la construcción de proyectos de aula, la didáctica, la elaboración de materiales educativos y la práctica pedagógica. La formación por ciclos: General I semestre común a todos los estudiantes; ciclo de facultad del segundo al cuarto semestre; ciclo de profesionalización del quinto al noveno semestre. Y ciclo de práctica profesional en el décimo semestre. El desarrollo del proceso formativo utiliza ambientes virtuales de aprendizaje. (AVA), que aportan a la construcción de un modelo pedagógico basado en el auto estudio, aprendizaje colaborativo, socialización y monitoreo

La relación que posee el programa con la misión de la Universidad se expresa en los valores y tareas compartidas: formar de manera integral ciudadanos libres, de alta calidad profesional, ética y humanística, con capacidad de liderazgo que les permita intervenir de manera decisiva en el mejoramiento de la calidad educativa y de vida los niños, comprometidos con la consolidación de la democracia, la justicia social, el respeto a los derechos humanos y el aclimatamiento de la paz, para contribuir a la construcción una sociedad distinta y mejor. Así mismo, se establece que la investigación y la proyección social serán tareas que aportaran a la solución de problemáticas del entorno, haciendo énfasis en el desarrollo humano sostenible

:

ESTRUCTURA CURRICULAR: El plan de estudio del Programa de Licenciatura en Preescolar se desarrolla en (12) Semestres Académicos Nocturno.

El plan de estudio consta de 4 ciclos así:

1. Ciclo de Formación General consta del I Semestre
 2. Ciclo de Facultad que va del II Semestre hasta el IV
 3. Ciclo de Profesionalización que va desde el V al XI
 4. Ciclo de Práctica Docente consta del XII Semestre
- Para un total de 170 créditos.

MODELO PEDAGOGICO: El modelo constructivista está jugando hoy ese papel integrador, tanto de las investigaciones en los diferentes aspectos de la enseñanza/aprendizaje de las ciencias, como de las aportaciones procedentes del campo de la epistemología, de la psicología del aprendizaje, entre otras. De este modo, las propuestas constructivistas se han convertido en el eje de una transformación fundamentada de la enseñanza de las ciencias de la educación

UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA-CALI

MISION: La Universidad de San Buenaventura es una institución de Educación Superior que desarrolla y presta servicios académicos integrados, de excelente calidad, para satisfacer las necesidades de la sociedad; afirma su identidad en la confluencia de tres dimensiones substanciales: su ser universitario, su ser católico y su ser franciscano.

"Considera fundamentales en su acción, la búsqueda constante de la verdad; la actividad creadora; el análisis serio y objetivo de la realidad; el rigor científico y el valor intrínseco de la ciencia y de la investigación; y el examen crítico de los conocimientos y la aplicación de los mismos al desarrollo de la comunidad". Cumple las funciones de docencia, investigación, proyección social y bienestar institucional vivenciando en ellas valores éticos, estéticos, sociales y religiosos, y asume como notas fundamentales del ser universitario, la universalidad y la autonomía del saber, la corporatividad, la investigación y la creación.

VISION: Acorde con su misión institucional y con el propósito de asumir la Educación Superior para el siglo XXI, la Universidad de San Buenaventura será:

Una Universidad en donde la unión entre la visión de la vida y el modo de vida se enriquezcan desde el pensamiento franciscano y las ciencias con reflexiones críticas de carácter ético y religioso.

Una Universidad que forme personas y profesionales conscientes y responsables, con formación integral e interdisciplinaria; con sólida cultura humanística, espiritual y científica que les permita seguir educando por sí mismos; capaces de adaptar sus conocimientos a las transformaciones continuas de la ciencia y la tecnología de acceder a los medios masivos de la información.

Una Universidad donde la docencia, la investigación, la proyección social y el bienestar institucional se integren en un solo quehacer universitario y se apliquen a la búsqueda de soluciones para los problemas de la sociedad.

Una Universidad Católica en donde lo intelectual se relacione con las dimensiones morales y religiosas de la educación, la cultura y la vida.

PERFIL: Diseñarás y gerenciarás planes, programas y proyectos educativos.

Dirigirás y coordinarás programas de procesos pedagógicos, institucionales y sociales en los diversos niveles educativos donde se desempeña.

Asesorarás programas de capacitación en el área educativa en general y en su campo específico de conocimiento.

OBJETIVOS

Contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante la excelencia profesional de sus egresados, en quienes se inculca la iniciativa y el espíritu de riesgo representativa.

Fomentar la creación de una cultura de respeto a la vida, de tolerancia y de convivencia pacífica entre los colombianos en el marco de justicia y democracia.

Contribuir al desarrollo de los niveles educativos precedentes para facilitarle a sus miembros, su integración y el logro de metas para la construcción de su proyecto de vida.

Promover la investigación para mejorar y enriquecer la calidad de vida, el aprovechamiento racional de los recursos y el desarrollo sostenible.

Propiciar la integración con la comunidad académica nacional e internacional para el desarrollo y fortalecimiento académico e investigativo.

Fortalecer a nivel nacional, la vinculación con organizaciones públicas y privadas y la comunidad en general articulándolas a la labor académica e investigativa.

Liderar iniciativas de desarrollo económico y social de la comunidad, coherentes con la misión de la institución.

PROPOSITOS Para el 2010 la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura será reconocida en la región por la existencia de comunidades académicas que la identificarán como una Facultad investigativa, que ofrece excelentes programas de formación en pregrado, postgrado y educación continua de educadores y gerontólogos; convirtiéndose en la primera opción de formación de maestros y gerontólogos en todo el sur occidente colombiano. La Facultad de Educación será también el apoyo académico e investigativo para los demás programas que ofrece la Universidad.

Plan de estudios

Nivel I

El ser humano en proceso de construcción permanente.

Nivel II

Ser educador.

Nivel III

El docente y su rol social como agente de cambio.

Nivel IV

Contexto educativo Colombiano.

Nivel V

Contextualización del niño en relación consigo mismo, los demás y el mundo que lo rodea.

Nivel VI

Intervenciones pedagógicas en el nivel de Preescolar.

Nivel VII

Construcción curricular en el nivel preescolar.

Nivel VIII

La educación preescolar y la dinamización del cambio social.

Nivel IX

Docencia e investigación.

Nivel X

Perfil ocupacional del educador en preescolar.

FUNDACION UNIVERSITARIA LUIS AMIGO

La Licenciatura en Educación Preescolar posibilita la formación de un maestro, que a la vez que incursiona en el área de la Pedagogía y saberes relativos a la educación de la niñez en su etapa inicial, se constituye en un mejor ser humano, con capacidad para realizarse como persona y proyectarse al ámbito social.

MISION: La Fundación Universitaria Luís Amigó es una Institución Universitaria Católica de carácter privado, sin ánimo de lucro y naturaleza autónoma, creada y dirigida por la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos de Nuestra Señora de los Dolores de la Provincia de San José como centro humanístico cristiano para la generación, conservación y comunicación del conocimiento científico, tecnológico y cultural, en la perspectiva de intervenir la problemática que afecta la calidad de vida de la niñez y de la juventud, de la familia y de la sociedad, y para el fomento de la ética, la participación, la solidaridad, la autogestión, la convivencia armónica y la justicia social, por medio de la formación de profesionales con autonomía intelectual, social y ética, capaces de inscribir su objeto de formación en el contexto de la interdisciplinariedad de la ciencia.

VISION: En el año 2010 la Fundación Universitaria Luís Amigó será reconocida nacional e internacionalmente como centro de estudios de Educación Superior de alta calidad en torno a la relación ser humano, cultura y sociedad, con filosofía Humanista Cristiana y vocación pedagógica, que potencia la formación y el desarrollo de seres humanos integrales, con conciencia civilista, autonomía intelectual e investigativa, pioneros y comprometidos, tolerantes, en búsqueda de la dignidad, la calidad de vida y la trascendencia

PERFIL: Podrá desempeñarse en Educación Preescolar y grado cero del sector público o privado.

Orientar a personas, asociaciones comunitarias y entidades que desarrollan actividades de asistencia y de formación de la niñez en edad Preescolar.

Crear y desarrollar los círculos infantiles a través de los cuales se dará una mayor cobertura a la población en edad Preescolar, y servir de nexo para la implementación y ampliación de propuestas educativas desde el punto de vista participativo, comunitario y cultural.

Generar en el medio una acción educativa en la que el Educador del nivel Preescolar sea reconocido como el verdadero gestor de una cultura escolar desde los primeros niveles de la infancia.

OBJETIVOS: Formar profesionales con competencias personales, académicas y actitud investigativa, para atender, de manera adecuada la población infantil en edad preescolar.

PROPOSITOS: Formar profesionales especialistas con capacidades para intervenir poblaciones institucionalizadas por portar altos riesgos de disminución de su calidad de vida por estar en conflicto con la ley o con dificultades de convivencia social, familiar, barrial o interpersonal; a partir de la reflexión sistemática y crítica sobre la pedagogía institucional terapéutica y la apropiación de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas, teórico prácticas, que permitan la reestructuración y generación de nuevas propuestas de intervención re-educativa.

ESTRUCTURA CURRICULAR: La propuesta curricular del programa apunta a una formación integral, con alto sentido social y humanístico, de tal manera que se relacionen la innovación necesaria en la formación de maestros, con la pertinencia social que se enuncia en la misión de la FUNLAM.

El plan de estudios del programa comprende 160 créditos distribuidos en 4 campos de Formación:

Pedagógico

Investigativo

Humanístico

Específico

Plan De Estudios

El plan de estudios del programa comprende 160 créditos distribuidos en 4 campos de Formación: Pedagógico, Investigativo, Humanístico y Específico.

CURSOS Y CRÉDITOS

AREA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICO

Introducción a la pedagogía - 2 créditos

Modalidades educativas - 2 créditos

Epistemología e historia de la pedagogía - 3 créditos

Teorías y modelos pedagógicos - 4 créditos

Teorías del desarrollo humano - 3 créditos

Teorías del aprendizaje - 3 créditos

Teorías y diseños curriculares - 3 créditos

Estructura y procesos grupales - 2 créditos

Agencias pedagógicas - 2 créditos

Evaluación: - 3 créditos

Teorías y diseños didácticos - 3 créditos

Didácticas sociales - 2 créditos

Pedagogía y subjetividades - 2 créditos

Pedagogía y comunicación - 3 créditos

AREA DE FORMACIÓN INVESTIGATIVO

Desarrollo de pensamiento - 2 créditos
Sistematización - 2 créditos
Epistemología - 2 créditos
Paradigmas y modelos de investigación - 2 créditos
Métodos y técnicas de investigación - 2 créditos
Programas y líneas de investigación - 2 créditos
Proyecto de investigación - 2 créditos
Investigación educativa - 3 créditos

AREA DE FORMACIÓN SOCIO-HUMANÍSTICO

Identidad amigoniana - 1créditos
Humanismo cristiano - 1 créditos
Cosmovisión amigoniana - 1 créditos
Antropología y pedagogía - 1 créditos
Ética y axiología - 1 créditos
Sentido amigoniano de justicia - 1 créditos
Derechos humanos - 1 créditos
Desarrollo humano - 1 créditos
Compromiso de vida - 1 créditos
Proyecto de vida - 1 créditos
Antropología cultural - 2créditos
Filosofía - 2 créditos
Teorías políticas - 2 créditos
Lingüística - 2 1créditos

AREA DE FORMACIÓN ESPECÍFICO

Competencias lingüísticas - 3 créditos
Gestión y legislación educativa - 3 créditos
Prácticas I - 4 créditos
Prácticas II - 4 créditos
Prácticas III - 4 créditos
Herramientas telemáticas - 2 créditos
Herramientas básicas de informática - 2 créditos
Inglés I - 2 créditos
Inglés II - 2 créditos
Introducción a la educación preescolar - 2 créditos
Dimensiones del desarrollo infantil – 3
Desarrollo del pensamiento y lenguaje - 3 créditos
Aprestamiento de la lecto-escritura - 4 créditos
Aprestamiento de la lógica matemática - 4 créditos
Dificultades del aprendizaje - 2 créditos
Desarrollo psicomotriz - 2 créditos
Juego, lúdica y saber - 4 créditos
Material didáctico - 2 créditos
Software infantiles - 2 créditos
Literatura y drama social - 2 créditos
Taller gráfico-plástico - 2 créditos
Expresión artística - 2 créditos

Didáctica del juego - 2 créditos
Historia de la infancia - 2 créditos

MODELO PEDAGOGICO: El plan de estudios del programa comprende 160 créditos distribuidos en 4 campos de Formación: Pedagógico, Investigativo, Humanístico y Específico.

UNIVERSIDAD JAVERIANA

MISION: En el inmediato futuro, la Universidad Javeriana impulsará prioritariamente la investigación y la formación integral centrada en los currículos; fortalecerá su condición de universidad interdisciplinaria; y vigorizará su presencia en el país, contribuyendo especialmente a la solución de las problemáticas siguientes:

- La crisis ética y la instrumentalización del ser humano.
- El poco aprecio de los valores de la nacionalidad y la falta de conciencia sobre la identidad cultural.
- La intolerancia y el desconocimiento de la pluralidad y la diversidad.
- La discriminación social y la concentración del poder económico y político.
- La inadecuación e ineficiencia de sus principales instituciones.
- La deficiencia y la lentitud en el desarrollo científico y tecnológico.
- La irracionalidad en el manejo del medio ambiente y de los recursos naturales.

PERFIL: Profesor en Jardines y Colegios en Primer grado, Prekinder Kinder, transición y grado o atención y orientación pedagógica en talleres, seminarios, cursos de formación para padres y adolescentes (pautas de crianza, cuidado infantil) Atención y orientación pedagógica Talleres, seminarios, cursos de inicial psicólogos, terapistas, trabajadores Sociales, Normalistas, Madres comunitarias

OBJETIVOS: Un profesional en Pedagogía Infantil estará en capacidad de:
Comprender la naturaleza y el desarrollo del niño como aprendiz
Comprender el contexto en el que se desarrolla el infante
Comprender las conexiones e interacciones que afectan el proceso de formación del infante

*Fomentar y propiciar el desarrollo de la primera infancia en cada una de sus dimensiones.

*Realizar de manera intencionada, significativa y trascendente procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje.

*Enriquecer el desempeño y la formación del estudiante dentro de espacios educativos.

*Configurar espacios de desarrollo y formación infantil en el aula de clase o en otros espacios comunitarios.

PROPOSITOS: Las áreas hacen referencia a los diferentes campos de formación que componen el currículo básico de la Licenciatura, éste parte de dos supuestos básicos, alrededor de los cuales se articulan todos sus elementos:

- Cualificar la formación de los profesionales encargados de orientar, gestionar y ejecutar las acciones para la atención educativa de la infancia, como se deduce de la aproximación al estado del arte de la disciplina y la profesión
- Comprender los procesos de formación en los niños y las niñas, los niveles y los tipos de interacción presentes en dichos procesos.

ESTRUCTURA CURRICULAR:

El plan de estudios organiza todas las asignaturas en núcleos de formación:

El núcleo fundamental que incluye las asignaturas que todo estudiante de la licenciatura debe cursar.

El núcleo de énfasis que hace referencia a líneas de concentración académica vinculadas a las líneas de investigación de la facultad. Todo estudiante debe en los semestres avanzados vincularse a una de las líneas, dentro de la cual tomará seminarios específicos y desarrollará su proyecto de grado.

El núcleo electivo que hace referencia a las asignaturas no prescritas en plan de estudio de la licenciatura y que el estudiante toma por intereses particulares. El estudiante podrá dedicar créditos electivos a las asignaturas de idiomas extranjeros, con el fin de prepararse para cumplir los requisitos planteados al respecto.

PLAN DE ESTUDIO

Núcleo de formación fundamental (69.71%)

Asignaturas

Cultura, educación y desarrollo

Derecho constitucional

Desarrollo Infantil 0-7

Ecología en la escuela

Educación Diferencial

Estadística aplicada a la educación

Familia, escuela y comunidad

Filosofía para niños

Formación Afectiva

Formación Corporal

Formación Estética

Formación Ético-Social

Formación Lingüística y comunicativa

Formación Lógica-Científica

Fundamentos de educación

Fundamentos de filosofía

Fundamentos de Investigación Educativa

Gestión educativa
 Historia de la Infancia
 Investigación Educativa: Cualitativa
 Investigación Educativa: Cuantitativa
 Lo humano y su sentido de vida
 Lo religioso en el hombre
 Mediaciones Pedagógicas
 Modelos pedagógicos
 Políticas y Programas de apoyo a la infancia
 Práctica de análisis de ambientes de aprendizaje
 Práctica de Interacción educativa
 Práctica de observación
 Práctica de estimulación adecuada
 Práctica de Intervención pedagógica
 Práctica de planeación pedagógica
 Practica social
 Psicología Educativa
 Seminario de problemas éticos pedagógicos
 Taller - Formación: currículo, didáctica y evaluación
 Taller de desarrollo corporal
 Taller de formación estética
 Taller de formación ético-social
 Taller de formación lingüística y comunicativa
 Taller de formación lógica-científica
 Taller de formación afectiva
 Taller de H. Comunicacionales
 Taller de H. Lógica Creativa
 Tecnologías Informática y Comunicacionales
 Teorías del desarrollo
 Núcleo de énfasis (en una de las Líneas de investigación de la Facultad)
 1. Gestión educativa
 2. Practicas pedagógicas
 3. Desarrollo cognitivo y aprendizaje
 4. Desarrollo social y afectivo
 5. Lenguaje y acciones comunicativas (16.57%)
 Seminario de énfasis (4 créditos X3 seminarios)
 Seminario de grado I: Diseño
 Seminario de grado II: Implementación
 Seminario de grado III: Sistematización
 Núcleo Electivas (13.71%)

NORMALES SUPERIORES

Programas educativos con eje fundamental en la formación de la persona, la que con solvencia ética y pedagógica presenta publicaciones, elabora programas y crea redes interactivas, publicaciones y programas de extensión.

ESCUELA NORMAL DE RISARALDA

PERFIL: Impulsar la investigación pedagógica y educativa Permitir el desenvolvimiento interior de la persona Conformar grupos de estudio pedagógico y educativo Lograr unicidad en la orientación del crecimiento personal. Superar las prácticas instrumentales del maestro

OBJETIVOS: Mejorar la calidad de la educación democratizar la vida escolar Conformar una comunidad académica orientada hacia la pedagogía y la educación. Articular la vida escolar Hacer una transformación rica de las practica de enseñanza.

PROPOSITOS: La Escuela Normal del Risaralda orienta el quehacer educativo de sus estudiantes y de sus maestros a partir de los siguientes principios que a la vez se constituyen en sus fundamentos institucionales: Perfectibilidad Voluntad moral Responsabilidad Idoneidad profesional Interdisciplinariedad.*Creatividad.*Evaluación formativa.

ESTRUCTURA CURRICULAR: Además de ofrecer la educación de calidad, contemplada en la constitución política de Colombia, desde grado cero hasta grado noveno, la ENSR se distingue dentro de las demás instituciones educativas del departamento del Risaralda y como escuela normal piloto en el eje cafetero toma mayor importancia para toda esta región que involucra a más de tres departamentos.

La ENSR como tal no es una institución cerrada, ya que le da la oportunidad a todos los estudiantes de otras instituciones de vincularse a ella a partir de grado diez, sin importar donde haya cursado los grados anteriores. Lo que se le exige es la vocacionalidad y el compromiso con la sociedad como futuro maestro, para inscribir el estudiante y el futuro maestro, la institucionaliza y utiliza instrumentos para medir el perfil real del personal seleccionado.

Dentro de los convenios que ha establecido la ENSR. se pueden destacan con: la Universidad Técnica de Pereira, la Universidad del Tolima, la Gobernación el Risaralda, el Instituto de Audiología la fundación para la Cultura, la Universidad del Área Andina.

MODELO PEDAGOGICO:

MODELO PEDAGÓGICO HUMANISTA. Organizar la enseñabilidad desde un proyecto de investigación institucional Estructurar el ambiente escolar desde la ejecución de los proyectos pedagógicos Organizar el archivo pedagógico. Publicar las producciones institucionales en boletines, documentos y periódicos. Ingresar a la red pedagógica investigativa. Concebir ver disciplinariamente los proyectos pedagógicos. Analizar reflexivamente las tareas, los registros de las prácticas y las producciones de los estudiantes.

ESCUELA NORMAL MONTESSORI

Departamento: Cundinamarca

Ciudad: Bogotá D.C.

Jornadas: Preescolar y Básica Primaria: Mañana y Tarde

Secundaria: única

Énfasis: Educación Artística y educación infantil

Niveles: Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Media y ciclo complementario.

Naturaleza: Público

Carácter: Mixto

OBJETIVOS:

La Escuela Normal Superior María Montessori, en desarrollo de su Misión y en el marco de la Ley General de Educación, tiene como propósitos:

- La formación de un ser humano en las siguientes dimensiones: creativa-expresiva, comunicativa, moral-ética, cognitiva, lúdica-motriz y humano trascendente, para que actúe transformadoramente en tres campos de acción: el de su propia subjetividad, el social cultural y el ambiental ecológico.
- La formación de un maestro(a) conocedor de los problemas de su país, región y localidad, con los instrumentos necesarios para comprender el niño, la escuela y su entorno, con las competencias pedagógicas y saberes específicos necesarios para construir proyectos educativos y currículos pertinentes a las necesidades y problemas de su población, privilegiando para ello el camino de la educación artística.

ESCUELA NORMAL DE IBAGUE

MISION: Formar maestros que construyan pedagogía, que hagan investigación formativa, educativa y social para que trabajen en función del desarrollo humano de tal manera que su impacto sea significativo en el contexto que lo rodea.

VISION: Contribuir al desarrollo de la sociedad mediante la formación de docentes, que propendan por la formación integral del individuo e integren los conocimientos pedagógicos y disciplinarios en los procesos de investigación y difusión del conocimiento pedagógico

PERFIL: El egresado de la Escuela Normal Superior de Ibagué debe ser una persona que reúna las siguientes características:

Competente intelectualmente: Cualidad que se manifiesta cuando maneja los conceptos básicos de las áreas académicas; cuando se involucra responsablemente en el uso de la ciencia, de la tecnología y del arte; cuando sabe demostrar el resultado de sus investigaciones y de su propio pensamiento en forma crítica y tolerante.

Decidido, libre, autónomo y responsable; valores en que fundamente sus acciones comunitarias.

Comprometido solidariamente con las causas que requieran de su concurso y cooperación.

Capacitado para interactuar en la sociedad estableciendo lazos de amistad, afecto y comprensión que le garanticen disfrutar de una convivencia pacífica donde quiera que le corresponda ejercer su profesión.

Dispuesto al cambio y proponente de alternativas viables de solución que le faciliten a la comunidad educativa la superación de sus problemas sociales, políticos, económicos y culturales.

Líder en la comunidad y árbitro de situaciones conflictivas por sus principios de equidad y tolerancia.

OBJETIVOS: Concienciar a los diferentes estamentos de la Escuela Normal Superior de Ibagué 0 del papel que les corresponde desempeñar como miembros activos de la comunidad educativa

Formar en el respeto a los derechos humanos y los principios democráticos para hacer del estudiante normalista una persona cívicamente responsable.

Establecer pautas de cordialidad, tolerancia, reciprocidad y respeto en las relaciones interpersonales y entre los estamentos de la comunidad educativa.

Valorar, respetar, preservar y compartir el medio ambiente y los recursos naturales, así como los bienes de la comunidad.

Desarrollar la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía los derechos y deberes personales enmarcados en los principios de tolerancia y libertad.

Fomentar el espíritu de solidaridad y de compromiso con las personas y las instituciones en todas las situaciones que lo requieran.

Garantizar una formación integral que les permita a los educandos proyectarse positivamente hacia el futuro.

Orientar a los padres de familia en la misión de dar a sus hijos las bases éticas y morales que les permitan cimentar la paz nacional dentro de los principios universales de convivencia.

PROPOSITOS:

Fortalecer y consolidar los procesos académicos.

Fortalecer y consolidar los procesos de investigación formativa.

Ampliar el ciclo complementario.

Consolidar la imagen de la Escuela Normal Superior de Ibagué.

Construir un nuevo modelo de estructura organizacional que responda a las necesidades de racionalización.

Promover el desarrollo integral del estudiante.

ESTRUCTURA CURRICULAR: La Escuela Normal Superior de Ibagué es una Institución educativa oficial adscrita a la Secretaría Municipal de Ibagué, departamento del Tolima, república de Colombia, con licencia de Funcionamiento de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura de Ibagué,

según resolución número 0617 del 4 de Septiembre de 2001, y aprobada por el Ministerio de Educación Nacional en su etapa de CALIDAD Y DESARROLLO mediante la resolución número 2628 del 4 de Noviembre de 2003.

MODELO PEDAGOGICO: La Escuela Normal Superior de Ibagué desarrollará su quehacer cotidiano en un profundo conocimiento pedagógico, científico y Cultural, haciendo énfasis en la Investigación, para que responda a las necesidades de la educación en un mundo de permanentes cambios donde la globalización del conocimiento y el desarrollo del pensamiento creativo, sea asimilados de tal manera, que contribuya a que el estudiante sea una persona autónoma y libre y se tome como ciudadano integral

ESCUELA NORMAL DE SAN BERNALDO DEPARTAMENTO

Departamento: Cundinamarca

Ciudad: San Bernardo

Dirección: Vereda San Miguel / Carretera a la Unchía / San Bernardo / Cundinamarca

Jornadas: Jornada diurna

Énfasis: Humanidades (Español – inglés)

Niveles: Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media

Naturaleza: Público

Carácter: Mixto

Rectora: Nubia Isabel Rojas

MISION: Formar educadores con excelente competencia comunicativa, dentro de la idoneidad ética, moral, pedagógica y profesional, para orientar el proceso de formación de los estudiantes de preescolar y básica primaria, según las tendencias actuales empleando los recursos culturales, sociales, económicos y ecológicos disponibles para cumplir las disposiciones legales vigentes y satisfacer las necesidades educativas de San Bernardo y el área de influencia.

VISION: Será el centro pedagógico y sociocultural del municipio que liderara la investigación educativa, la capacitación de los docentes y la ejecución del PEI. Formara docente con un enfoque holístico e interactivo, que oriente el desarrollo integral de los niños de preescolar y básica primaria, en coherencia con los requerimientos de una sociedad y participativa, una cultura científica y tecnológica y un sistema de valores centrado en el respeto a los derechos humano y el medio ecológico.

OBJETIVOS: Entre los objetivos que persigue el plan de desarrollo de la Normal Superior, se pueden enumerar los siguientes:

*Mejoramiento de sus proyectos y programas curriculares como práctica pedagógica y humanística y ampliación de cobertura con calidad.

*Creación de nuevos ambientes teóricos y prácticos para el desempeño de la labor educativa en el campo de la filosofía, las ciencias sociales, el lenguaje y la literatura.

*Desarrollo de competencias acerca del uso y aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación.

*Afianzamiento de la comunidad académica en torno a la investigación transdisciplinaria de colectivos docentes en torno a ambientes y espacios académicos.

*Consolidación de la investigación en relación con problemáticas de impacto en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, el lenguaje, la filosofía y la literatura.

*Flexibilización de los planes de estudio.

*Desarrollo de programas de formación y capacitación de docentes a nivel de postgrados, cursos, seminarios y talleres que contribuyan a consolidar su saber.

PROPOSITOS:

Fortalecer la identidad pedagógica de la Universidad y su liderazgo en al formación de maestros, el desarrollo del conocimiento educativo y la profesionalidad del educador

.• Contribuir a la construcción e innovación del saber educativo, pedagógico y didáctico, mediante el fortalecimiento académico de los procesos institucionales de docencia, investigación y proyección social.

• Consolidar el carácter nacional e internacional de la Universidad, mediante la generación y participación en escenarios del quehacer académico e investigativo.

ESTRUCTURA CURRICULAR:

Ejes Temáticos

- Identidad pedagógica.
- Fortalecimiento académico.
- Consolidación del carácter nacional e internacional.
- Vida universitaria
- Crecimiento y desarrollo institucional.

Programas

- Conformación y consolidación de comunidades de saber pedagógico.
- Consolidación de la comunidad académica.
- Fortalecimiento de la investigación.
- Ampliamento y fortalecimiento de la acción educativa y proyección social.
- Fortalecimiento del IPN como espacio de innovación y práctica educativa, pedagógica y didáctica.
- Internacionalización.
- Sistema de evaluación institucional.
- Gestión efectiva y calificada.