



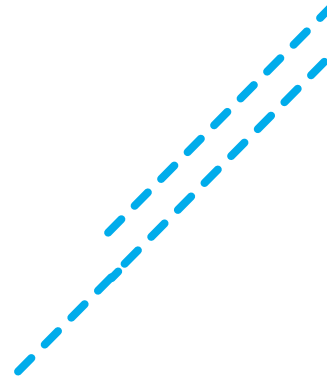
Educación **INclusiva**

FORMACIÓN A DOCENTES

Saber planificar,
desarrollar y evaluar

Educación **Inclusiva**

FORMACIÓN A DOCENTES



Fundación Saldarriaga Concha

Cra. 11 # 94 – 02 of 502

Bogotá – Colombia

Soraya Montoya González

Directora Ejecutiva

Equipo Técnico

Juan Camilo Celemin Mora

Diana Patricia Martínez

Carlos Alberto Vargas

Margarita Bedoya

Clemencia Angel

Coordinación editorial

Natalia Valencia López

Corrección de estilo, diseño y diagramación

MOBS Comunicación Visual

ISBN (Online)

978-958-56091-4-3



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Publicación de la Fundación Saldarriaga Concha, todas las publicaciones FSC están disponibles en el sitio web www.saldarriagaconcha.org

El contenido y posiciones de la presente publicación son responsabilidad del autor y no comprometen la posición de la Fundación.

Cítese como:

Celemin, J; Martínez, D; Vargas, C; Bedoya, M; Angel, C. (2016). Formación a Docentes. Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá D.C. 25p.

Tabla de contenido

FORMACIÓN A DOCENTES.....	7
Importancia del componente.....	7
Objetivos del componente.....	8
¿Qué se espera lograr en un docente que participa de este componente?.....	9
¿Cómo se lleva a cabo la formación a docentes?.....	10
¿Cómo se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta propuesta?.....	11
Premisas para el desarrollo de la formación a docentes como estrategia para favorecer la educación inclusiva.....	17
¿Cuáles son los mínimos que se deben tener en cuenta para la implementación de la formación a docentes?.....	18
Perfil del acompañante y acompañamiento <i>in situ</i>	21
Una herramienta para sacarle provecho: Centro de recursos y materiales.....	22
REFERENCIAS.....	24



FORMACIÓN A DOCENTES

**Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre... (Paulo Freire)**

Importancia del componente

Durante la última década en Colombia, el sistema educativo ha venido dando importantes avances en el reconocimiento y la atención a la diversidad de los estudiantes en los diferentes procesos de formación. Esto, teniendo como premisa las propuestas realizadas por movimientos como el de Educación para Todos (1990), los trabajos de la UNESCO, la Convención de los Derechos del Niño (1992) y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), que buscan disminuir las brechas de deserción escolar, aumentar la cobertura de los servicios educativos y mejorar la calidad de la educación.

Emerge así una postura frente a lo que significa la formación y el aprendizaje de personas que históricamente han estado excluidas y marginadas del sistema educativo, de manera que efectivamente puedan participar de él a través de prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad. Lo anterior implica que la formación de docentes es un asunto fundamental para dar un nuevo significado a su quehacer, promoviendo comunidades educativas incluyentes.

Una gran parte de docentes en formación ha estado circunscrita al aprendizaje de metodologías, didácticas, principios y discursos que se centran en el

estudiante “promedio”, desconociendo la diversidad propia del ser humano y el derecho a educarse en igualdad de condiciones que los demás (García y Mallart, 1998). El resultado ha sido una educación homogenizadora, basada en prácticas que excluyen a algunos estudiantes, categorizándolos de acuerdo a “su capacidad para aprender”. Algo similar ha sucedido con los procesos de formación y actualización para docentes en ejercicio, lo cual abre una agenda amplia de tareas para avanzar en este campo.

Desde este punto vista, el proceso de formación de docentes en ejercicio, es decir de aquellos que ya han tenido algún nivel de formación (normalista, técnica o de pregrado) y que actualizan sus conocimientos a través de congresos, seminarios, foros, talleres, diplomados, cursos, estudios de posgrado, entre otros; requiere énfasis en la observación y análisis de cada experiencia en aras de poder generar una reflexión sobre su práctica pedagógica. Este repensar continuo pretende incidir y generar en la interacción docente-aula una actitud de respeto y aceptación frente a las particularidades de cada uno de los estudiantes. Lo anterior conducirá a replantear ciertas metodologías, con el objetivo de buscar que la educación beneficie a todos y se rompa con la concepción de escuela homogenizadora, donde la enseñanza es vertical y todos los estudiantes aprenden lo mismo, de igual forma (García y Mallart, 1998).

No obstante, existe una gran preocupación por parte de muchos docentes, quienes manifiestan que, si bien es cierto, se ha evolucionado en los conceptos y la normatividad, dicho avance no se ha visto reflejado en las prácticas pedagógicas que se requieren para responder con éxito a la demanda de una educación que atienda a la diversidad. En cierto sentido, tales preocupaciones se relacionan con la falta de claridad sobre cómo llevar estos cambios al día a día en el aula, lo que trae como consecuencia que muchos se sientan sin herramientas para llevar a cabo una inclusión exitosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes.

Es precisamente por esta razón, que la Fundación Saldarriaga Concha ha desarrollado este componente, el cual constituye nuestra apuesta por cualificar a los equipos de trabajo de las instituciones educativas en prácticas pedagógicas flexibles que propicien la participación de todos los estudiantes, con énfasis en los procesos de lectura, escritura, oralidad y matemáticas, como pilares de los contenidos académicos a lo largo del currículo. Tal y como lo plantea Porter (1991):

La formación (...) debe centrarse en los conocimientos y habilidades de cada docente, de manera que puedan acceder a las escuelas públicas y enseñar a todos los estudiantes, atender a la diversidad, tener conocimientos sobre la pedagogía diferenciada, la enseñanza multinivel y el aprendizaje cooperativo, es decir, todo aquello que les dará las herramientas necesarias para satisfacer las necesidades de todo tipo de alumnos con dificultades diferentes en sus clases generales.

Adicionalmente, la perspectiva de una educación para todos reconoce a todos los seres humanos el derecho a educarse y ha obligado a replantear muchos de los paradigmas, políticas y prácticas que tradicionalmente han imperado en el sistema educativo, estableciendo estrategias para favorecer una escuela inclusiva, desde la equidad, la participación y el respeto. Se busca que el entorno formativo permita que cada uno pueda aprender de una manera significativa todo cuanto le es posible, gracias a la mediación del docente y a la transformación de la escuela (Nussbaum, 2005)

Este componente del programa es muy importante porque, además de partir de una necesidad expuesta por la comunidad educativa a nivel nacional, recoge toda la experiencia que ha tenido la Fundación Saldarriaga Concha en su trayectoria y se inspira en las lecciones aprendidas de cada uno de los proyectos de educación inclusiva que ha realizado en el país.



Objetivos del componente

De acuerdo con lo planteado por Moreno (2010), un proceso de formación a docentes debe caracterizarse por la coherencia entre la teoría y la sencillez con que el docente implementa lo aprendido, en su enseñanza en el día a día. En concordancia con esto, el componente de Formación de Docentes para la Transformación de las Prácticas Pedagógicas tiene como meta el cumplimiento de cuatro objetivos fundamentales:

1. Generar capacidades en los docentes, de manera tal que puedan atender la diversidad de aprendices en el aula.
2. Apoyar de manera particular, mas no especial, ni exclusiva, a los docentes que tienen en sus aulas estudiantes con alguna discapacidad, como lo plantea la Ley 115 y 361, pero desde una perspectiva conceptual diferenciada, bajo un enfoque de capacidades (Moreno, 2010).

3. Capacitar colectivos de directivos y docentes en el marco de un trabajo formativo institucional que pueda apoyar el currículo desde dos orientaciones fundamentales: a) la eliminación de todo tipo de barreras que impidan el aprendizaje; y b) el incremento de oportunidades de aprendizaje.
4. Articular políticas, culturas y prácticas para el fortalecimiento institucional y el desarrollo de una educación inclusiva y de calidad.

Para dar cumplimiento a estos cuatro objetivos, la propuesta de formación que se hace desde la Fundación cuenta con unas premisas y referentes conceptuales que se constituyen en el sello de cada proceso y en la base para la implementación de los mismos. ¿Cuáles son y por qué son tan importantes? En los apartados que siguen se da la respuesta a esta pregunta.

¿Qué se espera lograr en un docente que participa de este componente?

Además de los aspectos relacionados como fundamentales para la formación del docente, la educación inclusiva requiere el desarrollo de ciertas habilidades y competencias que le permitan atender las diversas necesidades de educación de niños y adolescentes. Por esta razón, desde la Fundación se considera que un docente que finaliza este proceso de formación interiorizará las siguientes estrategias para transformar su práctica pedagógica tradicional en una que atienda a la diversidad:

- Saber lo que enseña. Es necesario que el docente conozca su disciplina y la inserte dentro de un contexto significativo para el estudiante, en relación con las dinámicas de la vida cotidiana. Contar con instrumentos o herramientas que permitan enfrentar con éxito el quehacer formativo, a partir de conocimientos amplios sobre su disciplina, claridad conceptual y manejo de una variedad de didácticas para enseñar a la diversidad.
- Saber a quién enseña. Conocer la forma de pensar, sentir y actuar de los estudiantes a cargo, conocer

sobre desarrollo y responder a éste, favorecer los estilos de aprendizaje de los estudiantes, reconocer los saberes previos y el contexto en el que viven.

- Saber cómo enseñar. Comprender las implicaciones didácticas de la educación y ligar el área de conocimiento con la emocional del estudiante. En general, el docente debe ofrecer unas condiciones óptimas para el aprendizaje del estudiante para que éste se constituya en un ser integral.

- Saber para qué enseña. Tener claro el sentido de su práctica pedagógica y entender cuál es la función de su trabajo en un contexto social determinado.

- Saber por qué enseña. Tener como principal motivación la vocación y amor por lo que hace en su ejercicio docente.

- Estar en proceso de actualización continua sobre los diferentes campos del saber, cuando enseña. Desempeñarse con habilidad frente a diversos modelos, conceptos, didácticas, pedagogías y disciplinas.

- Tener capacidad para producir conocimiento pedagógico y disciplinar. Esto a través de la reflexión permanente sobre su ejercicio docente para reconstruirlo, transformarlo y producir conocimiento.

- Adquirir competencias en el manejo de los diferentes medios de información y comunicación.

- Saber planificar, desarrollar y evaluar aquellas innovaciones o cambios educativos que sirvan para mejorar su trabajo, buscando responder a los retos vigentes en el sistema educativo y las exigencias de la sociedad actual.

- Fortalecer día a día una actitud crítica, creativa e investigativa.

¿Cómo se lleva a cabo la formación a docentes?

La Fundación Saldarriaga Concha ha impulsado diversas estrategias con el fin de contribuir a la cualificación de los docentes de diferentes territorios del país, presentando una valoración sobre la situación de la educación inclusiva y aportando herramientas para que el docente pueda potenciar su quehacer cotidiano a través de la reflexión y cambio de sus prácticas en el aula. Estas estrategias se han presentado en espacios tales como: congresos, conferencias, diplomados, cursos de actualización, foros, pasantías, talleres y microcentros docentes.

“Es necesario impulsar transformaciones del ejercicio docente que faciliten la educación inclusiva”.

Las estrategias diseñadas buscan que el docente actúe en su contexto de una manera autónoma, crítica y creativa, tomando distancia de la educación tradicional para emprender prácticas pedagógicas diversas. Esta formación deja de lado la educación magistral y propicia espacios donde, a través de la reflexión sobre el ejercicio docente, se adquieren habilidades para transformar el ejercicio profesional y desarrollar nuevos mecanismos de acción y comprensión de la cotidianidad escolar.

Lo anterior implica que el docente considere su práctica pedagógica como una situación particular e irrepetible, que aunque puede contener elementos comunes con otras prácticas, mantiene su especificidad. Es así como el análisis de los procesos de formación de este tipo evidencian la necesidad de revisar y reflexionar acerca del quehacer docente, particularmente con el propósito de promover su mejoramiento, para impulsar transformaciones que se opongan a prácticas pedagógicas que desconocen la diversidad de los estudiantes.

Nuevamente, se insiste en lo fundamental de entender la importancia de la transformación de las prácticas pedagógicas, lo cual requiere entrar en contacto con la realidad del aula, para hacer evidente la necesidad de trabajar a partir de la reflexión-acción

y propiciar que el docente permanentemente observe su ejercicio a fin de transformarlo y vincularlo con los presupuestos de la educación inclusiva. El siguiente esquema permite explicar la metodología propuesta para las diferentes estrategias de formación docente:



Fuente. Fundación Saldarriaga Concha

La etapa de conceptualización de percepciones hace referencia al fundamento teórico que se requiere para poder cambiar imaginarios, conceptos y prácticas en el aula. El objetivo es que el docente interiorice la información y cuestione su quehacer en el día a día. Requiere entonces de una práctica basada en el conocimiento técnico y normativo de los fundamentos de una educación inclusiva en Colombia.

Posteriormente sigue la etapa de acción-reflexión, en la que el docente pone en práctica sus conocimientos teóricos y los adapta a las necesidades de su contexto. Esta parte es fundamental, puesto que es allí donde se genera saber contextualizado y es allí donde cada institución educativa avanza de acuerdo a sus dinámicas y necesidades de la comunidad.

Con el único propósito de favorecer la educación inclusiva, las estrategias que plantea la Fundación Saldarriaga Concha residen, principalmente, en facilitar el acceso a herramientas que propicien nuevas comprensiones sobre el quehacer docente e impulsen su transición hacia nuevos abordajes de acción, a partir del compromiso con la solución de

los problemas y con el mejoramiento de lo que se hace día a día en el aula.

Se pretende que los docentes incorporen en sus prácticas pedagógicas cotidianas los aprendizajes consolidados a través de las diversas estrategias de formación en las que participan. De igual manera, se espera que este proceso se multiplique en las instituciones educativas, a través de la conformación de equipos colaborativos de docentes que se vayan incorporando a las nuevas construcciones alrededor de la educación inclusiva.

En este sentido, desde la FSC se ha construido, estructurado e implementado modelos de formación docente sobre las temáticas consideradas como básicas, con la posibilidad de ser replicados y ajustados. El propósito es orientar y apoyar a los docentes en la creación de herramientas y estrategias pedagógicas para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, particularmente los estudiantes con discapacidad. Estos modelos formativos se desarrollan a través del desarrollo de sesiones teóricas presenciales y acompañamiento *in situ*, con la participación de agentes educativos, docentes, profesionales de apoyo, directivos docentes, funcionarios de secretarías de educación y familias, quienes tienen un rol protagónico en los procesos de educación inclusiva y la atención a la diversidad.

¿Cómo se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta propuesta?

La propuesta concibe el proceso de enseñanza como un proceso interdependiente, en el que se permite la selección de diversos caminos de enseñanza y aprendizaje, los cuales interactúan entre ellos:

- El profesor, como animador.
- El aprendiz diverso.
- La enseñanza-aprendizaje, como proceso interactivo.
- El aula, como escenario de trabajo colaborativo.
- Los materiales, como conectores entre el aprendiz y el aprendizaje.
- El currículo, como planeación basada en la diversidad.
- El ecosistema del aula como espacio de múltiples escenarios.

1.1. El profesor, como animador



Los modelos pedagógicos contemporáneos han transformado el rol del maestro y se ha descentrado el aprendizaje.

En esta recomodación de roles y relaciones, el maestro emerge fortalecido, en un rol integral de animador, que se caracteriza por:

- Conocer los aprendices, sus motivaciones, aspiraciones, temores y estilos de trabajo.
- Conocer las disciplinas y su desarrollo didáctico.



- Conocer las demandas cognitivas, comunicativas y lingüísticas graduales para los diversos aprendices.

El profesor debe ser visto como un ser humano integral, con motivaciones, emociones, desempeños, que le facilitan generar ciertos procesos de enseñanza y que está en permanente proceso de formación.

Algunos profesores nacen, otros se hacen. Independiente de la condición vocacional, el maestro debe ser comprendido en su dimensión humana, social, cultural, personal y profesional. La historia de vida, la historia familiar y la historia escolar marcan significativamente las maneras como los maestros comprenden las prácticas de enseñanza, de interacción y de evaluación, entre otras cosas.

Esta propuesta está interesada en generar ambientes de aprendizaje propicios para los maestros, que les permitan desplegarse como personas y como profesionales; superar sus miedos y retos y lograr un reconocimiento oportuno y pertinente.

La teoría de las múltiples inteligencias nos permite observar a los maestros en sus diversos dominios y reconocer que cada uno es más hábil en uno u otro, lo cual debe reconocerse como punto de partida para su pleno desarrollo humano y profesional.

Los programas de formación de docentes en servicio deben reconocer la dimensión personal, grupal, social y cultural para poder desarrollar procesos pertinentes, productivos y de alto impacto personal, institucional y educativo.

1.2. El aprendiz diverso



Es para todos conocido que la escuela alberga una gran diversidad de estudiantes, definida por condiciones sociales, culturales, económicas, de género, con discapacidad, etc.

Además de las condiciones particulares de cada aprendiz y su contexto familiar, se hace necesario considerar que todos tienen distintos estilos de aprendizaje: **centrado, disperso, intenso, relajado, resistente, pasivo, activo, autorregulado, jocoso, serio, etc.**

Todas estas particularidades forman parte de las características individuales de los aprendices y deben ser consideradas en el Diseño Universal para el Aprendizaje, al igual que la concepción de que todos somos inteligentes (Gardner, 1998).

Se reconocen aprendices que son más hábiles en dominar tareas espaciales, visuales, corporales, musicales, lingüísticas, lógico-matemáticas, de naturaleza individual, interpersonales e intrapersonales, de naturaleza grupal.

El aprendiz diverso no es sólo el que tiene la discapacidad, como tradicionalmente se ha concebido, sino que se entiende como aquel que experimenta alguna barrera para aprender, sin importar la causa que la origina.

Aquí se incluyen todos los perfiles, características, desempeños y denominaciones para configurar un aula donde todos puedan aprender con todos y a la vez cada uno pueda tener su propio proceso.

Aunque no es fácil, sí debe explicitarse este principio fundamental de atención a la diversidad de aprendices, sin distingo de clase, etnia, religión, condición o situación (Sentencia T-025 de 2004; Sentencia T-068 de 2008).

1.3. La enseñanza-aprendizaje como proceso interactivo



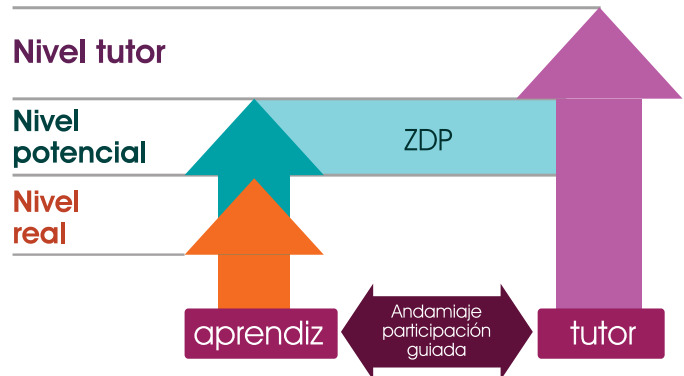
Si concebimos la interdependencia entre un proceso de enseñanza animado por el profesor, y un proceso de aprendizaje desarrollado por el aprendiz, descubrimos una íntima relación de dependencia, donde en el camino la dinámica se construye mutuamente y las respuestas de una y otra parte están finamente determinadas o afectadas por las interacciones.

No hay profesores buenos y estudiantes malos, o viceversa, sino procesos de interacción, enseñanza aprendizaje que se correlacionan. Las transformaciones se deben dar en paralelo y son las que generan condiciones favorables para las innovaciones educativas.

Como lo plantean teóricos de la comunicación educativa como Daniel Prieto Castillo, Jesús Martín-Barbero, Raúl Fuentes, entre otros, es necesario descentrar los procesos de aprendizaje y entender que el maestro no es ya el centro promotor del aprendizaje, sino que es la interacción la que posibilita los posibles aprendizajes.

En ese contexto, se retoma el concepto de interacción, entendida desde el concepto de Vygotski, como Zona de Desarrollo Óptimo (ZDP), de encuentro de sentidos, de significados y reconstrucción de nuevos procesos. Como muestra el esquema:

Zona de desarrollo próximo (ZDP)



ZDP: Es la diferencia entre el nivel real de desarrollo para resolver un problema con autonomía y el nivel de desarrollo potencial, para resolverlo bajo la guía de un tutor.

Fuente: educación.idoneos.com

La interactividad se da en el marco de un andamiaje en el que el proceso, guía, tutor y acompañante juega un papel importante y promueve el proceso educativo.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es central en el marco de los aportes de esta teoría al análisis de las prácticas educativas y al diseño de estrategias de enseñanza. Estos conceptos vigotskianos, retomados en el texto de Peña afirman que:

“Se pueden considerar dos niveles en la capacidad de un alumno. Por un lado el límite de lo que él solo puede hacer, el cual se denomina “nivel de desarrollo real”. Por otro, el límite de lo que puede hacer con ayuda, el “nivel de desarrollo potencial”.

Este análisis es válido para definir con precisión las posibilidades de un alumno y, especialmente, porque permite delimitar en qué espacio o zona debe realizarse una acción de enseñanza y qué papel tiene ésta en el desarrollo de las capacidades humanas. Para el caso de la atención a la diversidad este tema debe ser de dominio del docente, para que pueda establecer, cualificar, dosificar, matizar su rol en el proceso.

Retomando a Vygotski:

(...) la Zona de Desarrollo Potencial es la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea. Entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial, se abre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que puede describirse como: (...) el espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente... (Vygotsky en Peña, s.f.).

En cada alumno y para cada contenido de aprendizaje existe una zona que esta próxima a desarrollarse y otra que en ese momento está fuera de su alcance. En la ZDP es en donde deben situarse los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En la ZDP es donde se desencadena el proceso de construcción de conocimiento del alumno y se avanza en el desarrollo.

No tendría sentido intervenir en lo que los alumnos pueden hacer solos. El profesor toma como punto de partida los conocimientos del alumno y, basándose en estos, presta la ayuda necesaria para realizar la actividad. Cuando el punto de partida está demasiado alejado de lo que se pretende enseñar, al alumno le cuesta intervenir conjuntamente con el profesor, no está en disposición de participar y, por lo tanto, no lo puede aprender.

El concepto de ZDP permite la formación de los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) en tanto da cuenta del papel de la mediación del docente entre el alumno, los contenidos y la adquisición de herramientas necesarias para aprender.

Continuando con el texto de Peña se destaca que:

- Lo que hoy requiere de una asistencia para ser resuelto, en el futuro podrá realizarse sin ayuda. Es decir que los facilitadores o apoyos que se han mencionado a lo largo de esta propuesta, son cons-

trucciones pertinentes, mas no, necesariamente, permanentes.

- La condición para que se produzca tal autonomía está dada, aunque resulte paradójico, por la ayuda recibida. El apoyo debe ser pensado como un apoyo transitorio encaminado al logro de la meta y la autonomía futura. Es una ayuda, no un reemplazo.

- Aunque Vygotski no especifica qué rasgos debe cumplir la ayuda, solo afirma que requiere de distintas instancias de buen aprendizaje. Las posibilidades de aprender y desarrollarse dependen de las ZDP que se creen en la interacción educativa. Los apoyos se construyen con una lógica de andamiaje, que es también un concepto central para esta propuesta de atención a la diversidad.

Andamiaje.

Según Peña, el ajuste y la función de la ayuda en la ZDP del alumno se comparan frecuentemente con la posición y la función que tiene un andamio en la construcción de un edificio. El andamio se debe poner un poco más abajo de lo ya construido de manera que con su apoyo se pueda uno mover por encima (en la Zona de Desarrollo Próximo) y construir una nueva altura (un nuevo Nivel de Desarrollo Real).

Sucesivamente, la posición del andamio deberá elevarse para enlazar con la nueva construcción (en las nuevas ZDP). Al final, el andamio se retira, pero es claro que sin él la construcción no hubiera sido posible. Esta formulación de andamiaje fue planteada por el psicólogo Jerome Bruner.

Es a través del andamiaje que se puede intervenir en la ZDP, ya que el docente crea situaciones de enseñanza que facilitan la internalización de los contenidos a aprender.

Las características que debe reunir un formato de andamiaje son:

- **Ajustable:** debe adaptarse al nivel de competencia del sujeto menos experto y a los progresos que se

produzcan y permitir la ajustabilidad a lo largo de su uso.

- **Temporal:** no puede rutinizarse, ni transformarse en crónico porque obstaculizaría la autonomía esperada en el alumno. No debe tener protagonismo ni generar dependencia, ni reemplazar el rol del aprendiz.

- El sujeto debe ser **consciente de que es ayudado;** de este modo, facilitará el avance hacia la autonomía. En este sentido se debe construir y adaptar el apoyo con la aprobación y en lo posible colaboración del aprendiz.

Todos estos conceptos claramente se relacionan y de hecho fundamentan lo que anteriormente presentamos de diseño universal para el aprendizaje y su correlación en espejo con los tres principios de DUA.

1.4. El aula como escenario de trabajo colaborativo



El trabajo colaborativo aquí se entiende como la movilización de todos los recursos físicos, cognitivos, emocionales, sociales, personales, didácticos y docentes, para alcanzar las metas educativas.

Es decir que los retos que se plantean para los aprendices, los grupos y las aulas requieren que se involucren todos los actores posibles, en el marco de lo que se conoce como aula-escuela, aula-ciudad, aula-laboratorio, modelos retomados de la escuela activa, de Escuela Nueva, entre otros.

1.5. Los materiales como conectores entre el aprendiz y el aprendizaje



La escuela ha vivido diversas experiencias de relación con los materiales que van desde la implementación de un centro de recursos y materiales, hasta la resistencia al uso de objetos, artefactos o dispositivos que medien totalmente el aprendizaje. Los dos extremos son excesivos; la propuesta aquí es usar los materiales como apoyo, como facilitadores, específicamente como mediadores del aprendizaje (Pérez y Prieto Castillo, 1996).

Los materiales son concebidos en esta propuesta formativa como conectores entre unos aprendices y unos docentes, cuya relación se construye en el momento de la interacción, se flexibiliza y produce conocimiento, innovación, placer.

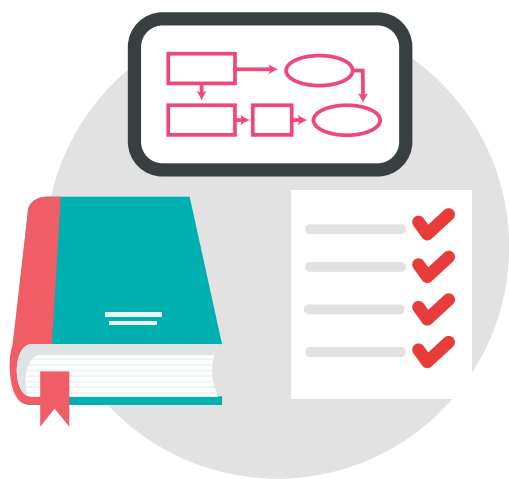
Se concibe la necesidad de crear o generar o impulsar de manera progresiva un centro de recursos de aprendizaje, mantenido con recursos de la institución educativa, de los padres, de campañas de reciclaje de material, que además busca reciclar y reconvertir una serie de insumos que se encuentran en perfecto estado pero que no están cumpliendo ninguna función.

En una fuerte sociedad de consumo, independientemente del estrato o nivel social, existen diversos materiales que pueden ser usados para apoyar este centro de recursos, donde además de promover un desarrollo ambiental sostenible, se genera una utilidad práctica para los cientos y cientos de trabajos,

proyectos, maquetas, modelos, prototipos, títeres, carteles, gráficos, videos, etc., que son producidos semestralmente por una comunidad educativa amplia y que lastimosamente solo tienen una corta vida útil de una clase o momento de presentación conducente a una calificación.

Con esta perspectiva se recuperan principios de economía de escala, sostenibilidad, creatividad y trabajo colaborativo, donde los estudiantes encuentran un sentido adicional a lo que producen y encuentran un sentido solidario de aula escuela, escuela laboratorio, escuela comunidad.

1.6. El currículo, como planeación basada en la diversidad



Busquets (2010) plantea que “el paso de un modelo de escuela selectiva y uniforme a una escuela inclusiva y de calidad, capaz de promover la igualdad de oportunidades y atender a la diversidad del alumnado, reclama nuevas maneras de pensar y diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Teniendo esto en cuenta, se deben tener en cuenta tres elementos claves para la planeación curricular para la atención a la diversidad:

- El *uso del libro de texto* como elemento estricto, rígido, obligado.
- La *planificación* entendida como un proceso de toma de decisiones sobre los diferentes elementos que componen el currículo escolar, como una oportunidad para personalizar y flexibilizar el currículo,

diseñando un proceso de aprendizaje con múltiples actividades y recursos, un proceso en el que puedan participar todos los alumnos sin exclusiones y que, a su vez, resulte útil para todos.

- La *evaluación*, donde una planificación flexible reclama recoger y disponer de la máxima información sobre las condiciones específicas y singulares de aprendizaje que presentan nuestros alumnos. Tal debe ser la finalidad básica de la evaluación: implicar al profesorado y al alumnado en procesos de recogida de información y evidencias sobre el aprendizaje y la enseñanza, con la finalidad de contribuir al crecimiento profesional y académico en ambos casos (Busquets, 2010).

1.7. El ecosistema del aula como espacio de múltiples escenarios



Para introducir el concepto de ecosistema de comunicación se retoma la reflexión de Regis Debray (1991) quien hace un interesante recorrido histórico por la historia de la humanidad para demostrarnos cómo han imperado distintos sistemas de comunicación al servicio de las estructuras sociales, económicas, políticas, culturales e ideológicas.

Así, al inicio, reporta este autor la denominada *logo esfera*, centrada en la oralidad, la palabra hablada y escuchada; los poseedores de este régimen de verdad y poder eran los curas o religiosos quienes poseían este dominio. “Al principio era el verbo”. “Yo lo oí” era la noción imperante.

Posteriormente, en 1459, con la imprenta de Gutenberg, se rompe el dominio de la oralidad y la palabra.

Surge la escritura y con ella se transforman todos los procesos de acceso a la información y al conocimiento. Se comienzan a masificar algunos procesos y la aparición del libro transforma las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la época.

Se transforma el rol de la memoria y la mediación que antes realizaba el erudito religioso y que la reemplazan los libros. Se desmitifica el acceso a la lectura y la escritura y se crean grandes centros universitarios y los procesos educativos se amplían. El maestro se pone en el centro del conocimiento y organiza el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, con el apoyo del libro u otros impresos. “Yo lo leí”, era la noción imperante.

Posteriormente, con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación la imagen introduce un nuevo régimen de verdad. “Una imagen vale más que mil palabras” es una consigna que denota el poder aplastante de las imágenes frente a las palabras o el texto. La noción imperante la constituye en este contexto “yo lo vi”.

Con el desarrollo vertiginoso de Internet, las bibliotecas digitales y los medios de comunicación convergentes el poder reside ahora en Internet, donde se puede ver, oír, escribir, leer y comunicar en tiempo real.

Sin lugar a dudas, hoy por hoy, persisten y cohabitan todos los regímenes de comunicación y es el maestro como diseñador del ecosistema el que debe estructurar los ambientes de aprendizaje de una manera significativa, tanto los físicos, como los visuales, gráficos, logísticos y emocionales (Debray, 1991).

Premisas para el desarrollo de la formación a docentes como estrategia para favorecer la educación inclusiva

Para la implementación de este componente en un proceso de educación inclusiva existen ciertos puntos de partida que, desde la metodología, han de tenerse en cuenta para el desarrollo de cada sesión. Poner en práctica dichas premisas permitirá un mejor aprovechamiento de la información que se trabaje.

1. Es flexible y se ajusta a los participantes. La propuesta formativa constituye aproximadamente el 80% de la propuesta completa y se espera que las instancias rectoras que lo quieran implementar, activen su capacidad instalada para aportarle los desarrollos complementarios, de forma tal que la oferta sea a la medida de las necesidades reales del contexto y de los lineamientos normativos vigentes a nivel nacional, territorial y local. En palabras de Ausubel (2000) “El aprendizaje, el más importante es lo que el alumno ya sabe. Es decir, aprendemos desde lo que ya sabemos. En consecuencia, hay que averiguar eso y enseñar de acuerdo con ese punto de partida”.

2. Se articula con el contexto donde se va a desarrollar. De acuerdo con Rivera y Gutiérrez (2013) para lograr una transformación en la práctica docente se deben reconocer las dinámicas locales, razón por la cual esta propuesta busca enmarcarse en los programas, proyectos y estrategias intersectoriales, para atender la población escolar de manera integral, pertinente, oportuna y con calidad. Para esto la propuesta final que se pretenda implementar deberá ponerse en diálogo con los sectores de salud, cultura, recreación y deporte, bienestar social, movilidad y de participación ciudadana.

3. Orientado por las necesidades formativas del contexto departamental y local. Tal como lo plantea el MEN (2010) “El contexto se define como todas las condiciones, relaciones y ambientes en los cuales se encuentra inmersa una población, que influyen directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje”. Teniendo en cuenta esto, cada proceso de formación deberá ponerse en diálogo con las recomendaciones de las entidades departamentales encargadas de organizar la oferta formativa para docentes y sus lineamientos operacionales, de forma tal que sea ajustado al plan de formación docente territorial y su sostenibilidad sea garantizada en el futuro con recursos públicos y privados.

4. Abierto a la participación de docentes, directivos docentes y profesionales de apoyo. Los cambios en la institución no dependen únicamente de la movilización de un actor, sino de un trabajo mancomunado entre las diferentes áreas, tal como lo propone

el MEN (2008) en la guía 34 para el fortalecimiento institucional. En consecuencia, se deben involucrar todos los actores pedagógicos y curriculares posibles, de forma tal que se puedan generar transformaciones educativas que permeen la institución.

5. Sensible a la multiculturalidad. Como país multicultural es urgente que esta realidad, ya reconocida en la constitución colombiana de 1991, traspase las aulas y los discursos para que la diversidad cultural sea vista como un factor indispensable que enriquece la vida social. Todos somos diversos en nuestros sentires, haceres, creencias y comportamientos; y es la escuela, como referente socioantropológico, quien nos debe promover procesos genuinos de reconocimiento de la otredad, la diferencia y la intersubjetividad como rasgos humanos de alta valoración (Álvarez citando a Freire, 2013).

6. Abierto al diálogo docente intergeneracional. Los logros sociales requieren actualmente, como condición, del diálogo intergeneracional y el reconocimiento mutuo. Ya no se trata de una generación adulta preparada versus una generación joven carente de derechos y conocimientos a la que hay que preparar. Se trata, en la actualidad, de dos generaciones preparándose permanentemente. Y eso cambia totalmente las relaciones. (Krauskopf, 2000)



En los momentos críticos de transición de políticas educativas y de relevo generacional masivo, las instituciones y las comunidades educativas deben velar por el diálogo intergeneracional pedagógico, el cual se constituye en un valioso capital cognitivo de la institución escolar que no debe desecharse ni subestimarse como consecuencia de nuevas modas, discursos, estrategias, etc.

¿Cuáles son los mínimos que se deben tener en cuenta para la implementación de la formación a docentes?

Se identifican unos elementos mínimos que son claves para el éxito de la implementación de este componente, entre los cuales están los siguientes:

1. Concepción del rol de educador: uno de los aspectos a revisar en este tipo de formación, es la preocupación del docente por su constante crecimiento, personal y profesional, de manera que efectivamente sea constructor de conocimiento desde su ejercicio profesional, basado en fundamentos teóricos y prácticas actualizadas. En este sentido, la transformación del quehacer educativo debe responder a la comprensión y significación que tiene el propio acto de enseñanza-aprendizaje, de forma que se pueda consolidar una pedagogía que responda a las exigencias actuales que implican atender a la diversidad de los estudiantes. Por tanto la docencia no debe concebirse únicamente como medio para la resolución de problemas instrumentales, a partir de la aplicación de la teoría, sino que debe comprenderse como una profesión que entiende los procesos educativos desde la solución de problemas prácticos, combinando aspectos teóricos y reflexivos conectados en la acción con la realidad.

2. La transformación de creencias e imaginarios: las creencias sobre la educación se construyen durante todo el proceso de escolarización y posterior formación como docente; están vinculadas con la experiencia de vida y en ocasiones con el quehacer cotidiano. Los imaginarios sobre la homogeneidad del grupo, el tipo de niños que deben asistir al aula y las acciones que se deben desarrollar, entre otros, son factores que perpetúan las dificultades para desarrollar una educación inclusiva. Por tanto, si estos



no se modifican pueden permear el desempeño docente y verse reflejadas en su ejercicio profesional. De este modo, trabajar sobre las actitudes y las concepciones de los docentes acerca de la diversidad y su rol frente a la atención diferencial de los estudiantes se convierte en un aspecto indispensable para cualificar su formación profesional.

3. Las herramientas: es necesario dotar a los docentes de conocimientos y experiencias que les permitan enriquecer su práctica pedagógica con elementos fundamentales para el desarrollo de su rol como educadores inclusivos. Los aspectos que les permitirán reflexionar y transformar su quehacer cotidiano para alcanzar una educación incluyente deben comprender: desarrollo integral del niño, didácticas flexibles, diseño universal para el aprendizaje, flexibilización curricular, estilos de aprendizaje, metodologías de evaluación, trabajo con familia, entre otros.

4. La importancia del trabajo grupal: aunque los cambios pasan por el docente, no basta con capacitar a un docente, puesto que el principal objetivo es generar capital humano capaz de dar continuidad a cada acción. Por esto, es necesario trabajar con grupos de docentes dentro de las instituciones, de manera que se posibiliten mayores transformaciones o ajustes al interior de las mismas.

5. La formación de redes de trabajo y formación de comunidades académicas: consolidar redes de trabajo cooperativo, favorecerá la colaboración y el apoyo entre docentes, lo cual permitirá robustecer la transformación de la institución educativa, debido a

que el aula se convierte en un espacio para fomentar el respeto, valorar la diversidad, reconocer la diferencia, el conocimiento y el trabajo de los estudiantes, con el fin de promover comunidades educativas inclusivas. Así mismo, genera la posibilidad de que los docentes aprendan de sus propias experiencias y puedan compartir aciertos y oportunidades de mejora en sus prácticas.

6. El acompañamiento *in situ*: es importante que el docente cuente con apoyo especializado, por ejemplo, a través de visitas al aula, gracias a las cuales tenga la posibilidad de una interlocución y retroalimentación específica frente a la aplicación de estrategias y saberes adquiridos durante la formación. Cuando se requiere ayuda es en el contexto donde transcurre la vida escolar, por esto, el aula es el lugar ideal para compartir inquietudes y generar nuevas estrategias.

Los procesos de formación propuestos han sido diseñados e implementados en diferentes regiones del país, con la colaboración de universidades que han asumido el reto de promover la transformación de las prácticas pedagógicas.

Los procesos de formación propuestos han sido diseñados e implementados en diferentes regiones del país, con la colaboración de universidades que han asumido el reto de promover la transformación de las prácticas pedagógicas.

Los procesos de formación propuestos son:

- Diplomado de inclusión en la primera infancia (Anexo 1)

Este diplomado está dirigido a agentes educativos, educadores iniciales, maestras y gestores relacionados con los centros de desarrollo infantil. También prevé que en estos procesos formativos puedan vincularse funcionarios que prestan servicios a familias y comunidades. Dicho programa formativo está centrado en la atención integral y diferenciada a la primera infancia, con un énfasis en 1) el enfoque de derechos y 2) el cumplimiento de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, 3) la atención integral diferenciada; 4) la intervención temprana como impulsor de la inclusión. En este marco también se resaltan los procesos de detección temprana de alteraciones del desarrollo infantil que puedan conducir a la instauración de discapacidades, y la necesidad de impulsar desde los responsables de los servicios dirigidos a la infancia, la movilización social alrededor de política de primera infancia, desde una perspectiva de inclusión social.

- Diplomado sobre Estrategias de Atención a la Diversidad en la Educación Inicial (Anexo 2)

Esta propuesta de formación a docentes surge como una necesidad sentida de la Fundación Saldarriaga Concha, quien en los últimos años ha venido produciendo una serie de propuestas formativas encaminadas a los distintos actores comprometidos con la inclusión en la primera infancia, con énfasis en la población infantil con discapacidad.

Sin renunciar a la preocupación primordial por la atención a la discapacidad, se hizo necesario manejar simultáneamente dos enfoques: de una parte, uno especializado en la atención de la infancia con

discapacidad; y otro, más amplio, que incluyera a la población diversa en general. Este último propósito es el que inspira la presente propuesta formativa.

Como fundamento principal encuentra su anclaje en la recientemente ratificada Convención Internacional de los Derechos de la Primera Infancia, y los documentos de la UNESCO, de Inclusión Internacional, de UNICEF y de otros organismos internacionales que han comprendido rápidamente que si todos nos incluimos, no tendremos que hacer propuestas especializadas que puedan terminar excluyendo a algunos. Por eso en el marco de esta educación inicial, la consigna es educación para todos, con todos y cada uno.

El Diplomado de Estrategias de Atención a la Diversidad está basado en los siguientes preceptos:

- 1) El Índice de Inclusión en la primera infancia de Ainscow y Booth (2002).
- 2) Proyecto Spectrum basado en las teorías de Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, y David Feldman, de la Universidad de Tufts.
- 3) El Diseño Universal para el Aprendizaje, liderado por el Dr. David Rose de la Universidad de Harvard.

En el marco de este diplomado se trabaja a partir de la música, el juego, el arte y la literatura infantil.

- Diplomado sobre Didácticas Flexibles en la educación básica primaria (Anexo 2)

“Con equipos docentes que lideren transformaciones en el aula, se puede impactar el currículo basado en las necesidades genuinas de la comunidad educativa”

El programa de Didácticas Flexibles en la Educación Formal-Diseño Universal para el Aprendizaje- es un programa que se orienta hacia el cumplimiento de las directrices generadas por la UNESCO en el movimiento de Educación Para Todos -EPA-. Pretende formar docentes capaces de atender a la diversidad

de aprendices en el aula, brindándoles oportunidades para desarrollar didácticas flexibles, variadas, de las que todos puedan beneficiarse.

Se interesa de manera particular, mas no especial, ni exclusiva, por los aprendices que tienen alguna condición de discapacidad, como lo plantean las Leyes 115 y 361, pero desde una perspectiva conceptual diferenciada, bajo la noción de aprendices con capacidades diferentes (Moreno, 2010).

El propósito es formar colectivos docentes en el marco de un trabajo formativo institucional, que pueda apoyar el currículo desde dos orientaciones fundamentales: a) la eliminación de todo tipo de barreras que impidan el aprendizaje; y b) el incremento de oportunidades de aprendizaje, los cuales son a su vez los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Este ejercicio deberá hacerse a lo largo del currículo, razón por la cual se espera que la institución pueda seguir transfiriendo y sosteniendo estos aprendizajes a lo largo de todos los niveles posteriores.

Si tenemos equipos docentes, colectivos que lideren las transformaciones en el aula, podremos impactar el currículo basado en las necesidades genuinas de la comunidad educativa. Atendiendo los lineamientos actuales se buscará articular el sistema educativo, desde una perspectiva “Desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida”.

Perfil del acompañante y acompañamiento *in situ*

Teniendo en cuenta las características del acompañamiento *in situ*, el equipo que lo realiza debe promover principalmente los procesos formativos, reflexivos y de fortalecimiento de habilidades profesionales y prácticas a favor de la educación inclusiva, por lo que se recomienda que, en lo posible, este equipo tenga el siguiente perfil:

- Formación en ciencias humanas o áreas afines a la educación
- Conocimiento y/o formación en lenguaje en la educación y a lo largo del currículo.

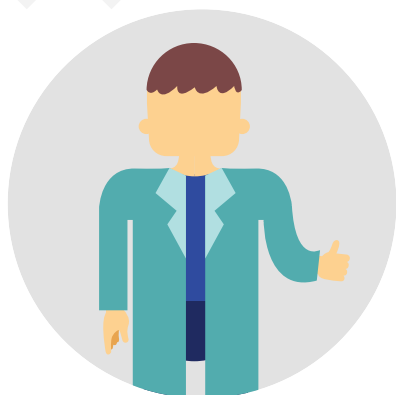
- Conocimiento del sistema educativo y de la política de educación inclusiva.
- Conocimiento del tipo de prácticas que son apropiadas para lograr procesos significativos de enseñanza y aprendizaje.
- Valoración de la diversidad y reconocimiento de la diferencia como riqueza de los procesos educativos.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Habilidades comunicativas.

El rol de estos profesionales en el proceso de acompañamiento *in situ* se caracteriza por el cumplimiento de las siguientes funciones:

- Diseñar, planear y ejecutar diferentes secuencias didácticas para ejemplificar las oportunidades que se generan cuando se piensa un proceso de enseñanza para todos con todos y para cada uno.
- Escuchar las inquietudes de los docentes y resolverlas, o en su defecto, comunicarlas al equipo académico.
- Ofrecer a los docentes las herramientas y orientaciones necesarias para liderar las secuencias didácticas propuestas.



Se promueve una cultura de optimización de recursos, en las que se reciclan los materiales didácticos, en estas campañas deben participar:



MAESTROS



PADRES



ESTUDIANTES

**Una herramienta para sacarle provecho:
Centro de recursos y materiales**

El centro de recursos es creado en el marco del curso formativo, para proporcionar ayuda didáctica a las tutoras y a los docentes que participan en el curso, para apoyar cada una de las aulas participantes. El objetivo principal del centro de recursos es generar los materiales didácticos, guiados por los criterios que son dados desde el Diseño Universal para el Aprendizaje.

Los materiales son creados con el fin de ser conectores entre el aprendiz y el aprendizaje. La propuesta aquí es usar los materiales como apoyos, como facilitadores, específicamente como mediadores del aprendizaje (Pérez y Prieto Castillo, 1996) para que se enriquezcan en el contexto escolar desde el inicio, mediante la interacción.

Se busca promover una cultura de “optimización de recursos”, por esto los materiales que son trabajados en las visitas *in situ*, son reciclables y reutilizables, convirtiéndose en modelo de inspiración para la creación de un centro de recursos al interior de cada una de las instituciones participantes, donde los maestros, los padres y los estudiantes realicen campañas de reciclaje de material. Esto, además de generar reciclaje y reconversión de una serie

de insumos que se encuentran en perfecto estado, permite darle nuevos usos a objetos, artefactos o dispositivos que no estén cumpliendo ninguna función. Se busca, en últimas, aprovechar los materiales y ponerlos al servicio de la formación escolar.

Se debe pretender que las actividades cumplan con los tres principios del DUA:

- I. Proporcionar múltiples maneras de presentación.
- II. Proporcionar múltiples maneras de expresión y acción.
- III. Proporcionar múltiples opciones de motivación.

Para poder realizar la planeación de las actividades en el aula, propuestas en el centro de recursos, se debe tener en cuenta aspectos como:

- a. Números de niños a los cuales va dirigida.
- b. Curso al que va dirigido.
- c. Temática a trabajar.
- d. Tiempo de ejecución de la actividad.
- e. Materiales disponibles.

Tener presentes dichos aspectos contribuirá al cumplimiento de los objetivos que se pretenden alcanzar por cada actividad, así como también a la contextualización de cada dinámica a partir de las necesidades del entorno.

¿Qué debe tener en cuenta un facilitador que quiera implementar cada actividad propuesta?

Primer paso: Defina el área o áreas en las cuales se usará el material.

Segundo paso: Asigne un nombre significativo, corto y fácilmente usado por los niños.

Tercer paso: Defina el objetivo del material en compañía del docente/docentes que lo solicitaron.

Cuarto paso: Determine los componentes fundamentales.

Quinto paso: Seleccione y decida qué materiales se utilizarán.

Sexto paso: Describa detalladamente los procedimientos de aplicación de la actividad.

Séptimo paso: Determine el tiempo de duración de la actividad, con todos los momentos detallados.

Octavo paso: Elabore el texto de recomendaciones de aplicación para docentes.

Por último, tenga en cuenta...

Indudablemente una estrategia para la formación docente se constituye en un pilar para dar el primer paso en la transformación de cada institución educativa. Sin embargo, se recomienda que para implementar dicha estrategia, se tenga en cuenta los aspectos que se plantean a continuación:

- Las caracterizaciones de los estudiantes y la planeación de clases deben basarse en una metodología personalizada y acompañada de guías o herramientas para que el docente pueda darles continuidad.
- La formación debe incluir propuestas concretas de cómo realizar caracterizaciones para todos los estudiantes, no solo para aquellos que presentan discapacidad.
- Es importante que un buen porcentaje de los docentes y directivos de cada institución sean formados para garantizar la replicabilidad del mismo y por ende las transformaciones reales en las prácticas pedagógicas.
- Es necesario hacer énfasis en el acompañamiento *in situ* para realizar demostraciones y construir con los docentes alternativas para llevar efectivamente los conocimientos del diplomado al aula de clase.

- Incluir coordinadores académicos y rectores en los procesos de formación puede facilitar que se lleven innovaciones al plan de estudios.

- Los acompañamientos en aula deben ser realizados por personal idóneo que tenga mucha claridad sobre el enfoque de educación inclusiva y habilidades para transferir a los educadores.

- Se deben definir unas prioridades en cada institución según sus particularidades, lo cual ayudará a que las visitas *in situ* puedan ser aprovechadas de mejor forma.

Para que los anteriores aspectos constituyan un apoyo efectivo en el quehacer de la institución educativa, es necesario que los procesos formativos cuenten con el aval y el interés del docente, puesto que no basta con su participación en el plan de formación, se requiere que el educador sea un abanderado del proceso y pueda liderar desarrollos y hacer transferencia de los diversos aprendizajes a sus pares. Es igualmente importante contar con una reglamentación adecuada en esta materia, que favorezca el desarrollo de la investigación en el campo de las didácticas y que estimule a las facultades de educación para que incluyan, como temas obligatorios dentro de sus currículos, las prácticas relativas a la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

REFERENCIAS

Alonzo, D y Valencia, M. (2013). Formación y actualización de los docentes, hacia un enfoque en competencias. El caso de la Universidad Autónoma de Campeche, México. *Revista Varela*, 2 (35), 1-13.

Álvarez Guevara, C. (2013). *Cultura y pedagogía crítica en Paulo Freire. (Trabajo de especialización en docencia universitaria)*. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá. Recuperado de <http://repository.uni-militar.edu.co:8080/bitstream/10654/5028/2/AlvarezGuevaraCarolina2010.pdf>.

Banco Mundial, & UNICEF. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. En *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. WCEFA.

Booth, T. y Ainscow, M. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and participation in schools*. CSIE. Bristol.

Busquets, C. G., Martín, M. B., Rosselló, C. G., & Sáez, T. D. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(20), 33-58.

Constitucional, C. (2004). Sala Tercera de Revisión. Sentencia T-025 [MP. <Manuel José Cepeda>], Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/t-025-04.htm>

Constitucional, C. (2008). Sentencia T-068, [MP. <Manuel José Cepeda>], Sala Segunda de Revisión. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2004/t-068-07.htm>

Constitución política de Colombia [Const.] (1991). 2da Ed. Bogotá. Legis.

Debray, R. (1991). *Cours de médiologie générale*.

García, J. R. F., & Mallart, L. P. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (33), 21-28.

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En: Balardini, S. *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, 119-134. Clacso, Buenos Aires.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el Fortalecimiento Institucional. Programa de Transformación de la Calidad Educativa*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-177745.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Elaboración de los criterios para la evaluación, selección e implementación de Modelos Educativos Flexibles como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad. Programa de Transformación de la Calidad Educativa*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-233223_archivo_pdf_modelos_educativos.pdf

Moreno, M. (2010). Diplomado en Didácticas Flexibles. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina.

Nussbaum, M. (2005). El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona. Paidós.

ONU (2006) Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Peña, D. (s.f.). La Teoría Socio Histórica (Vigotsky). Recuperado de <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/0350/365.ASP>

Pérez, G., & F Prieto Castillo, D. (1996). Mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa (No. 371.33 G984 1996). Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo, Guatemala (Guatemala). Programa Educación a Distancia Alternativa.

Porter, G.L y Richler, D (Eds) (1991). Changing Canadian schools: perspectives on disability and inclusion. Ontario: The Roeher Institute.



Educación **INclusiva**

FORMACIÓN A DOCENTES

#EnModoIN
Por una sociedad INcluyente

 **FUNDACIÓN
SALDARRIAGA CONCHA**
PUBLICACIONES