

Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia

Training the teachers who participate in the inclusive quality education program in Colombia

Jorge Correa*, Margarita Bedoya Sierra** y Gloria Agudelo Alzate***

Recibido: 02-09-2014 - Aceptado: 03-11-2014

Resumen

La gestión para la atención a la diversidad en Colombia se ha ido consolidando a partir de diferentes estrategias que se implementan en el programa de educación inclusiva con calidad; una de éstas radica en la formación para el fortalecimiento del enfoque de inclusión, orientada a 2182 docentes en ejercicio de 65 municipios, en el periodo 2006-2012. Para la investigación se analizan 545 sistematizaciones de experiencias realizadas por los docentes participantes y se orienta por los parámetros del enfoque hermenéutico, utilizando la técnica de análisis documental para procesar la información de las experiencias producto del proceso formativo y, de la información obtenida en la línea base y de salida para los logros en los talleres de formación. El procesamiento de los datos se realiza con el software Atlas ti v.7, y del cruce de los datos, experiencias y líneas base y de salida surgen las categorías conceptuales. Los resultados se agrupan en competencias, obteniendo en niveles de significación alto las competencias humana y pedagógica, en un nivel medio las social e investigativa y en nivel bajo la de tipo política.

Palabras clave: competencias, diversidad, formación continua, pedagogía inclusiva y programa de formación.

* Licenciado en Dificultades del Aprendizaje Escolar, Magíster en Educación. Psicopedagogía. Doctorando en Ciencias Humanas. jcorrea@tdea.edu.co

** Licenciada en Educación Especial, Magíster en Educación con énfasis en Desarrollo Cognitivo. margarita.bedoya09@gmail.com

*** Licenciada en Educación Básica, con énfasis en Matemáticas. Magíster en Educación Matemática. riaglo99@yahoo.es

Abstract

The management for the attention to diversity in Colombia has been consolidating through different strategies implemented in the program of inclusive education with quality; one of these, lies in the training to strengthen the inclusive approach aimed at 2182 practicing teachers from 65 municipalities in the period 2006-2012. For this research 545 systematization of experiences gained by participating teachers are analyzed and the research is guided by the parameters of the hermeneutic approach, using the documentary analysis technique to process the information of the experiences which are the product of the training process and the information obtained at the baseline and in the output line for the achievements in training workshops; data processing is performed on the Atlas ti v.7 software and with the crossing of data, the experiences, output and baselines and conceptual categories that arise; the results are grouped by competitions, obtaining in high levels of significance in the human and pedagogical skills, medium in the social and research skills and low levels in political type skills.

Keywords: skills, diversity, continuing education, inclusive pedagogy, training programme.

Introducción

El programa de educación inclusiva con calidad para la atención a la diversidad se diseña y valida entre los años 2006-2008 y se impulsa en el periodo 2006-2012 a través de una alianza entre el Ministerio de Educación Nacional y el grupo de investigación Senderos del Tecnológico de Antioquia. Este programa surge con el propósito de generar en las entidades territoriales certificadas los mecanismos de gestión para atender con calidad, equidad y pertinencia a las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad, haciendo efectivos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, desde la educación inicial hasta la educación superior. La estructura de dicho programa responde a tres etapas: contextualización, estabilización y profundización.

La primera etapa, contextualización, se orienta a desarrollar acciones para la planeación del proceso, la sensibilización y la capacitación de las comunidades frente al enfoque de inclusión. Igualmente se diseñan la metodología y las herramientas del programa para la caracterización de la población y se construye un índice de inclusión contextualizado para Colombia. En esta misma etapa se lleva a cabo el reconocimiento de barreras y facilitadores existentes en torno a la inclusión en las instituciones educativas y la entidad territorial (municipios y departamentos que asumen la educación desde modelos de gestión local). Como resultado de esta primera etapa se cuenta con un diagnóstico que permite conocer la situación actual con relación al tema de inclusión, cómo la perciben las personas, así como las barreras y facilitadores para emprender el proceso. Es de anotar que cada comunidad tiene sus características y dinámicas particulares y en esa medida, es necesario construir con los actores este diagnóstico, a fin de conocer sus propias percepciones y empoderar su capacidad para realizar propuestas de cambio.

La segunda etapa, estabilización, enfatiza en la revisión, el diseño e implementación de planes de mejoramiento, articulando la calidad y la inclusión en la gestión educativa que se construye en cada una de las instituciones educativas con la participación de toda la comunidad, mediante procesos de participación y empoderamiento de los actores. Las secretarías de educación están vinculadas de manera permanente al proceso, pues sus funcionarios también deben ser capacitados y empoderados en el proceso, lo cual se realiza de manera simultánea. Los funcionarios de las secretarías de educación también realizan planes de apoyo al mejoramiento, a través de los cuales respaldan a las instituciones en el desarrollo del enfoque de inclusión.

Finalmente, la tercera etapa, profundización, incluye el seguimiento al desarrollo de los planes de mejoramiento institucional y de apoyo al mejoramiento territorial (planes que realizan las secretarías de educación en las diferentes instituciones de su responsabilidad); el impulso a prácticas renovadas; y la evaluación del proceso de transformación en el programa de educación inclusiva en las instituciones educativas, las entidades territoriales y el Ministerio de Educación Nacional.

Para desarrollar este programa se propuso conformar y capacitar a grupos de formadores en el ámbito nacional y territorial en el programa de educación inclusiva con calidad, para liderar el proceso de cualificación en la atención a poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad, logrando el fortalecimiento de las condiciones del servicio educativo formal (regular) para “Educar en la diversidad”. Este proceso de formación incluyó la organización en conceptos, metodología y herramientas para la transformación de la gestión escolar, identificado en el enfoque de la educación inclusiva.

Como estrategia se promovió el programa entre docentes e instituciones para que de manera libre ingresaran al mismo motivados por el deseo de participar, dando preferencia a aquellos que fueran reconocidos por su liderazgo y establecieran el compromiso de transferir e impulsar procesos en las comunidades educativas.

En el programa se entendió la formación como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de aprendizajes (conocimientos, habilidades, valores, métodos) para el desempeño profesional, el cual debería observarse en las prácticas individuales y colectivas; en este caso, al docente se le reconoce como profesional de la pedagogía con habilidades para liderar la transformación de prácticas en cooperación con sus colegas en las instituciones educativas, fundamentándose en el enfoque de educación inclusiva para la diversidad poblacional y teniendo el respaldo de los comités de calidad (equipos de gestión escolar en cada institución).

El proceso de formación se implementó utilizando la estrategia de taller, inscrita en los principios de la racionalidad reflexiva y el trabajo colaborativo, claves para la comprensión, el análisis, la generación de alternativas, la sistematización, el monitoreo y la evaluación del proceso. Cada taller se organizó en tres momentos sistemáticos:

- Sensibilización: en cada taller se orientó este espacio para la movilización de actitudes en los participantes, reflexionando sobre las actuaciones cotidianas de las comunidades educativas en torno a la atención de la diversidad de la población estudiantil, a fin de que los docentes pudieran identificar aciertos y barreras en las prácticas que cotidianamente realizaban con sus estudiantes. De igual manera, a medida que los docentes emprendían acciones para cualificar la atención a la diversidad de sus estudiantes, en este segmento del taller se socializaban los avances en los procesos de transferencia en las aulas de clase, las instituciones y se presentaban los resultados de las responsabilidades concertadas en el taller antecedente. Es de aclarar que en cada taller se definieron responsabilidades que los formadores debían asumir y en el siguiente taller socializaban los resultados obtenidos.
- Conceptualización: este segmento de cada taller se orientó a la fundamentación teórica del programa, mediante la acción reflexiva, haciendo énfasis de manera permanente en la reflexión sobre la acción y en el desarrollo de la acción con intención, lo cual permitía que cada docente realizara de forma consciente prácticas caracterizadas por su orientación a la enseñanza pertinente y actuara con base a los principios de equidad y equiparación de oportunidades. Estos espacios de conceptualización permitieron establecer un lenguaje común entre la comunidad educativa y definir los conceptos que fundamentan la atención a la diversidad.
- Apoyo al desarrollo del programa: esta parte del taller tenía como objetivo brindar apoyo a los formadores o equipos de formadores para que emprendieran o lideraran acciones inclusivas en las instituciones. Es así como se orientaban estrategias para el apoyo y trabajo colaborativo en las comunidades educativas en la identificación y actuación sobre las barreras y facilitadores del contexto para la plena participación de la diversidad de la población en la propuesta educativa. De igual manera, se concertaban acciones encaminadas a generar estrategias que permitieran la consolidación de los grupos de calidad y la transferencia contextualizada del programa de educación inclusiva en las instituciones educativas. Los compromisos definidos en este momento de la formación eran objeto de seguimiento en el siguiente taller.

Desarrollo

Entre las preocupaciones que tuvo el Ministerio de Educación en el año 2006, con la puesta en marcha del programa de educación inclusiva, estaba la formación de los docentes en ejercicio para atender con pertinencia a la diversidad de la población, teniendo en cuenta que los programas de formación inicial han privilegiado el saber disciplinar y pocas escuelas normales superiores (escuelas para la formación de maestros), y facultades de educación habían brindado a los maestros conceptos, metodologías y herramientas para flexibilizar la enseñanza de manera que fuera pertinente y accesible a cualquier estudiante.

Partiendo de esta situación, se estableció el diseño del programa considerando el reconocimiento de los saberes previos, la trayectoria profesional, el rescate de prácticas innovadoras y la articulación del enfoque de la educación inclusiva, de manera que posibilitara potenciar el rol de los docentes; se pensó en ellos como profesionales que podían promover el cambio desde sus propias prácticas y ser coherentes con la filosofía del reconocimiento y valoración de la diversidad.

En la alianza Ministerio de Educación Nacional – Universidad para el desarrollo de este programa, previo al inicio de la propuesta de formación, se realizó en el país un proceso de difusión con las secretarías de educación (entidades responsables de la educación en los departamentos y municipios) para dar a conocer el programa de educación inclusiva, el compromiso tanto del ministerio como de las secretarías y las instituciones educativas y el acompañamiento que se debería brindar a los docentes que desearan liderar el proceso.

Al inicio de la creación de los grupos de formadores, es de resaltar el reconocimiento que ellos realizaron desde su rol profesional a la importancia de empoderarse del tema de la atención a la diversidad y los vacíos que sentían para proyectar una práctica que diera respuesta al aprendizaje de todos los estudiantes, manifestando el temor de asumir la responsabilidad del proceso y las pocas garantías que brindaría el gobierno con el desarrollo de la política de inclusión y en la corresponsabilidad del nivel directivo y las familias, en otras palabras fue un temor a quedar solos liderando un proceso. Otro de los recelos radicó en el tiempo de la propuesta, ya que estaban acostumbrados a que se emprendieran procesos de formación de corta duración y en pocos meses se les exigía resultados. En este sentido, fue favorable que el programa se concibiera por etapas y que el tiempo considerado para otra transformación fuera de 3 a 5 años. Adicionalmente, fue relevante estipular que era necesario un cambio de paradigma en la atención a los estudiantes que se enfrentaban a barreras para el aprendizaje y la participación, reconociendo que en este proceso era vital instaurar en el docente habilidades como la reflexión, el análisis y la proposición para avanzar en la formación y la renovación de prácticas.

La manera como se inició el programa dio confianza a los docentes, ya que no se sintieron señalados en sus carencias pedagógicas, ni evaluados, al contrario, el reconocimiento de sus fortalezas fue la invitación para la apertura a la propuesta y de forma espontánea ingresaron al programa nacional.

Marco de referencia conceptual

La diversidad está presente desde la existencia misma de la vida, y se establece como una coexistencia inspirada en ideales, identidades, circunstancias biológicas, ambientales, o como resultado de conflictos sociales; con el correr de los siglos ha pasado desapercibida para unos, en otros ha sido objeto de subvaloración y en algunos es objeto de preocupación o de interés.

La diversidad “es una constante de las sociedades humanas complejas” (Arnaiz, 2004, p. 27) a lo largo de la historia. Condiciones como el género, la cultura, la etnia, los credos o las distintas capacidades de las personas han conformado un tejido social rico en tipos de personas y grupos. Sin embargo, esta multiplicidad no siempre ha sido vista como un potente factor capaz de enriquecer la sociedad, al contrario, el marco de valores de las sociedades se ha orientado y caracterizado en comportamientos homogéneos, instituyéndose un modelo de relaciones humanas que ha tratado de asistir, ocultar, excluir o incluso eliminar al que se denomina como “diferente”, en definitiva, al que no responde a lo que se ha establecido dentro de los parámetros de “normalidad”, concepto que desde la postura de desarrollo humano es una condición y no una problemática.

No son las diferencias en sí las que han dado las posibilidades de cambio de enfoques en el servicio educativo, sino su reconocimiento y la concordancia de respuestas educativas diversas y pertinentes; razonar sobre la diversidad no es obviar las diferencias, es propender a encontrar una propuesta que permita que todos habiten en espacios comunes, buscando los mecanismos pertinentes para que cada persona pueda participar en un contexto determinado y enfatice la importancia del aprecio por la diferencia en la construcción de sociedades más justas y en la convivencia desde criterios de respeto y valoración.

Las posibilidades de enfoques para la atención a la diversidad son múltiples, su elección debe ser coherente con las características de los contextos educativos; el enfoque de derechos es el más promocionado en las dos últimas décadas para garantizar el derecho a la educación, pues en éste la inclusión es una necesidad de desarrollo social y responde a una problemática polifacética. La educación inclusiva no es sinónimo de cobertura o de acceso a un servicio educativo y debe superar la referencia de los colectivos en espacios y circunstancias en los que se señala a los grupos por su situación de vulnerabilidad y no por su condición humana. Resignificar la educación en el enfoque de inclusión implica una mirada en dos sentidos. De un lado, de quien es el excluido y discriminado y de otro, ajustar las condiciones de contexto para hacer efectivo el derecho a la educación. La inclusión no es atribución exclusiva de las instituciones educativas, es un compromiso ético, una responsabilidad política y una condición necesaria para la viabilidad y la gobernabilidad en marcos de tolerancia.

Los principios de igualdad y de libertad tendrán que permear las propuestas de educación inclusiva, la primera para la igualdad de oportunidades y la segunda para favorecer la identidad, autonomía y tolerancia; una educación centrada en la igualdad de oportunidades para la autorrealización, el desarrollo de la autonomía y la participación social, cuyo alcance no se debe limitar al ascenso en la escala social, ya que se reduciría al desarrollo de competencias laborales, sino que tendrá que impactar en la calidad de vida de las personas, y reflejarse en los discursos y las prácticas sociales y educativas de las instituciones.

Ambos principios, igualdad y libertad, se contextualizan en la equiparación de oportunidades, como la posibilidad de acceder a los elementos necesarios para que la persona pueda insertarse en la sociedad y aprovechar las garantías del derecho constitucional a la educación y las

ventajas que le ofrece el sistema social, y que le permitan, a su vez, potenciar su desarrollo individual y colectivo, tales como vías de acceso, información, salud y trabajo, entre otros. No se pretende que los mecanismos, herramientas y programas sean iguales, pero sí equiparables, reconociendo desarrollos, recursos y organización de las comunidades que pueden diferir en función de la cultura de referencia y de los contextos específicos.

El programa de educación inclusiva con calidad, en sus inicios adoptó el principio de equidad y el enfoque diferencial como respuesta transitoria para reducir brechas educativas existentes en el país con grupos diversos y en situación de vulnerabilidad, reconociendo que hay algo común entre todos y algo que nos hace distintos a unos de otros y se tendrá que avanzar a una educación para todos. El programa asumió al docente como líder en las transformaciones de las instituciones educativas, siendo un actor protagónico en éstas, considerado como un aliado al que se le brindaron espacios para la orientación del nuevo enfoque de inclusión y se le acompañó en la transformación, permitiéndole un despliegue de autonomía, reflexión y reconstrucción de manera colectiva.

Concebir al docente como gestor de la transformación fue pertinente porque es el empoderado de las prácticas educativas y pedagógicas. Por eso, es un error adelantar transformaciones sin él como líder y aliado. Adicionalmente se requiere el trabajo colectivo y compromiso de la comunidad educativa para instaurar la gestión escolar con calidad y equidad, que responda por las necesidades de formación y educación de la diversidad de la población.

“El docente líder en la evolución de la gestión para la atención a la diversidad es un guía, un modelo a seguir en la práctica de otros” (Correa y Bedoya, 2006, p. 5); es un punto de referencia y un dinamizador en el proceso de transferencia del programa de educación inclusiva, en el contexto de las regiones del país, bajo el entendido que no es el único poseedor de conocimiento, ni el único responsable del proceso de transformación. Su rol puede expandirse hasta dinamizar la gestión para el proceso de inclusión, orientar a la comunidad en la transformación y fomentar el desarrollo de estrategias colaborativas en las comunidades educativas y sectores aliados. Este docente reúne, entre otras, las siguientes características:

- Apertura al cambio.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Compromiso y sentido de pertenencia con el sector educativo.
- Congruencia entre el discurso y el hacer.
- Sensibilidad ante los procesos sociales y la diversidad.
- Actitud positiva para reconstruir la práctica.
- Actitud autocrítica que le permite autoevaluarse para emprender el cambio que lleve a cualificar prácticas y procesos de gestión.

- Capacidad de adaptación a los cambios, para asumirlo como una constante de su actuación y como elemento que fomenta la innovación.
- Tolerancia a la incertidumbre y al riesgo que se deriva de los nuevos retos.
- Capacidad de iniciativa y toma de decisiones como motor del propio proceso.
- Capacidad de liderazgo.
- Goza de reconocimiento por su trabajo en la comunidad educativa.
- Conoce de estrategias y herramientas propias para el desempeño del rol como pedagogo y las aprovecha para liderar procesos con sus colegas.
- Proyecta sus acciones con ética en su entorno de actuación y de manera muy explícita y conoce el funcionamiento del servicio educativo del país.
- Reconoce el trabajo en equipo para el desarrollo de procesos innovadores.
- Busca nuevas formas de actuar para la mejora de los procesos, lo que se refleja en la planeación, el monitoreo, el seguimiento y la evaluación de los procesos educativos que emprende.

Un proceso de formación de formadores es pertinente cuando dinamiza la gestión escolar desde criterios de calidad, ya que ésta se encuentra en permanente tensión entre cobertura y equidad, inversión y costos, autonomía y centralización, enseñanza y evaluación. Una de las condiciones de la calidad con la diversidad poblacional se establece en la pertinencia de la propuesta de formación. El Plan Decenal de Educación 2006-2016 de Colombia asume que “la educación es pertinente cuando guarda congruencia (es decir, conveniencia, coherencia y relación lógica) con las condiciones y necesidades sociales, así como con las normas que regulan la convivencia social y las características concretas de los estudiantes en sus diversos entornos naturales y sociales de interacción”. Debe manifestarse en ámbitos como:

- La Constitución Política y la Ley vigente (ámbito normativo).
- El desarrollo económico, social y humano (ámbito de la visión de país).
- Las exigencias de un mundo globalizado (ámbito global).
- Los entornos cultural, social y geográfico (ámbito contextual).
- La necesidad de convivir en paz y democracia (ámbito político).
- Las características diversas de los educandos (ámbito pedagógico y didáctico).

La pertinencia está relacionada con la significancia de la formación, la que a su vez va en estrecha relación con el alcance educativo. Para movilizar los paradigmas actuales se requiere de un liderazgo visionario que se anticipe a los problemas. El logro de metas comunes se

establece sobre una solidez conceptual, confianza, autonomía y comunicación efectiva: “es necesario un liderazgo compartido, en el que el director (...) sea considerado el líder de líderes y las estructuras jerárquicas deben ser sustituidas por la responsabilidad compartida en una comunidad” (Lambert, 2002, p.1).

La actuación de los docentes está sujeta a las características particulares del contexto en el que tiene lugar y tendrá que sacar provecho de sus herramientas cognoscitivas para actuar con asertividad. Este hecho marca diferencias en la práctica educativa y abre un abanico de posibilidades para la atención a la diversidad, reconociendo que el aprendizaje es una construcción sociocultural, y que éste será significativo en la medida que se interactúa con los escenarios de la cultura, los propios de la educación y el trabajo colaborativo en interacción con otros pares.

De esta manera “los desempeños comprensivos como parte esencial de las competencias, deben ser un aspecto transversal a toda actuación con idoneidad” (cit. en Tobón, 1996, p. 28).

Los maestros enfrentan con sabiduría y creatividad situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas, para las que no sirven reglas técnicas ni recetas; vinculan su saber pedagógico con la experiencia y la indagación teórica, construyen en lo particular y en lo colectivo en la medida que parten de situaciones concretas en la atención a la diversidad, aprovechando la capacidad de relación para fortalecer lazos con la comunidad institucional y de reflexión y comprensión de herramientas conceptuales en diversidad e inclusión para transformar en la práctica diferentes situaciones, apoyándose en la visión de otros colegas. Dialoga con la situación interpretándola, valiéndose de supuestos teóricos y prácticos compaginados con otros existentes en autores, colegas, estudiantes, familias y líderes de la comunidad. Sus textos son “pre textos” que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación, en el contexto en el que se manifiesta. De esta manera se llega al conocimiento de experto y se construye comunidad, actuando con sabiduría, dando cuenta de su práctica enriquecida, dinámica, renovada en alternativas y de una nueva energía transformadora. “Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla” (Castillo y Montes, 2012, p. 50). Sin embargo, también es importante que reconozca las alarmas, dilemas, riesgos e incertidumbres propios de cualquier transformación que debe superar en el proceso, guiado por la objetividad, la contextualización, la provisoriedad de herramientas conceptuales y procedimentales.

Diseño metodológico

Para la investigación fue de interés conocer la trayectoria profesional de los participantes, reconociendo la formación inicial y potencial pedagógica. Los docentes se organizaron en grupos de entre 25 a 30, denominados formadores de formadores por el liderazgo que asumían

con las comunidades educativas. Fueron elegidos por cada institución con su consentimiento y el del municipio, con la responsabilidad de liderar el proceso de gestión hacia la atención de la diversidad poblacional. Para su selección se tuvo como requisito que estuviera acompañado por lo menos de otro colega de su institución para confrontar visiones en la transferencia con la comunidad educativa. Para orientar la formación en el país se conformó un grupo primario del programa nacional perteneciente al grupo de investigación Senderos, denominado formadores de formadores, quienes a su vez formaron a otros grupos para la orientación del proceso de formación en cascada, para llegar con las orientaciones a diferentes instituciones.

Entre las técnicas utilizadas para esta investigación están el análisis documental y las líneas base y de salida en la formación.

El proceso de formación registró en la línea base las expectativas de los docentes con relación al programa de formación y el proceso de los talleres, finalizando cada etapa con los logros que se obtuvieron a partir de la movilización de esquemas actitudinales, conceptuales y procedimentales; esta acción se desarrolló con el reconocimiento de las condiciones de la educación inclusiva en cada institución y entidad territorial.

En la técnica de análisis documental se utilizaron los logros extraídos de los escritos de los docentes, elementos que explican el alcance y resultados del proceso de formación y que se evidencia en la sistematización de las experiencias en sus instituciones educativas. Para el análisis de los datos se utilizó el programa ATLAS Ti.

El proceso investigativo en el desarrollo del programa se apoyó en el enfoque hermenéutico, para determinar las tendencias en la formación que de manera sistemática recibieron los 2182 docentes de 65 municipios del país participantes del programa de educación inclusiva entre 2006-2012, analizadas en el proceso de los talleres en sus diferentes momentos y los logros en las tres etapas de dicho programa antes descritas.

Cuadro 1 – síntesis de los pasos en la metodología para la investigación.

MOMENTO	ACCIONES
Planeación	Diseño y validación del instrumento de análisis documental para el registro de tendencias del proceso de formación, en el programa de educación inclusiva con calidad. Análisis de materiales producidos por los docentes.
Exploratorio	Registro de expectativas en línea base y logros en cada taller como línea de salida. Registro de los datos cualitativos de la experiencia en una guía de análisis documental. Clasificación de los logros en cada uno de los momentos del taller del programa.
Descriptivo y de análisis	Codificación axial (abierto) de los datos en ATLAS Ti. Agrupación de los datos en categorías emergentes. Se usa la triangulación de la información recogida en los momentos del taller para la acción de contenido.
Interpretación y comprensión	Decisión sobre las categorías conceptuales, resultado del análisis de los factores que explican el logro de los docentes, utilizando la codificación selectiva. Escritura de las categorías conceptuales para argumentarlas con las evidencias producto de los hallazgos (competencias).

Resultados

A continuación se presentan las tendencias del programa de formación agrupadas en cinco competencias que emergen de la interpretación de los textos de registros de las experiencias y de las líneas base y de salida, estas son competencia humana, política, social, investigativa y pedagógica. En cada una se relacionan las tendencias halladas en los registros de expectativas en la línea base y de los logros en la línea de salida, con los factores que explican la movilización de los docentes en la experiencia. Se utilizaron los siguientes criterios para la valoración de los logros, en relación a las cinco competencias:

- Alta significación: movilización de saberes y experiencias previas, resignificación de la práctica con el enfoque de educación inclusiva y aplicación de las herramientas del programa.
- Media significación: movilización de saberes y dominio conceptual de la educación inclusiva, debe fortalecerse el manejo de las herramientas del programa.
- Baja significación: movilización de saberes, apropiación conceptual de la educación inclusiva sin aplicabilidad en la práctica y falta dominio de las herramientas del programa.

Significación alta

Competencia pedagógica: Se entendió como la acción referida al cambio de paradigma y procesos de transformación y trascendencia del ser humano en la relación pedagogía – diversidad. Implicó una intencionalidad socioeducativa, desde una percepción hermenéutica de las interacciones del individuo. Estas condiciones se determinaron en un espacio organizado y sistémico, donde la optimización de los recursos y la concepción de la educación centrada en el desarrollo de potenciales y competencias para la vida tuvieron su papel fundamental. “Dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas, intereses y estilos de aprendizaje, requiere necesariamente utilizar una amplia gama de estrategias de enseñanza y aprendizaje que los docentes pueden experimentar en sus propios procesos de aprendizaje, para que luego puedan aplicarlas con sus alumnos en el aula” (UNESCO, 2004, p. 15). En la línea base, las preocupaciones se centraron en las evaluaciones externas con las pruebas saber que se realizan a los estudiantes del país en algunos ciclos de la educación y cómo los bajos logros de estudiantes con discapacidad afectarían los resultados a nivel institucional. Se resaltaron los logros en habilidades para la interpretación y argumentación, la reformulación de los conceptos referidos al enfoque de educación inclusiva, la habilidad propositiva para las transformaciones del proyecto educativo institucional y la articulación de la autoevaluación con el enfoque de inclusión.

Las acciones por parte del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) para adaptar las pruebas saber, cuando se reportaban casos de estudiantes con discapacidad, la flexibilidad curricular que se estaba realizando a partir de los lineamientos del aprendizaje accesible, junto con la posibilidad de experimentar el cambio y apreciar resultados en su propia institución, fueron hechos relevantes que influyeron en las movilizaciones en los tres tipos de actividades del taller, sensibilización, conceptualización y transferencia. Se aplicaron los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje articulado con los sistemas didácticos de la enseñanza y la comprensión de los ajustes razonables con la diversidad poblacional como herramientas que favorecen el aprendizaje. El apoyo de las secretarías de educación con los recursos para soportar transformaciones fue uno de los aspectos significativos, así como la vinculación con empresas privadas en estas acciones.

Competencia humana: Al comienzo del programa, los docentes asumen que la atención a la diversidad les compete desde su rol como maestros y comprenden la postura del ser humano centrada en la vulnerabilidad, justificando los temores que implica asumir el proceso, las pocas garantías que les pueda brindar el gobierno para el desarrollo de la política de inclusión y la responsabilidad que asumen los diferentes docentes cuando los estudiantes se promocionan de grado escolar. Con el desarrollo de los talleres del programa de educación inclusiva, la movilización se caracteriza por una mayor comprensión del enfoque de inclusión. Se desmitifican imaginarios sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Ello implicó reflexionar sobre la profesión docente como un servicio a la sociedad, con un compromiso movilizad por principios de la ética ciudadana y la corresponsabilidad social, orientada a todos los seres humanos de una comunidad, sin discriminaciones.

Las acciones de sensibilización dan cuenta de la reflexión sobre la formación ciudadana respecto de principios como equidad y solidaridad, fundamentales para entender que la inclusión es un asunto de filosofía de vida, de actitud y de reconocimiento de las diferencias. Este espacio se aprovecha para revisarse como sujetos en la diversidad y promover la toma de conciencia con relación a lo que nos caracteriza. A nivel profesional se observa la persistencia de actitudes de subvaloración al compararse con otros profesionales. Las actividades de apoyo a la transferencia permiten la reflexión en torno al maestro como garante de acciones no discriminatorias, entendiéndose como un ser que tiene capacidades, habilidades y un saber, con fortalezas y limitaciones en la actuación como docente.

Significación media

Competencia investigativa: Proyectó la acción a partir de procesos organizados, sistemáticos y con el apoyo de métodos y técnicas que se demostraron en las habilidades para hacer que todas las acciones, objetivos y metas planteadas se cumplieran y desarrollaran. Es

necesario apropiarse de las metodologías, estructurar de manera precisa y clara las técnicas y herramientas de investigación y obtener los resultados que dan cuenta de la transformación de las prácticas institucionales, caracterizadas en la valoración del ser humano. Los docentes reconocieron de entrada que les compete generar las condiciones para transformar prácticas e impulsar metodologías innovadoras que hagan realidad la inclusión en sus instituciones, pero manifestaron que carecen de estrategias para lograrlo.

Las actividades de sensibilización permitieron el reconocimiento del rol de formador más allá de lo académico. Orientar las fases del programa, identificar la racionalidad reflexiva como opción para la resolución de problemas y diseñar un plan de acción para el proceso de transformación de las prácticas institucionales, fueron algunos de los aprendizajes significativos por el aporte de instrumentos sustentados en enfoques de investigación cualitativa. Las actividades de apoyo a la transferencia generaron evidencias de cambios en el argumento de “yo lo observé”, acompañándolo de razones por las que se producen o no las evoluciones y la toma de conciencia en las especulaciones. Las herramientas del programa posibilitaron dar cuenta de las transformaciones con rigor metodológico. Adicionalmente, favoreció la aplicación del índice de inclusión diseñado para Colombia junto con la guía de autoevaluación institucional N° 34 del 2008, herramienta fundamental para establecer una línea de base en la autoevaluación de la gestión en las instituciones educativas desde el enfoque de inclusión. Ello abrió la posibilidad de ir más allá de la percepción o de la acción sin reflexión; de igual manera, se sistematizó la experiencia institucional liderada por el grupo de docentes que participaron en la formación. Estos aspectos requieren continuidad en los programas de formación continua y de actualización.

Competencia social: Centra la reflexión en las políticas que promocionan la convivencia en espacios comunes respetando las diferencias; “querer y saber vivir juntos conlleva conocimientos, debido a que la intolerancia y el rechazo son con frecuencia producto del miedo que se alimenta, por un lado, de la ignorancia y, por el otro, de las injusticias intolerables en el acceso a los derechos y al desarrollo humano” (UNESCO, 2000, p. 3). Al inicio del programa sobresalió el reconocimiento de la política de inclusión como pertinente a la institución y se sintió la incertidumbre sobre el tipo de respuesta que pueda dar la comunidad educativa.

Concluidas las tres etapas de formación se encontró la tendencia a comprender la cultura y las características de las comunidades para promover una sociedad más incluyente. Las actividades de sensibilización promovieron un trabajo colaborativo, la actitud hacia el trabajo en equipo y la búsqueda de soluciones entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Se observaron actitudes de seguridad en unos y de incertidumbre en otros. La conceptualización, de la mano de actividades de apoyo a la transferencia, mostraron la tendencia a convocar a las comunidades educativas para el desarrollo de acciones proactivas, como foros de discusión con relación a la pertinencia de los proyectos de las instituciones y a la socialización de experiencias en otros contextos observándose la capacidad de

movilización en la mayoría de los docentes y el liderazgo en sus comunidades educativas y en el establecimiento de alianzas en el contexto con el sector solidario, empresas, otras instituciones educativas y el sector salud.

Significación baja

Competencia política: Se entendió como la posibilidad del docente para interactuar en los contextos en consonancia con principios como la solidaridad, la equidad y la pertinencia. “Los docentes han de formarse tanto en el dominio de información como en habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas que les permitan adaptarse críticamente al cambio. La formación en valores éticos y morales es también fundamental para contribuir a la igualdad de oportunidades y al desarrollo de sociedades más justas” (UNESCO, 2004, p. 8). En la línea de entrada se destaca la relación que establecen los docentes entre la oferta educativa para los estudiantes “incluidos” con el indicador de gestión de la calidad, considerando que la diversidad afecta la dinámica de la institución. Además no se reconocen como protagonistas del cambio social, no obstante en los resultados sobresalen los logros en valores éticos para asumir el respeto por la diversidad poblacional e impactar en las propuestas de formación con apertura a la compleja diversidad humana.

Las actividades de sensibilización dan cuenta de la presencia de valores éticos que se traducen en colaboración, equidad, diversidad, solidaridad y sensibilidad social y falta comprensión frente a la intencionalidad de la política como gestión de programas y proyectos educativos centrados en la diversidad en términos de educación inclusiva. La conceptualización demuestra cómo la formación continua acompañada de asesoría en el programa da indicios de modificación de prácticas pensadas en el aporte a proyectos orientados a disminuir brechas educativas para grupos que han sido históricamente excluidos como etnias y discapacidad, ampliando la visión de opciones educativas y de aprendizaje para toda la población. A ello favoreció la orientación de los talleres para el Diseño Universal de Aprendizaje y uso de metodologías flexibles que en el país están ampliamente desarrolladas. En las actividades de apoyo a la transferencia se movilizó la comprensión del rol dinamizador que cumple el docente en los contextos particulares de actuación educativa y que debe ir acompañada de reconocimiento social, ministerial e institucional. Los docentes verbalizaron su papel como líderes y se observaron desempeños individuales innovadores, pero no asumieron riesgos como colectivo, lo cual evidenció aún pobreza en el trabajo colaborativo.

Discusión

“Una competencia es la capacidad para poner en escena un saber, de manera flexible y acorde con cada situación, que requiere conocimiento y dominio de los códigos de un campo, las reglas de uso y las formas de explicación argumentada de aquello que se hace” (Bogoya, 2005, p. 48). En este caso los docentes enlazan códigos de dominio pedagógico y disciplinar propios

de su formación con otros que surgen en la nueva tendencia educativa desde el enfoque de inclusión.

La pluralidad de docentes es necesaria en el contexto de atención a la diversidad, con fundamentos disciplinares diferentes que intervengan en distintos escenarios, llegando en el contexto institucional a la diversificación de prácticas en el reconocimiento de la diferencia y del liderazgo en las instituciones, para implementar el programa de educación inclusiva con calidad.

Entender la inclusión es un asunto de filosofía de vida, de actitud y de reconocimiento de las diferencias. La implementación del enfoque de atención a la diversidad requiere de valores y debe estar “abierto a toda clase de competencias individuales y colectivas (morales, culturales, espirituales, sociales), pero circunscrito a los márgenes (criterios, normas, reglas) establecidos por el sistema de acción, en particular” (Climént, 2012, p. 10). La apuesta por los valores de reconocimiento a las diferencias requiere un pensamiento caracterizado por una mentalidad abierta para avanzar hacia una sociedad que las asuma como algo cotidiano, con criterio de valoración positiva, situación que se evidencia en la competencia humana en los principios de equidad y solidaridad, sobresalientes en el programa de formación.

La movilización tiene su asiento en la toma de conciencia sobre los imaginarios sociales dentro del profesional y en la transformación de prácticas en la atención a la diversidad en correspondencia con las posibilidades de cada ser humano; “es así como la formación del profesorado adquiere dimensiones personales, relacionales, situacionales e institucionales que deben ser consideradas para facilitar a cada sujeto su desarrollo personal” (cit. en Castillo y Montes, 2012, p. 54).

“Un profesional emancipado [...] exige una serie de competencias profesionales que le permitan, por un lado, saber conjugar los conocimientos y los procesos con las actitudes para lograr una intervención autónoma y eficiente en el aula y, por otro, compartir con otros colegas la reflexión de su práctica (López, 2006, p. 13). La estrategia de la racionalidad reflexiva como opción para la resolución de problemas en las comunidades educativas se resalta en el desarrollo del programa de educación inclusiva, así como la necesidad de orientar instrumentos que soporten procesos de acción e investigación que permitan a los docentes vivenciar y resignificar la práctica con rigor metodológico. Asimismo, implica romper el esquema de que cualquier hecho que se registra tiene validez, ya que la única manera de conocerlo está dado por la severidad metodológica que da cuenta del cómo se aborda el objeto de estudio. En este trabajo se evidenció la necesidad de ser incluido en la formación para facilitar la aprehensión del saber práctico. “No basta con poseer los conceptos o saberse de memoria las leyes básicas de una determinada teoría, sino haber interiorizado el por qué de dichas teorías, así como las técnicas de escritura, observación y experimentación que van ligadas a la misma y a la capacidad de comunicarlas” (cit. en Agudelo, 2013, p. 86).

En el proceso de la práctica institucional, el maestro se enfrenta a la incertidumbre ocasionada por la duda de cómo interactuar, llevándolo a actuar fundamentado en supuestos reconocidos

en actitudes, sentimientos, creencias, valores y conductas que se mitigan o desvanecen en el trabajo en equipo; “se hace evidente la coherencia entre lo pretendido, lo proyectado y lo planificado, pero se procura adaptar algunas decisiones a los momentos de cambio y mejora del trabajo de los estudiantes” (Medina et al., 2010, p. 8). Las decisiones tendrán que fundamentarse en las características educativas de los estudiantes y en las posibilidades de transformación institucional. En este sentido, el proceso de acompañamiento a los docentes es fundamental para lograr trascender, en la práctica, de las intenciones a acciones reales.

Las diferentes competencias de los docentes en ejercicio no necesariamente han de coincidir en el nivel del sistema educativo o contexto general o particular donde actúa (Tejada, 2009, p. 6). Las diferencias son coherentes con la expectativa y la movilización lograda en la implementación del programa y del uso de estrategias pertinentes en la formación; por ejemplo, la competencia pedagógica no es homologable en expectativa a la investigativa, ya que variables como la trayectoria profesional, la formación inicial y el contexto interfieren o facilitan el logro.

Conclusiones

La formación de los docentes en el programa de educación inclusiva con calidad mediante la estrategia del taller en sus tres momentos, sensibilización, conceptualización y apoyo a la transformación, posibilitó agrupar las tendencias en cinco competencias, cada una con un nivel de logro diferente, sin que unas sean de menor relevancia que otras, como se referencia a continuación:

En logros altos: las competencias humana y pedagógica se reflejan en la comprensión del enfoque de inclusión y en las acciones que se derivan en la práctica para la atención a la diversidad. La primera se relaciona con las actividades de sensibilización y la segunda con la conceptualización que orienta el programa. La implementación del momento de sensibilización para el reconocimiento de las diferencias, fundamentadas en los principios de equidad y solidaridad, dan cuenta del avance en la competencia humana; y el diseño universal para el aprendizaje orientado en el momento de conceptualización con el agenciamiento del proceso de transformación al interior de la institución y propio del momento de transferencia, fueron los hechos significativos en el logro de la competencia pedagógica. La confianza que se le brindó al docente en el acompañamiento es un elemento para reivindicarse como sujeto diverso y le da seguridad para actuar con mayor asertividad.

En logros medios: la competencia social se observó en la habilidad de los docentes para socializar, informar y formar a las comunidades educativas sobre el enfoque de inclusión, acciones que se caracterizaron por la participación, el respeto entre colegas y la equidad como aporte de acuerdo a las capacidades de sus integrantes. El trabajo colaborativo fue la estrategia central en la dinamización de la gestión institucional y se fortaleció en la formación. Se requiere seguir avanzando, en la dirección de prácticas pertinentes, en marcos de flexibilidad curricular y de entender el proyecto de nación vinculado al sueño de la paz.

Logros bajos: la competencia política se relacionó con la lectura de realidades, de entender las opciones de formación para el ser humano y el impacto en la calidad de vida y las políticas para la atención a la diversidad. En el grupo de docentes faltó mayor liderazgo para las transformaciones en las instituciones educativas. La competencia investigativa fue una herramienta en la preparación para el cambio y se avanzó en la comprensión de transformaciones con rigor metodológico. En la competencia investigativa se resaltó la sistematización de la práctica liderada por los docentes participantes en la formación. Ambas competencias, política e investigativa, estuvieron articuladas. La primera mostró los escenarios de actuación y la segunda dio cuenta de las herramientas y métodos que requieren las prácticas innovadoras. El nivel rudimentario de la formación inicial en material de investigación repercutió en la apropiación de herramientas para la transformación, lo cual devela la necesidad de reforzarla en métodos y técnicas de investigación.

El logro de las competencias demostró las habilidades para interpretar y argumentar el enfoque de inclusión y de atención a la diversidad con sus procedimientos. Las actividades de sensibilización y de conceptualización para el desarrollo de los talleres favorecieron la potencialización de las competencias identificadas en los resultados, pero las de apoyo a la transformación aún requieren ser trabajadas en el momento del acompañamiento técnico a los docentes en sus espacios de desempeño profesional, así como las estrategias para movilizar grupos en pro de objetivos comunes.

Se reafirma en la investigación que el proceso de innovación genera mayor interés cuando se toman como eje problemas del contexto, como una alternativa para orientar el proceso de formación docente, pues en la medida que ellos sienten que están resolviendo una situación de su vivencia y los contenidos o temas que se trabajen a nivel de la capacitación están relacionados con su práctica les da mayor seguridad en la proyección de su rol profesional.

La estrategia de acompañamiento genera en los docentes mayor seguridad para la transferencia y resignificación de las prácticas, incrementando la participación y el compromiso con la innovación. Quien acompaña el proceso asume la actitud para el aprendizaje mutuo, de respeto por las ideas del otro y de cordialidad al momento de hacer las observaciones para la realimentación de la práctica.

Referencias

- Agudelo Alzate, G., Hernández, Á. y Buelvas Fernández, J. (2013). Relaciones existentes entre el modelo pedagógico social crítico, el diseño curricular de matemáticas y las prácticas de aula para el desarrollo de competencias matemáticas (tesis de maestría inédita). Universidad de Medellín, Medellín.
- Arnaiz, S. (2004). Educación inclusiva: una escuela para todos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7, 25-40.
- Bogoya, D. (2005). Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 21-43.
- Castillo, E. y Montes, M. (2012). Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Red de Investigación Educativa en Sonora*, 11, 48-61.
- Climént, J. (2012). El significado de los valores en las competencias individuales y colectivas. *Revista Mexicana de Agronegocios*, XVI (31), 31-41.
- Correa, J. y Bedoya, M. (2006). Proyecto de Investigación Programa de Educación Inclusiva, Formadores de Formadores, 2006-2012. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Lambert, L. (2002). *The constructivist leader*. New York, NY: Teachers College Press.
- López, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 4-18.
- Medina, A., Domínguez, M. y Medina, M. (2010). Evaluación de las competencias docentes. *Innovación Educativa*, 10(53), 19-41.
- Ministerio de Educación Nacional – Tecnológico de Antioquia (2008). *Convenios del Programa de Educación Inclusiva*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Pérez, G. (1996). *Autonomía profesional del docente y control democrático*. Madrid: Morata.
- Tejada, J. (2009). Competencias Docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- UNESCO (2004). *Educación en la Diversidad*.
http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar_diversidad.pdf
- UNESCO (2000). Informe Mundial sobre Educación. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/the-report-and-efa/>
- Vélez, L. (2008). Programa de Educación Inclusiva con Calidad. Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad, ponencia en Nuevas Perspectivas del Sistema de Formación Docente. Buenos Aires: Universidad Nacional del Cuyo. http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/XVII-JN-RUEDES/ponencias_eje_3/Panel_Velez_Latorre.pdf