

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica

*Theoretical innovation to analyze the process of
student inclusion from pedagogical practice*

HEDNI PATRICIA ROYO PEÑA

Magíster en Educación. Mención de Honor “Mario Ceballos Araújo” Ingeniera de Sistemas, Universidad Autónoma del Caribe. Especialista en Redes de Computadores Universidad del Norte. Docente e investigadora adscrita a la Escuela Humanista de Investigación FUNDAPETIT. Docente de Aula en la I.E.D. Gabriel Escobar Ballestas. Plato (Magdalena).

hednypatricia@gmail.com; hedni.royo@uac.edu.co

ORCID ID: 0000-0003-2369-7085

ELSA EMILIA PETIT TORRES

Doctora en Ciencias Humanas. Docente e investigadora titular adscrita al Departamento de Ciencias Humanas, Facultad Experimental de Ciencias. LEID-DCH LUZ. Investigadora PEI Nivel C, aliada de investigación del Programa de Educación de la Universidad Autónoma del Caribe (Colombia). Fundadora de la Escuela Petitiiana de Investigación (FUNDAPETIT).

elsapetitluzve@gmail.com

ORCID ID: 0000-001-7752-1371

YOLENIS SALAZAR CABALLERO

Magíster en Educación, Universidad Autónoma del Caribe. Psicóloga. Docente e investigadora adscrita a la Escuela Humanista de Investigación FUNDAPETIT. Especialista en Gerencia del Talento Humano. Universidad Cooperativa de Colombia. Docente Orientadora en la Institución Educativa Departamental Juana Arias de Benavides. Plato (Magdalena).

yolenissalazar@gmail.com; yolenis.salazar@uac.edu.co

ORCID ID: 0000-0002-3654-2739

AMALFI DEL ROSARIO RADA TOVAR

Magíster en Educación, Universidad Autónoma del Caribe. Docente e investigadora adscrita a la Escuela Humanista de Investigación FUNDAPETIT. Especialista en Gerencia del Talento Humano, Universidad Cooperativa de Colombia. Directivo docente en la Institución Educativa Técnica Departamental Nueva Granada Magdalena.

amalfi.rada@uac.edu.co

ORCID ID: 0000-0002-6060-9470



RESUMEN

Este artículo contiene un enfoque teórico para fortalecer la trayectoria científica en el área de estudio del proceso de inclusión estudiantil en el marco de la práctica pedagógica y las competencias docentes que en él influyen. En el contexto específico de la Institución Educativa Técnica Departamental Juana Arias de Benavides de Plato (Magdalena) se efectuó una investigación documentada con aplicación de técnicas de revisión sistemática de literatura especializada y análisis de contenidos, se construyó un flujograma teórico que permitió operacionalizar y presentar de forma innovadora: 1) La correspondencia conceptual entre práctica pedagógica, competencia docente, competencia inclusiva, práctica docente y docencia inclusiva. 2) La diferenciación conceptual entre inclusión educativa y educación inclusiva.

Se concluye con un inventario de todas las unidades de análisis asociadas al tratamiento de los factores influyentes en la construcción de lineamientos pedagógicos que permiten fortalecer el proceso de inclusión estudiantil.

Palabras clave: innovación teórica, proceso de inclusión estudiantil, práctica pedagógica.

ABSTRACT

The article contains a theoretical approach that evolves to strengthen the scientific trajectory in the area of study of inclusive education specifically in the analysis of the process of student inclusion within the framework of pedagogical practice and the teaching competences that influence it. In the specific context of the Juana Arias de Benavides Departmental Technical Educational Institution of Plato Magdalena, a documented investigation was carried out with the application of techniques of systematic review of specialized literature and content analysis, a theoretical flowchart was constructed that allowed to operationalize and present Innovative: 1) The conceptual correspondence between pedagogical practice, teaching competence, inclusive competence, teaching practice and inclusive teaching. 2) The conceptual differentiation between educational inclusion and inclusive education.

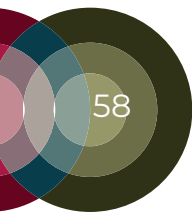
Keywords: theoretical innovation, student inclusion process, pedagogical practice.

Como citar este artículo:

Royo Peña, H., Petit Torres, E., Salazar Caballero, Y. & Rada Tovar, A. (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Proxima*, 31, 56-86.

Recibido: 27 de agosto de 2018

Aprobado: 22 de agosto de 2019



INTRODUCCIÓN

Se presenta el sistema teórico conceptual del estudio sobre las competencias docentes que influyen el proceso de inclusión estudiantil en el marco de la práctica pedagógica, el cual forma parte de una investigación desarrollada para argumentar el diseño de los lineamientos pedagógicos en el contexto específico de la Institución Educativa Técnica Departamental Juana Arias de Benavides de Plato (Magdalena), a fin de fortalecer su proceso de inclusión estudiantil.

Para tal construcción teórico-conceptual se consideraron como puntos de partida: el análisis las bases legales que fundamentan la educación inclusiva en Colombia, la diferenciación entre inclusión educativa y educación inclusiva (Ainscow, 2004; ministerio de Educación Nacional [MEN], 2009b; Aguado, 2011; Muntaner, 2014), la relación competencias docentes y práctica pedagógica inclusiva (Perrenoud, 2004; Guzman, Marín y Castro, 2010; Fernández, 2013) y finalmente, la trayectoria diacrónica en el tratamiento teórico conceptual de las competencias pedagógicas que se orientan desde la perspectiva de la evaluación hasta la innovación.

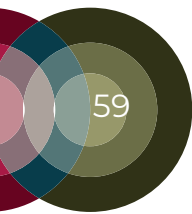
Los anteriores aspectos se definieron en la investigación con el propósito de construir la lógica argumentativa y metodológica del estudio y se presentan en el contenido del artículo en los siguientes apartados: las bases legales que fundamentan la educación inclusiva en Colombia, inclusión educativa vs educación inclusiva, competencias docentes y práctica pedagógica inclusivas y la innovación en las competencias pedagógicas.

El primer aspecto abordado está relacionado con la trayectoria normativa constitucional: decretos, leyes y resoluciones que constituyen las bases legales internacionales que fundamentan la educación inclusiva con la especificidad de Colombia; este inventario de normativas se desarrollan en el contenido del artículo.

En el apartado “inclusión educativa vs. educación inclusiva” se presenta un análisis comparativo de la evolución del concepto de educación inclusiva con el fin de situar al lector en la naturaleza misma del objeto de estudio y el ámbito en el cual se desarrolla la investigación

Seguidamente, el aspecto asociado a la relación conceptual entre práctica pedagógica y competencias docentes se aborda esta correspondencia en el campo de la educación inclusiva y cómo este contexto exige de la innovación como proceso pedagógico evolutivo de mejoramiento constante.

Para terminar, se identifican aquellos aspectos teórico-conceptuales de respaldo para el diseño de lineamientos pedagógicos en el marco de educación inclusiva.



MÉTODO

Conforme a la naturaleza de la investigación documentada, se aplicó la técnica Revisión Sistemática de Literatura (en adelante RSL) como la fase inicial de la investigación, para analizar el contenido de los documentos hallados asociados al problema de investigación, mediante la adaptación de un formato de registro de referencias sobre la trayectoria científica del fenómeno y determinantes (Petit, 2012); con esta técnica el grupo investigador construyó la Matriz de precisión y de coherencia de los referentes teóricos, herramienta generada para orientar el proceso de abducción o distinción conceptual entre el Índice de Inclusión del Ministerio de Educación Nacional (2009b) y la terminología sobre gestión académica de las competencias pedagógicas didácticas planteada por Fernández (2013). El resultado como innovación teórica sirvió de antesala y principal aporte del estudio.

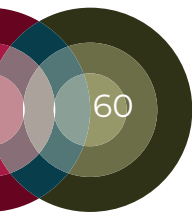
DISCUSIÓN

BASES LEGALES INTERNACIONALES

Los principios de fundamentación y de apertura sobre la discusión del concepto de inclusión datan desde la filosofía de Platón (De Azcárate, 1872), en el marco de sus ideas sobre la sociedad más justa, la organización en comunidad y la política democrática. No obstante, fue a partir de la Proclama de los Derechos Humanos, visible en el discurso de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), donde se establece que deben garantizarse a niños y niñas sin excepción alguna, corresponde al Estado y a sus instituciones velar por su caución y evitar todo tipo de vulneración.

La Declaración Mundial sobre Educación Para Todos y marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje, celebrada en Jomtien (Unesco, 1990), se da lugar al diálogo internacional y se reconoce la importancia de la atención básica de la población estudiantil para el progreso social, se establecen una serie de lineamientos de forma consensuada para que las naciones participantes se comprometan a “garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y niñas, jóvenes y personas de la edad adulta, se satisfagan realmente en todos los países”; esta iniciativa se convierte en la apertura hacia la educación inclusiva.

La Declaración de Salamanca (1994), aprobada por Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad de la Unesco, a través del conceso entre los grupos de países participantes, reconoce la necesidad de actuar con miras a conseguir “Escuelas Para Todos” que



celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y responden a las necesidades de cada uno; además se establecen una serie de acuerdos convertidos en lineamientos para la política pública educativa, los cuales deben ser adaptados al contexto de cada Estado.

La Declaración de Guatemala (1999), denominada “Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad”, auspiciada por los países pertenecientes a la OEA, reconoce la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades a la población con discapacidad, mediante la supresión de todos los obstáculos determinados socialmente, ya sean físicos o psicológicos que excluyan o restrinjan su plena participación en la sociedad.

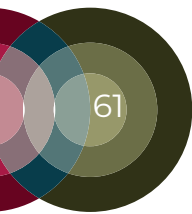
Asimismo, en este documento se enumera de forma taxativa una lista de medidas que deben implementar en sus políticas de estado los países participantes, tendientes a enfatizar en la sensibilización de la población en general acerca del tratamiento de las personas que poseen algún tipo de discapacidad y de esta manera eliminar cualquier forma de exclusión que obstaculice la convivencia social.

BASES LEGALES COLOMBIANAS

Existen un conjunto de normas fundamentales que permiten tener una idea global del funcionamiento de la educación inclusiva en Colombia. Estas normas abarcan criterios pedagógicos y de estructuración del servicio en los diferentes niveles:

La Constitución Política de 1991 en el artículo 13 expresa que “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica”. De igual manera, en el artículo 70, apartado Educación, señala entre otros aspectos, la igualdad de toda persona humana, la inalienabilidad de los derechos de la persona sin discriminación alguna; el amparo a la persona que por condición económica, física o mental se encuentra en condición de protección especial.

La Ley 115 de febrero 8 de 1994, “Ley general de educación”, en el título III, Modalidades de atención educativa a poblaciones, en su capítulo primero, Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, en su artículo 46, establece la organización del servicio educativo y las pautas pedagógicas que debe cumplir para la atención de personas con limitación física, sensoriales, psíquica, cognoscitiva, emocional o con capacidades intelectuales excepcionales.



El Decreto de ley 2082 de 1996 reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, y la Ley 361 de 1997 que establece mecanismos de integración social de la persona con limitación y dicta otras disposiciones.

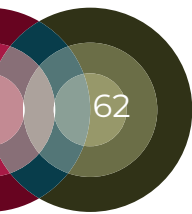
Asimismo, la Resolución 2565 de 24 de octubre de 2003 establece parámetros y criterios para la prestación de servicios educativos a la población con necesidades educativas especiales; el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) 80 de 2004 somete a consideración la política pública de discapacidad y los compromisos para su implementación como parte del plan nacional de desarrollo 2003-2006, “Hacia un Estado comunitario”, así como las estrategias para su desarrollo con la participación de las instituciones del Estado en las diferentes entidades territoriales, la sociedad civil y la ciudadanía. En el 2005 surgen los lineamientos de política para la atención educativa de la población vulnerable; emanados por el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales; el documento constituye una herramienta orientadora que permite generar desde cada una de las secretarías de educación una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para las poblaciones vulnerables.

La Ley 1098, Código de Infancia y Adolescencia de 2006, tiene por finalidad garantizar a los niños, niñas y adolescentes su pleno y armonioso desarrollo en un ambiente de felicidad, amor y comprensión relevando el reconocimiento a la igualdad y a la dignidad humana, sin discriminación alguna.

La Ley 1145 del 2007 organiza el sistema nacional de discapacidad y se dictan otras disposiciones; la reglamentación y organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales se encuentra reglamentado a través del Decreto 366 del MEN (2009a).

En la Ley 1346 de julio de 2009 se aprueba la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, y el Auto 006 de 2009 establece la protección de las personas desplazadas con discapacidad a través de la sentencia T - 025 de 2004, y la directiva ministerial 15 de 2010 decreta las orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para el servicio de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales; la directiva ministerial 23 de 2011 fija los procedimientos que se deben seguir para la implementación del giro directo de los recursos de gratuidad educativos.

La Ley 1482 de 2011 y la Ley 1618 de 2013, respectivamente, establecen garantizar la protección de los derechos de una persona comunidad o pueblo que son vulnerados a través de actos de ra-



cismo o discriminación, y la segunda, las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos para las personas con discapacidad.

En materia de competencias docentes como agente de la educación inclusiva se destacan las normas mencionadas a continuación:

El Decreto de Ley 1278 del 2002, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, en su capítulo IV, artículo 35, el Ministerio de educación Nacional especifica claramente el concepto de competencia docente y el conjunto de competencias que todo maestro debe demostrar en el ejercicio de su labor educativa.

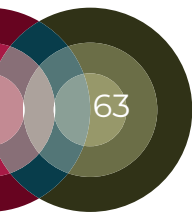
La Ley 3782 del 2007, por la cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002. El MEN establece la metodología de la evaluación y establece el concepto de competencias funcionales inherente al ejercicio de la profesión docente.

Asimismo, el Decreto 1083 de 2015, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector de Función Pública, define el concepto de competencias laborales y ubica de manera general las competencias que debe tener todo servidor público en el ejercicio de sus funciones y responsabilidades inherentes en el cargo que ocupa.

La Resolución 15683, por la cual se subroga el anexo 1 de la Resolución 09317 del 6 de mayo de 2016 que adoptó el manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente.

Por otra parte, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, “el camino hacia la calidad y equidad”, plantea desde su segundo y quinto desafío estratégico regular y precisar el alcance del derecho a la educación; “la construcción de un sistema educativo articulado, participativo, descentralizado y con mecanismos eficaces de concertación”; “impulsar una educación que transforme el paradigma que la ha dominado hasta el momento, así como la construcción de una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género”.

Finalmente, el Decreto 1421 de 2017, mediante el cual el MEN reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad, en el que, entre otras disposiciones, se especifica las responsabilidades del MEN, las secretarías de educación y las instituciones educativas que permitan garantizar una educación de calidad a esta población estudiantil desde lo pedagógico, didáctico y económico.



Este decreto es el acto administrativo más actualizado que presenta Colombia en materia relevante para esta investigación, por contener la normativa por la cual se rige la atención educativa a la población con discapacidad, su objeto, ámbito de aplicación, principios, definiciones fundamentales, recursos financieros, humanos y técnicos, esquemas de atención educativa, responsabilidades del MEN, de las secretarías de educación, entidades territoriales certificadas, establecimientos educativos públicos y privados. Además, plantea directrices de la oferta educativa pertinente para las personas con discapacidad, su permanencia en el servicio educativo, la construcción e implementación de los planes individuales y de ajuste razonable (PIAR), entre otros aspectos asociados a la dinámica de atención de los estudiantes con discapacidad.

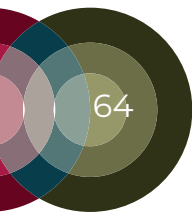
INCLUSIÓN EDUCATIVA VS. EDUCACIÓN INCLUSIVA

La inclusión educativa, de acuerdo con Fernández (2017), supone una transformación en los paradigmas de la educación desde un enfoque basado en la diversidad y no en la homogeneidad; según Sevilla, Martín y Jenaro (2017), es así que para hacer realidad la atención de la diversidad se requiere proveer a los profesores de los conocimientos mínimos para su atención, conocer su perspectiva, creencias y retos que se les presentan en las aulas.

García, Massani y Bermúdez (2016) sobre el proceso de inclusión explican que este pretende minimizar las barreras para que todos participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales; cuando se habla de educación inclusiva se piensa en sociedades inclusivas, en una sociedad que valoriza la diversidad humana y fortalece la aceptación de las diferencias individuales. Una sociedad en la que se pueda aprender a convivir, a contribuir a construir juntos un mundo de oportunidades reales.

Para Echeita y Duk (2008), la educación inclusiva debe entenderse como la preocupación por un aprendizaje de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante; es reflexionar en los términos de las condiciones y procesos que favorecen la calidad de la enseñanza en el desarrollo de las actividades educativas en el aula, donde prima la diversidad estudiantil de manera inherente.

La planificación de la práctica docente desde el enfoque de la inclusión educativa garantiza la calidad del proceso pedagógico y el aprendizaje estudiantil, mientras que, concebida desde la visión de la educación inclusiva, promueve y sustenta actividades pedagógicas de calidad con principios de equidad, dentro de una dinámica contextual que asegure al mismo tiempo un tratamiento integral de los procesos educativos estudiantiles; estas acciones se traducen en beneficios internos



y externos al sistema educativo, por lo tanto, las políticas de Estado con enfoque inclusivo desempeñan un rol fundamental para su evolución y desarrollo.

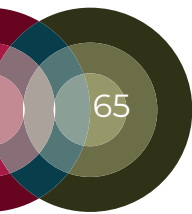
Según el MEN (2013), la diferencia conceptual entre educación inclusiva e inclusión educativa gira en torno a que la primera se preocupa por identificar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema, mientras que la segunda refleja una visión limitada, sugiere la adaptación de los estudiantes al sistema y no al revés.

La educación inclusiva no es una herramienta, un objetivo concreto o proceso, es una tarea interminable en el tiempo y debe convertirse en parte del metabolismo funcional que la institución y sus agentes educativos asumen para atender a la diversidad de la población estudiantil. En este sentido, es importante mencionar el contexto como mediador del proceso de innovación en el diseño de lineamientos o estrategias que se decidan implementar para manejar los problemas educativos asociados a la exclusión escolar.

Es sustancial indicar que el concepto de educación inclusiva, según el MEN (2013), posee seis atributos que lo determinan en la educación superior: participación, diversidad, interculturalidad, equidad, pertinencia y calidad. En la educación básica propone las barreras que pueden limitar dicho proceso, como lo es la participación, el aprendizaje y la convivencia (Ainscow, 2004; MEN, 2009b). Dichos elementos permiten configurar la práctica docente de acuerdo con el contexto en el que se desarrolle el proceso de inclusión estudiantil.

Dentro de este conjunto de teorías y estudios, el grupo investigador acoge el concepto de educación inclusiva formulado por Booth y Ainscow (2000): “La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales” (p. 20), formulado como proceso integral, en el cual las barreras pueden limitarlo e impedir la presencia, participación y logro de la población estudiantil.

En consecuencia, las instituciones educativas deben promover acciones que minimicen estas barreras e impiden la consecución del éxito escolar de la población estudiantil. Para tal fin es importante atender otras manifestaciones de exclusión que van más allá de una limitación física o cognitiva a condiciones de tipo social, socioeconómico, étnicas, reflejadas interna o externamente, como lo expone El Homrani et al. (2016) al mencionar que junto a los “excluidos del exterior” (pobreza, color, religión, entre otros) existen los “excluidos del interior”, es decir, los que genera la institución en su propio seno (fracasados escolares, estigmatizados según categorías de excelencia, “handicados”, víctimas del “bullying”, entre otros).



De acuerdo con los autores citados, este tipo de exclusión “se registra de manera frecuente en un número más importante y preocupante para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje con carácter inclusivo” (p. 25), por lo cual no deben ser desatendidas dentro de las barreras que pueden manifestarse en la dinámica escolar, especialmente en los procesos pedagógicos liderados por el docente.

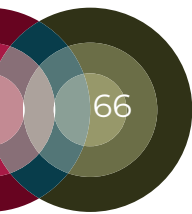
Al respecto, Booth y Ainscow (2000), en uno de sus estudios, el Index For Inclusion, guía diagnóstica para evaluar y mejorar los procesos de inclusión escolar determinan “barreras de aprendizaje y participación” mediante tres elementos transversales, la presencia, el aprendizaje y la participación.

Para 2004, Ainscow expone factores que influyen directamente en avances inclusivos dentro del sistema educativo, denominadas palancas de cambio, las cuales se traducen en el impulso o influencia que se realiza para cambiar el comportamiento y accionar de la escuela con miras a la consecución de un objetivo común, el cual es “La Educación Para Todos”. Ainscow afirma textualmente:

Dichas influencias se relacionan con: los principios que orientan las prioridades políticas dentro de un sistema educativo; las opiniones y acciones de terceras personas dentro del contexto local, incluyendo los miembros de la comunidad escolar y el personal de los departamentos responsables de la administración del sistema escolar; y los criterios empleados para evaluar el desempeño de las escuelas. (p. 5)

En adición, recomienda cuatro elementos para que cualquier sistema educativo modifique sus propias concepciones y gire en torno a una educación de calidad. Parte de la definición de inclusión como proceso, visionada como la búsqueda inacabada de mejores formas de responder ante la diversidad en y desde el aula; implica poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro; por tanto, la inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras, supone utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas; se relaciona con las siguientes características: la presencia, participación y los logros de todos los estudiantes (p. 12), a las cuales se acoge el presente estudio de manera taxativa para ello el autor los define textualmente como se expresa a continuación:

El término “presencia” está asociado con el lugar donde los niños se educan y con la constancia y puntualidad con que asisten a clases; “participación” se relaciona con la calidad de las experiencias vividas y, por lo tanto, se debe contar con las opiniones de los propios



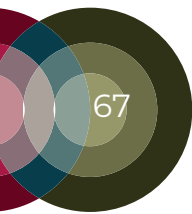
alumnos; y “logros” tratan sobre los resultados de aprendizaje a lo largo del currículo, no simplemente en las pruebas o los resultados de los exámenes. (p. 12)

Las anteriores concepciones han sido respaldadas por organismos internacionales como la Unesco (2005) en diferentes escenarios. Dicha entidad establece que el objetivo de la inclusión es “que maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (p. 14). Algunos teóricos coinciden en que en que el modelo educativo debe ser flexible y contextualizado, por tanto, conviene su actuación frente a los cambios emergentes e identificar las barreras mediante la cooperación de los agentes que intervienen (OCDE, 1999; Booth y Ainscow, 2000; Echeita, 2012; Marchesi, Blanco y Hernández, 2014).

Por su parte, el MEN en el marco de sus políticas de educación inclusiva, diseña y propone una guía de autoevaluación de la gestión inclusiva en las instituciones, fundamentado en la teoría de Mel Ainscow, denominado Programa de Educación Inclusiva con Calidad “Construyendo Capacidad Institucional para la Atención a la Diversidad”, Índice de Inclusión (2009b). Explora el tipo de atención que ofrece la escuela a la diversidad, las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para establecer prioridades y tomar decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad.

Otros especialistas han profundizado en el estudio de estos elementos, Aguado (2011) define participación como la oportunidad de establecer la toma de decisiones consensuada en el aula, el vehículo que viabiliza las actividades de aprendizaje. Substancialmente Muntaner (2014, p. 65) explica la participación en el aula inclusiva como el espacio donde los estudiantes son los protagonistas, se fomenta la seguridad como estrategia para la libre expresión de ideas y propuestas. Propone tres condiciones para el aula inclusiva: “Convicción de la necesidad del cambio, modificar antiguas ideas y valores, promover la participación, implicación y apoyo desde la confianza y la colaboración de toda la comunidad educativa”. Para explicar el elemento presencia en la educación inclusiva, expone que está en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desarrollan en el establecimiento educativo y el aula misma.

El análisis realizado ha permitido al grupo investigador concretar internamente al fenómeno de estudio “proceso de inclusión estudiantil de la Institución Educativa Técnica Departamental Juana Arias de Benavides” (en adelante JUANABE) una categoría de análisis “barreras” y como subcategoría la participación, presencia y logro (evaluación como unidad de análisis; MEN, 2009b), en la medida en que limitan el carácter social, de cooperación y formación que exige la educación inclusiva. Estas han sido desagregadas y complementadas con validez teórica para mayor profun-



dididad y pertinencia. De este proceso surge la necesidad de analizar la percepción y vinculación de los agentes educativos directos en el proceso de enseñanza - aprendizaje (estudiantes) y describir su nivel de participación, presencia y logro.

Resulta importante realizar un recorrido teórico del lugar que tiene el docente como agente de inclusión en el marco de las competencias materializadas en la práctica pedagógica. En el siguiente apartado se describe esta relación dialógica, fundamental para comprender su influencia en el proceso de inclusión estudiantil de la población objeto de estudio.

COMPETENCIAS DOCENTES Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVAS

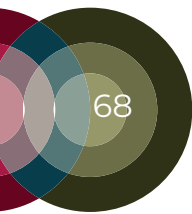
Desde la perspectiva teórica y metodológica de esta investigación se presenta una fórmula que constituye la relación docente inclusivo - práctica inclusiva; existe una correspondencia y causalidad que la definirá como inclusiva o no, substancialmente para constituir la “práctica docente inclusiva”.

A continuación se fundamenta dicho planteamiento conforme a lo expuesto por autores.

Bautista (2002) presenta al docente como agente al igual que “la familia, el tutor (a), el profesor de apoyo, el departamento de orientación y/o equipo de sector, y otros profesionales” (p. 23). Ilustra un proceso multifactorial en el que participan diversos actores, de los cuales el docente es gestor y garante del mismo en el ejercicio pedagógico.

Ainscow, Howes, Farrell y Frankham (2003) definen prácticas inclusivas como los intentos por superar las barreras a la participación y el aprendizaje de los alumnos, a través de la vinculación de distintos elementos del contexto y determinar su influencia en la toma de decisiones; esto involucra procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico que influye sobre las acciones de las personas y, por consiguiente, sobre el proceso racional que sustenta estas acciones.

En este orden de ideas, proponen que la metodología diseñada para desarrollar prácticas inclusivas debe tener en cuenta estos procesos sociales de aprendizaje que tienen lugar dentro de ambientes específicos. Requiere que un grupo de actores insertos en un determinado contexto busquen una agenda común que guíe sus discusiones sobre la práctica y, a la vez, se involucren en una serie de luchas para establecer formas de trabajo que les permita recopilar y encontrar significado en distintos tipos de información. Con esto se hace pertinente afirmar que la inclusión es posible en la medida en que se involucren todos los actores de determinado contexto y las acciones realizadas se proyecten hacia la minimización de barreras.

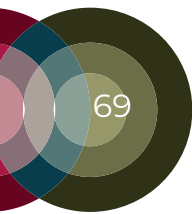


Por su parte, Perrenoud (2004) expresa que la competencia representa “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 8). La competencia constituye “una característica intrínseca de un individuo (por lo tanto, no es directamente observable) que se manifiesta en su desempeño particular en contextos determinados (...) cuando es capaz de resolver con éxito diferentes situaciones de forma flexible y creativa” (MEN, 2008a, p. 13). Su planteamiento guarda relación con lo expuesto en el párrafo anterior en la medida en que la competencia constituye un saber y un saber hacer para operar en el ambiente, adquiere mayor fuerza cuando mediante la misma se promueve la inclusión estudiantil con equidad y respeto por las diferencias.

Un año más tarde en la evolución conceptual manejada por el MEN (2009b) en su Programa de Educación Inclusiva con Calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”, Índice de Inclusión, cita el concepto de docente establecido en la Ley 715 de 2001, artículo 104, y lo define como “el orientador en las instituciones educativas, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de las familias y la sociedad” (p. 15). Expresa que el concepto lo constituyen factores actitudinales, de conocimiento, dominio pedagógico, planeación, trabajo cooperativo e innovación encausada al propósito de una “Educación para todos”. Y además describe un docente competente e integrador.

Por su parte, Guzmán et al. (2010) al presentar que la competencia docente “remite al de práctica docente como determinante del perfil del oficio de enseñar desempeños e interacciones cotidianas asociados con las características propias de la función docente” (p. 45), es una correspondencia estrecha en la cual se concreta y posibilita el acto educativo mediante una relación entre las partes.

(2010) en su estudio “Prácticas inclusivas en el aula: validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria”, propone cuatro (4) subcategorías para orquestar el aprendizaje: actitud / implicación del /la docente hacia el proceso de aprendizaje, clima del aula, apoyos para la participación y conductas cooperativas y colaborativas; también la importancia de tener en cuenta la percepción del estudiante en procesos de investigación relacionados con la práctica pedagógica del docente. La investigadora describe la educación inclusiva como un concepto amplio que debe interpretarse como un principio rector del desarrollo de la educación, a fin de garantizar el derecho de todas y todos para acceder a una educación de calidad en igualdad de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, es decir, que involucra a todos los niveles educativos y a toda la población no solamente a la población con discapacidad. (p. 3)



Estos planteamientos son de gran ayuda para vincular a los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Departamental Juana Arias de Benavides en el análisis del fenómeno de estudio y sus determinantes.

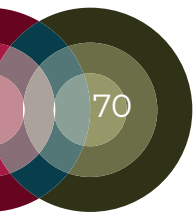
El MEN (2013) establece que la función del docente trasciende el proceso de enseñanza y de compartir conocimientos, implica una dinámica que parte de un modelo de vida en comunidad educativa. Expresa que el reconocimiento del docente en el marco de la inclusión es un reto educativo; lo define como “aquel que tiene la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad” (p. 53). El docente requiere una capacidad instalada en el plano socio cognitivo y afectivo que articulada a la gestión pedagógica promueva la inclusión estudiantil sin distinción.

En correspondencia, Araque y Barrio (2010) argumentan que la atención a la diversidad consiste en ser capaz de ofrecer al estudiante la ayuda pedagógica que necesita por medio de ajustes planificados que permitan una intervención que dé respuesta a su singularidad.

Conviene subrayar que la actitud del docente condiciona su respuesta ante las distintas necesidades educativas presentes en el aula y esta obedece a la presencia de diferentes factores que pueden facilitar u obstaculizar sus prácticas inclusivas; estos aspectos son: la experiencia de los docentes, las características de los estudiantes, el tiempo y recursos de apoyo y la formación/capacitación del docente (Granada, Pomés y Sahueza, 2013).

En este sentido, Fernández (2010) presenta la estrecha relación entre la educación inclusiva y las competencias del docente inclusivo bajo el telón de la educación básica. Argumenta que las escuelas de calidad deben atender a todos y cada uno de sus estudiantes adaptándose a sus capacidades y necesidades. Por tanto, la participación activa, el compromiso y las buenas prácticas del docente, lo convierten en “el verdadero artífice, el creador de ambientes de aprendizaje y estrategias que posibilitan el éxito de estos estudiantes dentro del sistema educativo en el marco de nuevos modelos organizativos acordes con la diversidad del alumnado” (p. 18).

Uno de los aportes científicos de este autor es la “Matriz de competencias del docente de educación secundaria en relación con la inclusión educativa”, que establece indicadores de ejecución como la pedagogía desde la didáctica el liderazgo, gestión de grupo, aprendizaje cooperativo, interactivo y ético; de estos, el grupo investigador ha decidido abordar como fenómeno las competencias docentes, aquellas que influyen en el proceso de inclusión estudiantil como categoría de análisis y la pedagogía desde la didáctica del docente como subcategoría. Estas relaciones representan un engranaje que ha permitido el estudio y profundización del tema.



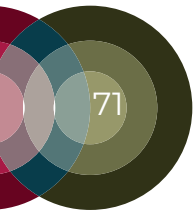
Frente a todo este desarrollo conceptual se hace necesario aclarar que en este estudio el docente no es visto como único agente de inclusión, ni gestor del proceso de enseñanza y aprendizaje, se resalta su influencia en el mismo, así como la necesidad de incorporar a sus competencias básicas un dominio inclusivo.

En este orden de ideas, Fernández (2013) expresa que la inclusión es un proceso multicausal, debido a que participan no solo agentes sino escenarios, procesos cognitivos y socio-afectivos, “el rendimiento del alumno y su motivación, las actitudes socio-familiares y las competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad constituyen factores determinantes en la mejora de la calidad educativa del centro escolar como comunidad acogedora” (p. 85).

Los autores referidos coinciden en que la educación inclusiva es un proceso complejo que requiere ser abordado desde una mirada holística, de exigencia para las escuelas como garantes y escenarios en el que confluye la pluralidad. En el marco legal también se plantea la necesidad de cualificar las competencias docentes a través de la práctica pedagógica y de esta forma se dinamicen acciones hacia el logro de una escuela para todos en el marco de los avances y dinámicas referenciales de cada contexto o proyecto educativo institucional (en adelante PEI); con todo ello puede hacerse efectiva la transición hacia un enfoque integrador e inclusivo, gestionado por un talento humano docente competente y una escuela comprometida en su causa. Esta es la hipótesis teórica que se propone como parte del proceso de autorregulación institucional.

Respecto a la pregunta ¿Por qué hablar de competencias pedagógicas en la educación inclusiva?, el siguiente apartado registra algunas aproximaciones teóricas sobre el tema; cabe aclarar que la literatura para su estudio es escasa. Al respecto puede parecer elemental, pero muchas instituciones educativas infringen su práctica pedagógica al ofrecer un servicio educativo excluyente. Existe la necesidad de promover procesos de enseñanza y aprendizaje flexibles, cooperativos y reactivos en el reconocimiento de la pluralidad como oportunidad de desarrollo individual y colectivo, recurso de formación en y para la vida de sus estudiantes.

Existe una relación estrecha entre pedagogía, competencias pedagógicas y lineamientos pedagógicos en el marco de la educación inclusiva desde su filosofía, aplicabilidad y operatividad; si bien esta integración de dimensiones responde a una relación sistémica, se operacionaliza en la persona del docente cuando incorpora a sus competencias laborales aquellas que en el marco de la pedagogía minimicen o eliminen las barreras de participación y aprendizaje estudiantil. El docente es agente de inclusión y la escuela su garante; este principio de corresponsabilidad no exonera a los organismos que en materia educativa participan, antes por el contrario, es necesaria la pertinencia y vinculación de todos para que este propósito sea alcanzado.



DE LA EVALUACIÓN A LA INNOVACIÓN EN LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

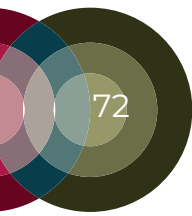
En párrafos anteriores se comentó la necesidad de establecer una integración entre docente inclusivo y práctica inclusiva para lograr un ejercicio docente que desde este enfoque materialice verdaderos procesos de inclusión estudiantil. Ante esto, es conveniente reflexionar en cuanto a ¿Se puede realizar un proceso de transformación o ajustes al proceso de inclusión estudiantil sin generar innovación en sus lineamientos y prácticas? Se hace necesario fortalecer las competencias pedagógicas docentes en el plano de la inclusión mediante recursos de naturaleza socio-afectiva, cognitiva, procedimental, física y tecnológica; esto mediante una gestión Gubernamental que responda a las necesidades emergentes del contexto referencial y las externas.

La evolución de estas iniciativas representa procesos de innovación en la educación, es un logro de interés y necesidad que va más allá de inventar o descubrir, implica que el sistema en el marco de sus políticas educativas lidere estos procesos, establezca mecanismos de control y desde la gestión oriente sus fines hacia la formación integral de sus miembros a partir de su realidad (Zabala y Arnau, 2008). En cuanto a docentes, “Las políticas dirigidas a atraer y conservar a docentes eficientes deberán reclutar personas competentes para desenvolverse en la profesión, y a la vez brindar apoyo e incentivos para el desarrollo profesional” (OCDE, 2009, p. 14).

La adopción del modelo de evaluación por competencias en la educación colombiana ha encauzado acciones que permitan la transición de un enfoque de evaluación tradicional centrado en la transmisión y medición de conocimientos específicos y factuales (referidos a hechos) a un proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva integral que eduque y forme para la vida desde la interacción con el entorno y su transformación. Así lo refieren Zabala y Arnau (2008):

El uso del término competencia es una necesidad de superar una enseñanza que en la mayoría de los casos se ha reducido al aprendizaje memorístico, hecho que conlleva la dificultad para que estos sean aplicados a la vida real (...) la competencia en el ámbito de la educación escolar, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta desafíos a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por lo tanto la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. (p. 13)

En el marco de la experiencia pedagógica se pueden situar estas prácticas, por tanto, la educación inclusiva es el vehículo para responder oportunamente a las necesidades específicas manifiestas



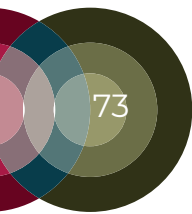
en el estudiante. Para esto se requiere una capacidad y habilidad instalada en la persona del docente desde un enfoque innovador e inclusivo; acciones que deben ser lideradas desde la gestión directiva y académica (MEN, 2008b) mediante la vinculación de todos sus actores para superar las limitaciones que afectan su curso: la falta de pertinencia respecto a los retos del desarrollo personal y del contexto (comunitario, social, laboral, profesional, ambiental-ecológico, artístico e investigativo) y la ausencia de metodologías que posibiliten un análisis continuo del aprendizaje con base en criterios, evidencias y niveles de dominio (Tobón, 2010).

En el ámbito de la formación integral la evaluación tiene como meta esencial retroalimentar a los estudiantes y docentes en cuanto a qué y cómo se desarrollan las competencias para un determinado curso o programa; también es fundamental que en este tipo de valoración se analicen los progresos de los estudiantes presentes y participantes en la escuela inherentemente diversa (Ainscow, 2004; Muntaner, 2014). De esta manera, la valoración se muestra más cercana a la población estudiantil y menos como un instrumento para juzgar de forma unilateral su aprendizaje (Tobón, 2010).

En este orden de ideas una valoración favorecedora de los procesos de inclusión estudiantil parte con la certeza de que todo estudiante es capaz de aprender, posee potencialidades, por lo cual se debe focalizar la atención en ellas en lugar de hacerlo en las dificultades (Giné y Begoña, 2007). El docente inclusivo es el camino hacia la atención de la población estudiantil diversa donde se conjugan distintos ritmos de aprendizaje, capacidades y estilos para adquirir el conocimiento.

Es fundamental que el propósito de la evaluación como herramienta diagnóstica y formativa no sea superado por intereses calificativos y de medición de conocimientos cuando todo este proceso lleva consigo variados factores (actitudinal, socio-afectivo, cognitivo, social) que la hacen ser integral; es por esto que desde una perspectiva inclusiva todos los estudiantes deben ser favorecidos y recibir un tratamiento acorde con los ritmos y estilos de aprendizaje, especialmente aquellos en condición de vulnerabilidad o cualquier barrera de aprendizaje, participación y convivencia (MEN, 2009b).

Para lograr el carácter integral de la evaluación en el desarrollo de prácticas inclusivas requiere que las barreras educativas sean previamente conocidas y comprendidas por el docente, ya que sin este reconocimiento, estas permanecerán (López, 2011). El punto inicial de cualquier cambio es partir del análisis de por qué sucede en ese contexto para luego encontrar las alternativas de solución que permitan implementar estrategias pedagógicas exitosas en el aula y en el entorno relacional de la institución educativa.



Todas estas consideraciones representan un reto a asumir política e institucionalmente; para lo cual se requieren procesos de innovación en el marco de la práctica pedagógica, cambios desde el ser docente, su conformación conceptual, el ejercicio como profesional y mediador en el proceso educativo (Blanco, 2012).

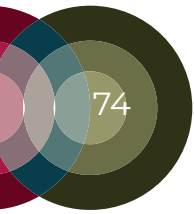
El educador se convierte en un agente innovador del servicio educativo en la medida en que sus competencias visibles en la práctica pedagógica le permitan identificar y minimizar las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

El docente, sujeto de acción y portador de capacidades, facilita la apertura de espacios donde sea posible reflexionar sobre su quehacer en concordancia con las necesidades y particularidades de la población estudiantil, para así contribuir hacia la transformación pedagógica de la escuela donde confluye la diversidad.

Por tanto, el acto pedagógico debe trascender esquemas ortodoxos y apuntar hacia la creación de nuevos elementos de aprendizaje y participación coherentes con las singularidades de sus principales protagonistas: los estudiantes, y en esta medida, el docente se vincula a un proceso de calidad educativa en el cual él es el agente principal. De ahí que la innovación pedagógica va más allá de atender una población en el marco de la diversidad mediante la inclusión.

De modo que la atención a esta pluralidad, debe dejar de ser vista “exclusivamente como el despliegue de estrategias pedagógicas que permiten aprender a aquellos alumnos con especiales dificultades o discapacidades que les obstaculizan el acceso al currículo”, cuando realmente es la expresión plural de las diferencias, nunca traducidas como negación, discriminación o exclusión, sino como reconocimiento y aceptación del otro como parte de una misma entidad colectiva que nos incluye. De ahí el estrecho vínculo que existe entre el concepto de diversidad e inclusión (Villar, 2009, p. 104).

Asimismo, es importante resaltar que la escuela, como escenario social, debe generar cambios hacia el interior de la misma; esto implica adoptar la innovación como elemento de su política institucional orientada hacia el logro de los más altos valores sociales, culturales y ecológicos de las personas, para una calidad de vida humana (Oberto y Petit, 2015). Las competencias docentes en su carácter social deben propender desde la innovación a impulsar las capacidades y habilidades particulares de la población estudiantil diversa con el fin de alcanzar el éxito escolar; en consecuencia, toda la población estudiantil debe implicarse en la construcción del conocimiento, creando así verdaderas comunidades de convivencia y aprendizaje (López, 2011).



El recorrido teórico permite considerar que es menester “una urgente respuesta educativa a la hora de crear las condiciones ideales para poder percibir la diversidad como un conocimiento y reconocimiento recíproco entre distintos grupos e individuos con un sentido de apertura y pertenencia al mundo cada vez más presente en sus vidas” (Vilar, 2009, p. 103); de ahí que la escuela puede, por sí misma, limitar o facilitar la innovación y la mejora pedagógica, el liderazgo organizacional, el desarrollo de una cultura de colaboración y, de la misma manera, las relaciones entre las diferentes culturas que conviven en el entorno escolar (El Homrani et al., 2016). Las acciones realizadas deben integrar a los diferentes actores directos e indirectos para el logro de una escuela inclusiva.

LA INNOVACIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL PARA FORTALECER LOS ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

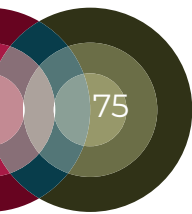
La comprensión de la naturaleza de la educación inclusiva es compleja, incursionar en ella promete navegar teórica, filosófica y contextualmente en un proceso evolutivo que requiere integrar sus componentes para luego adquirir posturas y argumentos concretos que revelan su considerable importancia en los distintos procesos educativos.

Para el caso que esta investigación convoca, se requiere de un rigor conceptual que facilite la comprensión del fenómeno de estudio y sus determinantes en el contexto referencial, así como la aclaración de algunos conceptos como discapacidad, inclusión, barreras, prácticas inclusivas, entre otros, desarrollados a continuación.

El concepto de inclusión adoptado en esta investigación se define como “la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene ésta, sin que se le discrimine o limite su participación” (MEN, 2009b, p. 15).

Desde esta perspectiva, se vinculan otros aspectos que revelan su naturaleza social en el marco de la diversidad, cuyo énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias procedentes de género, raza, religión, cultura, posibilidades de aprendizaje, entre otras, vistas como oportunidad para optimizar el desarrollo personal-social y medios para enriquecer los procesos educativos (MEN, 2009b, p. 14).

Estos dos conceptos son elementos que acercan al concepto universal de Educación inclusiva planteado por Ainscow et al. (2006), como “el proceso de cambio sistemático para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos



más vulnerables” (p. 25). En este contexto, las Barreras definidas por Booth y Ainscow (2000) se convierten en categorías de análisis de este estudio en la medida en que desde la inclusión

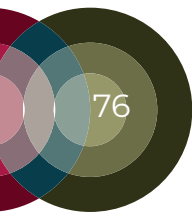
(...) implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él. (p. 22)

Dentro de este grupo de barreras, los autores arriba mencionados plantean que estas pueden revelarse en la Presencia, asociada con “el lugar donde los niños se educan y con la constancia y puntualidad con que asisten a clases”; la Participación, relacionada con “la calidad de experiencias vividas y, por lo tanto, se debe contar con las opiniones de los propios alumnos”, “es inherentemente local, puesto que, al margen de sus interconexiones, las experiencias compartidas y los procesos de negociación serán diferentes de un entorno a otro”, y el Logro “trata sobre los resultados de aprendizaje a lo largo del currículo, no simplemente en las pruebas o los resultados de los exámenes” (Ainscow, 2004, p. 6).

También se adopta el concepto de participación desarrollado por Aguado (2011), en la medida en que “el profesor puede motivar a los estudiantes haciendo que estos elijan las actividades o temas a estudiar, es decir, dando oportunidades para participar” (p. 41), y Muntaner (2014), quien propone que “todos los alumnos participan en todas las actividades, experiencias y situaciones, que se plantean en el aula y en el centro educativo como medio de aprendizaje de los alumnos” (p. 67).

Concretamente, las barreras para el aprendizaje y la participación en este estudio hacen referencia a: las dificultades que experimentan los estudiantes para acceder, aprender y participar en la institución educativa; de acuerdo con el modelo social surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan limitan su participación. (MEN, 2009b, p. 14)

La inclusión estudiantil responde en principio a una educación para todos; en este sentido, los estudiantes con y sin discapacidad tienen igualdad de oportunidades para ser parte del proceso enseñanza y aprendizaje; por tanto, el concepto de estudiante acogido en esta investigación es el propuesto por la Ley General de Educación en su artículo 91 (1994), donde establece que “es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su formación integral” (p. 20).



En este orden de ideas, la noción de Estudiante con discapacidad adoptada en el estudio es:

Individuo en constante desarrollo y transformación, que cuenta con limitaciones significativas en los aspectos físicos, mental, intelectual o sensorial, que, al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), estas pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones. (ONU, 2006, p.4; Luckasson et al., 2002, p. 8; Verdugo y Gutiérrez, 2009, p. 17; MEN, 2017c, p. 5)

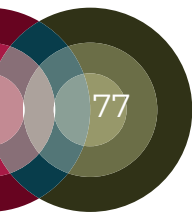
Asimismo, la discapacidad es representada como el “conjunto de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los individuos, así como en la conducta adaptativa y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza (MEN, 2017c, p. 20).

En marco de los conceptos citados, podría reflexionarse en cuanto a qué dependencias educativas liderarían estas acciones hacia la inclusión estudiantil, de ahí la necesidad de hacer referencia al concepto de gestión académica, definida en la Guía 34 del MEN como

La esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico. (MEN, 2008b, p. 27)

En este contexto, la Guía 31 (MEN, 2008a, p. 43) también desarrolla esta definición y precisa que la gestión académica “comprende competencias para organizar procesos institucionales de enseñanza aprendizaje para que los estudiantes adquieran y desarrollen competencias. Implica la capacidad para diseñar, planear, implementar y evaluar un currículo que promueva el aprendizaje en las aulas y que atienda la diversidad con una perspectiva de inclusión”. De estas consideraciones, se concreta el concepto de práctica pedagógica como parte del área gestión académica, proceso gestión en el aula, en los componentes: relación pedagógica, planeación de clase, estilo pedagógico y evaluación en el aula, y se define así: “organizar las actividades de la institución educativa para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen sus competencias” (MEN, 2008b, pp. 30, 105,106).

Para el ejercicio de la práctica pedagógica se requiere un docente cualificado, apto para el quehacer pedagógico; por tanto, esta investigación sitúa a las “competencias docentes” como determinante



de este estudio, asume como concepto “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004, p. 8). Constituye “una característica intrínseca de un individuo (por lo tanto, no es directamente observable) que se manifiesta en su desempeño particular en contextos determinados (...) cuando es capaz de resolver con éxito diferentes situaciones de forma flexible y creativa” (MEN, 2008a, p. 11).

La definición de competencia docente planteada por Perrenoud (2004) es coherente con la filosofía de Ainscow (2004) sobre el concepto de Práctica inclusiva entendida como aquellos

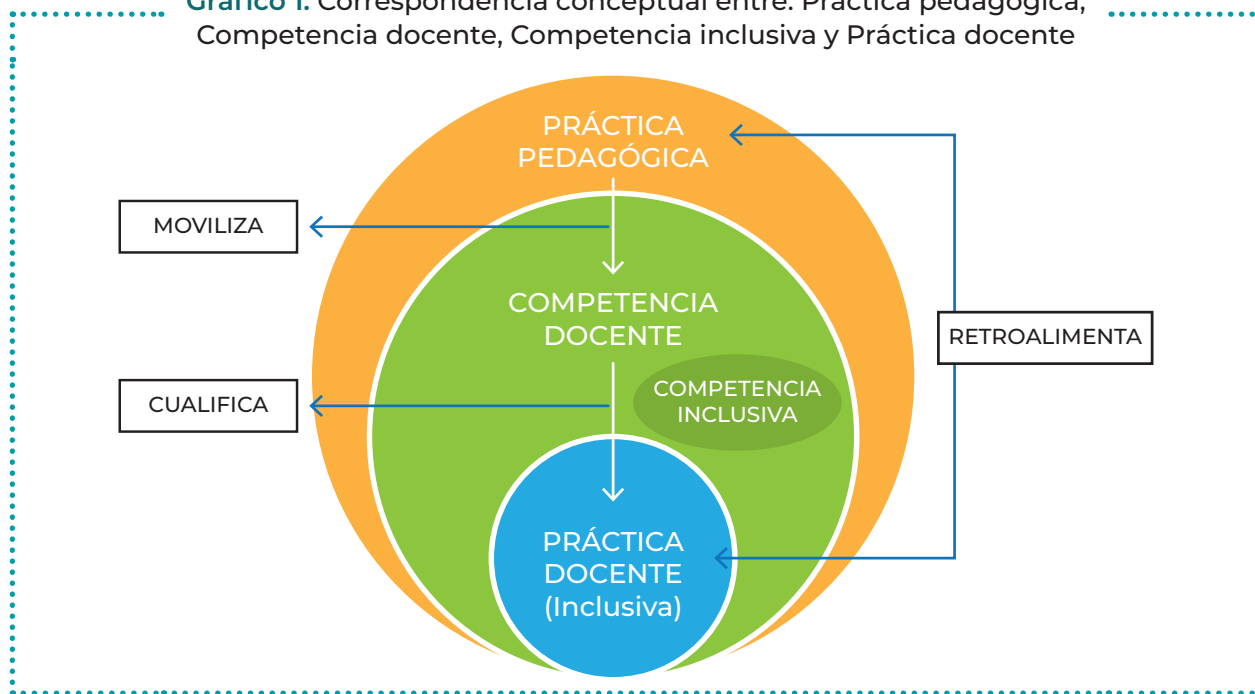
intentos por superar las barreras a la participación y el aprendizaje de los alumnos, involucra procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico que influye sobre las acciones de las personas y, por consiguiente, sobre el proceso racional que sustenta estas acciones. (p.5)

Esta perspectiva conceptual remite al concepto de práctica docente propuesto por Guzmán et al., 2010 como “determinante del perfil del oficio de enseñar desempeños e interacciones cotidianas asociados con las características propias de la función docente” (p. 45). Aspectos subsumidos en la estructura definicional del término docente inclusivo que prescribe el MEN (2013) como “aquel que tiene la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad” (p. 29).

Finalmente, la noción de lineamientos pedagógicos modelan dentro de la gestión en el aula el estilo pedagógico del docente inclusivo basado en una planeación de clase donde se fomente: la creatividad, el trabajo solidario en grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos (MEN, 2008b).

A continuación se presenta en el gráfico 1 la Correspondencia conceptual entre Práctica pedagógica, Competencia docente, Competencia inclusiva y Práctica docente.

Gráfico 1. Correspondencia conceptual entre: Práctica pedagógica, Competencia docente, Competencia inclusiva y Práctica docente

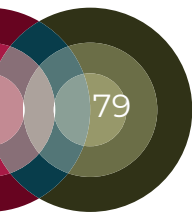


Fuente: Elaboración propia

La práctica pedagógica representa un mecanismo de reflexión, planeación y vinculación social permanente, en la que se conciben las orientaciones principales del quehacer docente dispuestas en un tiempo y contexto específico, materializadas por un personal calificado en concordancia con un perfil del cual forman parte un conjunto de competencias docentes; estas lo capacitan para ejercer en virtud de las necesidades emergentes de la comunidad escolar, de ahí que la naturaleza del acto educativo es esencialmente humana y social.

En consecuencia, este perfil requiere vincular una capacidad y dominio, en virtud de que el docente logre identificar y abordar las barreras que limitan el proceso formativo, de enseñanza y aprendizaje, indistintamente del tipo de discapacidad manifiesta en la población estudiantil que asiste, e incorpore una serie de principios (equidad, respeto por las diferencias) y recursos en un contexto diverso; esto se cristaliza en el ejercicio de la competencia inclusiva inmersa en la competencia docente.

Esta relación cualifica a la práctica docente en el orden en que adquiere una característica integral e inclusiva, a su vez define al docente como agente de inclusión y optimiza su perfil, alude a que la



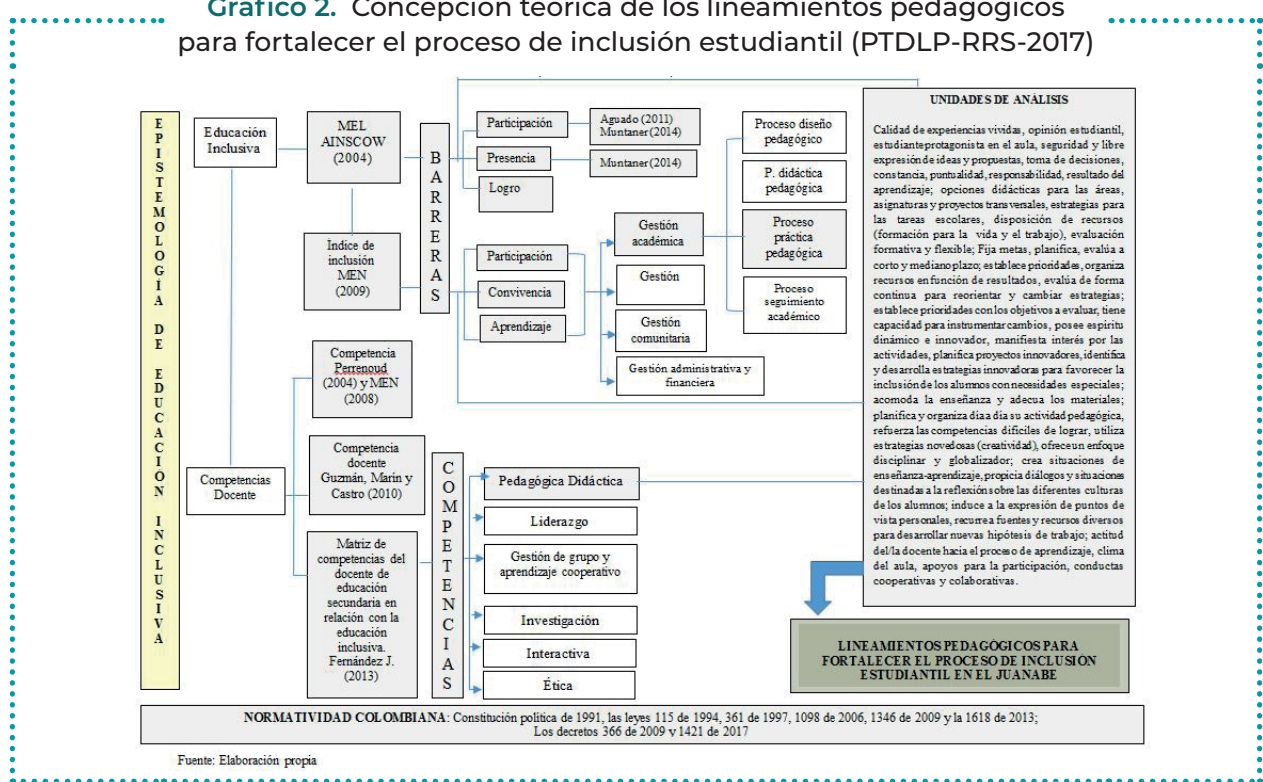
Hedni Patricia Royo Peña, Elsa Emilia Petit Torres, Yolenis Salazar Caballero, Amalfi del Rosario Rada Tovar

gestión realizada en el escenario escolar (ya sea aula o cualquier otro espacio afín a la misión pedagógica) está cualificada, va más allá de una intervención académica, de trasmisión y evaluación de conocimientos a un ejercicio social denominado práctica docente por medio de la cual se forma para la vida en virtud de unas particularidades convertidas en oportunidades de desarrollo e innovación.

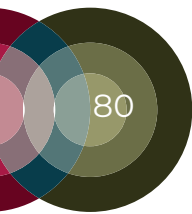
Este proceso se retroalimenta constantemente en la medida en que su presencia y sostenibilidad es el escenario educativo, cuya naturaleza es diversa y en permanente transformación; por lo tanto, ante la detección de nuevas necesidades e intereses, se dinamiza la relación entre la práctica docente y la práctica pedagógica, de la cual el ejercicio de reflexión es permanente.

Para mayor detalle sobre el recorrido teórico del estudio tener en cuenta el esquema de sistematización teórica en el cual se fundamentó la investigación (ver gráfico 2).

Gráfico 2. Concepción teórica de los lineamientos pedagógicos para fortalecer el proceso de inclusión estudiantil (PTDLP-RRS-2017)



Fuente: Elaboración propia



CONCLUSIONES

Luego de construir este recorrido teórico-conceptual ha sido posible identificar varios aportes fundamentales para fortalecer la trayectoria científica en materia de educación e inclusión.

En primer lugar, se ha hecho visible el hallazgo de la correspondencia conceptual entre las estructuras definicionales: Práctica pedagógica, Competencia docente, Competencia inclusiva, Práctica docente y Docencia inclusiva, propuestas por un grupo de autores especialistas en el área de gestión académica.

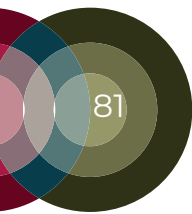
La educación inclusiva fue tratada mediante una revisión teórica en profundidad que permitió citar algunos autores como Ainscow (2004) y las orientaciones del MEN (2009b), abordados e integrados mediante el concepto de barreras que impiden el aprendizaje y la participación estudiantil, dado que el enfoque conceptual en ambos casos tiene elementos comunes en el marco de la inclusión, así como la participación y la presencia; también se vincularon en esta fase del análisis los aportes sobre participación estudiantil de Aguado (2011) y Muntaner (2014).

En cuanto a la gestión académica, fue abordada mediante las directrices del MEN (2009b), en cuanto al concepto de práctica pedagógica, como elemento que mantiene una estrecha relación e influencia no solo desde un dominio conceptual sino procedimental en la actuación pedagógica del docente en el ambiente diverso.

Las competencias docentes fueron estudiadas rigurosamente y representadas con el concepto de Perrenoud (2004), Guzmán et al. (2010), también fue vinculado para su tratado Fernández (2013), medida requerida para establecer su correspondencia y causalidad con la educación inclusiva, especialmente en el contexto de la práctica pedagógica.

Cabe resaltar que los grupos de autores mencionados no habían sido objeto de sistematización científica, específicamente articulados en sus discursos o contrastados con las bases legales que rigen en Colombia en materia de educación inclusiva para organizar la ruta argumentativa sobre el análisis del proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica.

Como segundo aspecto considerable, los resultados del trabajo manifiestos en la concepción teórica de los lineamientos pedagógicos para fortalecer el proceso de inclusión estudiantil constituye un aporte a la disciplina gestión académica para apoyar la planificación y gestión en el aula, al mismo tiempo los resultados sirven a la política institucional de autoevaluación y autorregulación desde un enfoque teórico para desarrollar un estilo de educación pedagógica humanista, de cali-

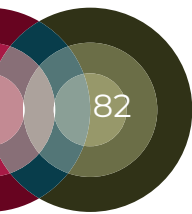


dad y desde el paradigma de la diversidad, enmarcado en la filosofía de mejorar la práctica docente desde una perspectiva justa, comunitaria y democrática.

El estado del arte del fenómeno: proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica, ofrece al lector una diferenciación conceptual entre inclusión educativa y educación inclusiva, que puede ser aterrizable en el análisis contextual de la docencia inclusiva en cualquier institución educativa formal colombiana.

Además, otro aporte es el registro organizado de información manifiesto en un inventario con todas las unidades de análisis que pueden convertirse en objetos o factores de estudio influyentes en el tratamiento e innovación de la práctica docente y la educación inclusiva para apoyar o brindar soporte al proceso de construcción de lineamientos pedagógicos para fortalecer el proceso de inclusión estudiantil. Las unidades de análisis identificadas son: Calidad de experiencias vividas, opinión estudiantil, estudiante protagonista en el aula, seguridad y libre expresión de ideas y propuestas, toma de decisiones, constancia, puntualidad, responsabilidad, resultado del aprendizaje; opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, disposición de recursos (formación para la vida y el trabajo), evaluación formativa y flexible; fija metas, planifica, evalúa a corto y mediano plazo; establece prioridades, organiza recursos en función de resultados, evalúa de forma continua para reorientar y cambiar estrategias; establece prioridades con los objetivos por evaluar, tiene capacidad para instrumentar cambios, posee espíritu dinámico e innovador, manifiesta interés por las actividades, planifica proyectos innovadores, identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos con necesidades especiales; acomoda la enseñanza y adecua los materiales; planifica y organiza día a día su actividad pedagógica, refuerza las competencias difíciles de lograr, utiliza estrategias novedosas (creatividad), ofrece un enfoque disciplinar y globalizador; crea situaciones de enseñanza-aprendizaje, propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferentes culturas de los alumnos; induce a la expresión de puntos de vista personales, recurre a fuentes y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo; actitud del/la docente hacia el proceso de aprendizaje, clima del aula, apoyos para la participación, conductas cooperativas y colaborativas.

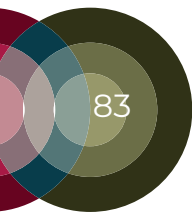
La metodología documental usada en el trabajo es coherente con el tipo de investigación propuesta y se ha aplicado de manera rigurosa para la comprensión del fenómeno (proceso de inclusión estudiantil) y su determinante para esta investigación (la práctica pedagógica); esto se evidencia en la construcción de un análisis holístico de las fuentes en el que se asumen posiciones teóricas precisas en un infograma donde es posible ilustrar las sincronizaciones conceptuales como innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica



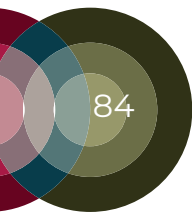
La innovación teórica, en simbiosis con la sistematización de las Bases Legales (internacionales y nacionales) asociadas al desarrollo del estudio, constituyen un aporte documentado, útil para el diseño de la política inclusiva en educación y para el surgimiento de nuevas líneas operativas de investigación en materia.

REFERENCIAS

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 5(2), 23-42.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., ... & Smith, R. (2003). (En prensa). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P. & Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 227-242.
- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?* Londres: Reino Unido.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrel, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., ... & Smith, R (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Araque, N. y Barrio, J. (2010). *Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos*. Prisma social, 4.
- Bautista, R. (2002). *Necesidades educativas especiales*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Blanco, G. (2012). La innovación en la práctica docente: del ser al hacer. *Revista de la facultad de Filosofía y Letras: Graffylia*, 80-89.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Index for Inclusión. Madrid, España: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bravo, L. (2010). Prácticas inclusivas en el aula: validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, 10 (3), 1-20.
- Congreso de la República de Colombia (27 de febrero de 2013). Ley 1618. Bogotá D.C.
- Congreso de la República de Colombia. (Noviembre 30 de 2011). Ley 1482. Bogotá, D.C. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley148230112011.pdf>
- Congreso de la República de Colombia (31 de julio de 2009). Ley 1346. Bogotá, D.C. Recuperado de: <https://colombia.justia.com/nacionales/leyes/ley-1346-de-2009/gdoc/>

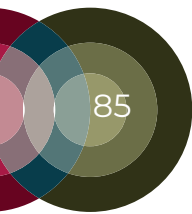


- Congreso de la República de Colombia (10 de julio de 2007). Ley 1145. Bogotá, D.C. Recuperado de: https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%201145%20DE%202007.pdf
- Congreso de la República de Colombia (8 de noviembre de 2006). Ley 1098. Bogotá, D.C. Recuperado de: www.oei.es/historico/quipu/colombia/codigo_infancia.pdf
- Congreso de la República de Colombia (21 de diciembre de 2001). Ley 715. Bogotá, D.C. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia (8 de febrero de 1994). Ley 115. Bogotá, D.C. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (26 de julio de 2004). Documento CONPES Social 80: Política Pública de Discapacidad. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/documents/245769/293416/conpes+80.pdf/26165300-e182-4a44-aa4d-232a0fb82c45>
- Corte Constitucional de Colombia (2009). Auto N° 006. Bogotá, D.C. Recuperado de: <http://portalterritorial.gov.co/apc-aa-files/40743db9e8588852c19cb285e420affe/auto-006-de-2009.pdf>
- Corte Constitucional (4 de julio de 1991). Constitución política de Colombia. Artículo 13 y 70, Bogotá, D.C., 16, 30. Recuperado de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- De Azcárate, P. (1872). Platón. Obras completas, t. 7.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación-REICE, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. Tendencias pedagógicas, 19.
- El Homrani, M., Avalos, I. y Linares, M. (2016). Planteamientos de una educación transcultural para la escuela inclusiva. Cultura Viva Amazónica - Revista de Investigación Científica, 1(3), 24-28.
- Fernández, J. (2017). Educación inclusiva. Construyendo caminos para avanzar. Revista digital de investigación en docencia universitaria: RIDU, 11 (1), 1-3.
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. Revista Electrónica de Investigación Educativa: Redie, 15(2), 82-99.
- Fernández, J. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. Revista archivos analíticos de políticas educativas: epaa aape, 18 (22), 1-25.



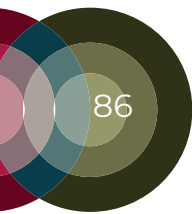
Hedni Patricia Royo Peña, Elsa Emilia Petit Torres, Yolenis Salazar Caballero, Amalfi del Rosario Rada Tovar

- García, X; Massani, J. “y “ Bermúdez, I (2016). La educación inclusiva en la formación de profesionales de la educación. *Revista Universitaria y Sociedad* 8 (1), 118-121. Recuperado de: [http:// rus.ucf.edu.cu/](http://rus.ucf.edu.cu/)
- Granada, M., Pomés, M. y Sahueta, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25.
- Giné, N. y Begoña, P. (2007). Evaluación para la inclusión. Siete propuestas en forma de tesis. *Revista Aula de innovación educativa*, 163-164, 7-11.
- Guzmán, I., Marín, R. y Castro, G. (2010). La competencia y las competencias docentes. Reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *Synthesis* 55, 38-45. López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, A., ... & Tasse, M. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and system of supports* (10ª ed.). Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Marchesi, A., Blanco R. y Hernández, L. (2014). Educación Inclusiva. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. OEI-Fundación Mapfre.
- Ministerio de Educación Nacional (29 de agosto de 2017a). Decreto 1421. Bogotá, D.C.
- Ministerio de Educación Nacional (octubre de 2017b). Plan Nacional de Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y equidad. Bogotá, D.C. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2017c). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación. Bogotá, D.C. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (9 de febrero de 2009a). Decreto 366. Bogotá, D.C. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2009b). Programa de educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional” para la atención a la diversidad. Índice de Inclusión. Bogotá, D.C. Recuperado de: [http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/Ministerio de Educación Nacional/pdf/resolucion_15683.PDF](http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/Ministerio%20de%20Educaci3n%20Nacional/pdf/resolucion_15683.PDF)
- Ministerio de Educación Nacional (junio de 2008a). Guía N° 31: Guía metodológica. Evaluación anual de desempeño laboral. Docentes y directivos docentes del estatuto de profesionalización docente decreto ley 1278 de 2002. Bogotá, D.C.



Hedni Patricia Royo Peña, Elsa Emilia Petit Torres, Yolenis
Salazar Caballero, Amalfi del Rosario Rada Tovar

- Ministerio de Educación Nacional (2008b). Guía N° 34: Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Bogotá, D.C.
- Ministerio de Educación Nacional (2 de octubre de 2007). Decreto 3782. Bogotá, D.C.
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria (Inclusive practices in regular classroom). *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Oberto, A. y Petit, E. (2015). Sistemas Nacionales de innovación en Latinoamérica: Análisis desde el enfoque sistémico humanista. *Cuadernos Latinoamericanos* año 26, 68-81. Recuperado de: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/cuadernos/article/viewFile/20942/20810>.
- OCDE (2009). Política de educación y formación. Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. México. Recuperado de: <http://www.waece.org/enciclopedia/2/los%20docentes%20son%20importantes.pdf>.
- OCDE (1999). *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD.
- Organización de los estados Americanos [OEA] (1999). Declaración de Guatemala. Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. *Actas y documentos I*, 19-24.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo. Edición para Colombia de la Fundación Saldarriaga-Concha.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Nueva York, 20 de noviembre 1989. Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf>.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Queretano, México: Quebecor World, Gráficas Monte Albán.
- Petit, E. (2012). *Desarrollo organizacional para la gerencia de la innovación en Latinoamérica*. (Tesis doctoral). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Presidencia de la República de Colombia (26 de mayo de 2015). Decreto de ley 1083. Bogotá, D.C. Recuperado de: http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-15076_documento.pdf.
- Presidencia de la República de Colombia (1996). Decreto de ley 2082. Bogotá, D.C.
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva. La visión de quienes se forman para docentes. *Revista de investigación inclusiva*, 25.



Hedni Patricia Royo Peña, Elsa Emilia Petit Torres, Yolenis Salazar Caballero, Amalfi del Rosario Rada Tovar

- Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (3ª Ed.). Bogotá, D.C.: ECOE Ediciones.
- Unesco (2005) Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: Unesco. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>.
- Unesco (1994). Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca, España. París: Unesco. Recuperado de: www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Unesco (1990). Declaración mundial sobre la educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Paris: Unesco Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.
- Verdugo, M. y Gutiérrez, B. (2009). Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento. Madrid: Pirámide.
- Vilar, M. (2009). La diversidad cultural en educación desde enfoques multi e interculturales: conceptos y realidades. Sociedad y Discurso, 16, 102-118.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). 11 ideas clave cómo aprender y enseñar competencias (2ª ed.). Barcelona: GRAÓ.