

NODO INCLUSIÓN

PROYECTO IDEP-RED

REDES INCLUYENTES

DOCENTES

GLADYS GARCIA BENAVIDES
BELKIS GIMENA BRICEÑO RUIZ
JOSE HELI GUTIERREZ
LUIS JAVIER HURTADO
NABOR INFANTE PINTO
SARA MARQUEZ
LUIS FERNANDO MORALES
KAREN LIZETH ORTIZ

LÍDER DEL NODO

YANNETH LEÓN

Bogotá, D.C., Noviembre de 2015

ÍNDICE

1. NATURALEZA DEL NODO INCLUSIÓN

1.1. Consideraciones de tipo general

1.1.1 principios categoriales de comprensión

1.2 Fortalecimiento del trabajo en RED

1.2.1 Caracterización de trabajo en red

1.2.2 Ambientes Virtuales de Aprendizaje

1.2.3 Propuestas metodológicas y conceptuales del trabajo en red

2. Visiones Teórico-Prácticas

1.3.1 Políticas, Culturas y Prácticas Inclusivas

1.3.2 Propuestas de implementación innovadora in situ

3. LINEAS PARA LA CUALIFICACIÓN DE TRABAJO EN RED

3.1 Investigación

3.2 Innovación

3.3 Producción

3.4 Cualificación

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Características de la Educación Inclusiva

Figura 2. Educación Inclusiva y AVA

Figura 3. Ruta Metodológica del Trabajo en red – Equipo Nodo Inclusión

Figura 4. Capacidades docentes y competencias para atender la inclusión educativa

Figura 5. Aspectos Claves de la Educación Inclusiva

Figura 6. Escolaridad Combinada.

Figura 7. Líneas de acción del nodo inclusión

PROYECTO IDEPRED

NODO DE INCLUSIÓN

1. NATURALEZA DEL NODO INCLUSIÓN

“... la tarea importante es ayudar a los niños que ya están en desventaja para que alcancen una vida tan plena como les sea posible”

Lorna Wing

1.1. Consideraciones de tipo general

Establecer la naturaleza de un nodo no es sencillo máxime si se tiene en cuenta que esta, puede concebirse como el inicio, el punto de partida para cosificar, clasificar o determinar un evento o conjunción de situaciones, características o detalles, que en la búsqueda de clasificar o comprender algo lo minimizan para describirlo; por ello se entenderá la naturaleza en el caso específico del nodo de inclusión, como un entramado de relaciones, interacciones y situaciones que permiten proponer, argumentar, construir, dar apertura, generar resistencia comprender formas-otras de existir, de comprender el mundo, y de vivificar la existencia de la diferencia.

Así las cosas cuando se habla específicamente de la naturaleza de una red¹ y para este caso un nodo² de inclusión. No es un tema fácil el que convoca; sin embargo, es el tema que surge del interés de los maestros y maestras que hacen parte del proyecto IDEPRED. Ese interés permite reflexionar sobre ese punto de partida que une, que articula que acopla, y es así como se establece esta naturaleza de manera armónica para los y las participantes.

¹Son múltiples las referencia para definir una red social pero la referencia que ata las diferentes miradas siempre está atravesada por un conjunto de sujetos convocados a el trabajo colaborativo, propositivo, interesado, entorno a un tema, interés o determinación específica que aúnan esfuerzos en lo territorial, conceptual, de relaciones, o de estrategia de poder buscando avanzar, profundizar, extender, conceptualizar o mejorar el objeto de interés que los convoca.

²La expresión nodo es acuñada de las ciencias fácticas para determinar puntos de confluencia que comparten una característica específica y hacen parte de un todo más general, para la sociología o la matemática la conjunción de varios nodos conforman una red.

Ahora bien, con relación a la inclusión, específicamente en el ámbito educativo, puede afirmarse que a pesar de que el término “educación inclusiva” está claramente definido, esta aún no se aplica en su totalidad en las diferentes instituciones educativas, mas bien, se avanza hacia esta, aunque en algunos países, aún se continua con la visión de integración como una modalidad de tratamiento de niños y niñas con discapacidad dentro de un marco general de educación. Sin embargo, para la Unesco(2005) la concepción de la inclusión es vista de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los estudiantes.

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (UNESCO, 2005, pág. 14.)

Desde esta perspectiva, se tomo en cuenta el trabajo del MEN en relación “con las seis características del concepto” (Lineamientos Política de educación superior inclusiva MEN, 2013: 561) de educación inclusiva; como documento base para la discusión -al interior del nodo- sobre las categorías que fundamentaran el presente documento.



Figura 1. Características de la Educación Inclusiva.

Fuente: Modificada de Lineamientos Política de educación superior inclusiva (MEN Dirección de Fomento para la Educación Superior. Bogotá - Colombia 2013)
Nodo Inclusión IDEP –RED. Fundación Universitaria Cafam

1.1.1 principios categoriales de comprensión conceptual para el nodo :

Así, la naturaleza del nodo categoriza tres ejes orientadores fundamentales: inclusión, red y redes de maestros; para lo cual se tomaron referencias de comprensión expresadas por algunos autores las cuales avanzaron con el desarrollo de las preguntas propuestas y la conceptualización en el trabajo en red del nodo para complejizar los conceptos.

Inclusión:

Si bien la expresión tiene múltiples acepciones y caracterizaciones usaremos en este apartado un acercamiento que referencia el tema de nuestro interés en educación “*La educación inclusiva está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos*”. (Ibíd.: 4)

La educación inclusiva considerada como un valor, es un importante factor de cohesión social (Echeita, 2002). La exclusión que históricamente han sufrido distintas poblaciones en el mundo y específicamente en Colombia, ha provocado un gran movimiento educativo orientado a transformar los imaginarios sobre las diferencias como defectos; para ahora lograr anclarlas o encarnarlas como riquezas, oportunidades y capacidades.

Ésta trascendental apuesta, necesita del concurso de todos y todas; no basta con que docentes y directivos fomenten la cultura inclusiva al interior del colegio, es fundamental la participación activa de padres, madres y/o cuidadores en la transformación de las prácticas educativas. Así pues, se conforman y consolidan verdaderas comunidades inclusivas, en tanto las familias se impliquen y colaboren con ellas.

Ahora bien, las políticas distritales, nacionales e internacionales han reorientado sus fundamentos filosóficos, antropológicos, epistemológicos y obviamente pedagógicos; para responder de forma pertinente, adecuada y oportuna a las necesidades de la población diversa a quien se dirigen normas, decretos, resoluciones, etc. Sin embargo, la mirada del déficit que continúa recayendo sobre algunas poblaciones, ha motivado a la comunidad educativa a traspasar los límites de la escuela y siendo parte de un complejo engranaje sistémico, ha impactado también la sociedad entera.

La educación inclusiva trasciende las fronteras de la institución educativa y tiene como meta alcanzar el máximo rendimiento de todos los y las escolares, es decir “el éxito para todos y todas”. (ibid)

Red:

Es basta la bibliografía y descripción temática de la expresión, usaremos dos referencias cortas y concluyentes de la misma. Inicialmente expresiones usadas por la sociología y más aún encaminadas a la comprensión del trabajo en red en educación, son definidas por Melucci como...

“Circuitos de solidaridad, que difieren profundamente de la imagen del actor colectivo políticamente organizado” (melucci. 2001); de otra parte, María Cristina Martínez estudiosa colombiana de las redes sociales en especial en educación las identifica como “formas de interacción abiertas, multi y pluricéntricas, que a través de intercambios dinámicos entre diferentes integrantes potencializan intenciones y crean alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades”(martinez.2008, pg.135)

Redes de maestros:

Las redes de maestros en la actualidad son consideradas como comunidades de encuentro de aprendizaje, en estas comunidades se construyen conocimientos de manera colaborativa (Sloep & Berlanga, 2011); tanto los maestros como los estudiantes, interactúan de manera horizontal, contribuyendo tanto a la calidad de la profesión docente, como a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Las redes de docentes pueden ser internas o externas a la institución y se concretan y funcionan dependiendo del interés de los maestros y maestras. No todas siguen los mismos modelos ni las mismas estructuras, son los participantes quienes establecen las reglas de acción y se encargan de que estas marchen para todos y todas.

1.2 Fortalecimiento del trabajo en RED

De las valiosas apreciaciones de Miguel Ángel Vargas Hernández; presidente internacional de la Red Iberoamericana de Informática Educativa RIBIE se destacan varios aspectos a tener en cuenta para el fortalecimiento de dicho trabajo.

Inicialmente Vargas define la red, como *“la suma de iniciativas individuales que se encuentran en algo en común”*. Menciona que una red se va constituyendo cuando se comunican los “afectos” hacia determinadas temáticas, cuando se entretejen permanente,

opiniones, aportes, posiciones, oposiciones, concesos y disensos sobre un tema de interés logrando lo que en sus palabras es el “*lenguaje de los vínculos*”.

El profesor Vargas indica también, que el aporte de las redes es interminable y altruista; pues la producción de conocimiento es para la sociedad y se imparte a la comunidad entera. Por ello concluye; el trabajo en red es como una suma de voluntades orientadas a la atención de necesidades e intereses de los pueblos.

Trabajar en RED para los docentes en el tema de inclusión se debe proponer como un ejercicio de resistencia y creación. En una sociedad diversa constitucionalmente y uniformadora formalmente, solo aquellas intensiones que en la realidad de la exclusión propongan salidas y nuevas contingencias serán pertinentes en una educación real inclusiva.

Por ello los docentes como centro del pensamiento y de la conformación social se convierten con el trabajo en RED en los abanderados que desde su praxis pedagógica verdaderamente hacen algo por transformar un estado de cosas social que excluye y delimita las posibilidades de las minorías en Colombia especialmente en la educación.

Esto tendrá límites físicos para socializar los avances que se alcanzan frente al tema de inclusión superados solo por el trabajo en RED, que permitirá Compartir la producción intelectual de maestros y maestras a nivel local, distrital, departamental, nacional y por qué no internacional, ofrecer a los y las docentes investigadoras una oportunidad significativa para el crecimiento personal y profesional en beneficio de las poblaciones que ellos y ellas atienden.

1.2.1 Caracterización de trabajo en red

Definir con claridad una caracterización del trabajo en RED trae consigo un ejercicio de certificación de potencialidades y debilidades del mismo que surgen del proceso permanente de las experiencias y del presente desarrollo con la investigación en desarrollo; inicialmente podríamos decir que se plantearon unos factores internos y externos que dinamizan por lo menos inicialmente unos puntos nodales de desarrollo:

FACTORES EXTERNOS	FACTORES INTERNOS
<ul style="list-style-type: none"> • Recursos • Producción • Política pública como sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de la red • Intereses del nodo • Intereses y expectativas personales .

De estos factores internos y externos, surgen otras categorías que se marcan como fortalezas y debilidades que potencian y afectan el trabajo y los resultados esperados en una red.

Fortalezas del trabajo en red:

- ✓ Permite el fortalecimiento de conceptos y categorías enunciadas.
- ✓ Oportunidad para compartir la sistematización de las experiencias en educación inclusiva por cada uno de los integrantes del nodo.
- ✓ Reconocimiento de pares académicos como agentes activos en el tema de educación inclusiva.
- ✓ Visualización de la dificultad para liderar una red, ya que se antepone compromisos personales frente a los adquiridos como miembros de la misma.
- ✓ Para algunos integrantes la posibilidad de aportar en ejercicios escriturales compartidos del tema de interés investigativo.
- ✓ Ampliar las relaciones de acción y metodológicas con pares interesados por los mismos temas de interés.

Debilidades del trabajo en red:

- La permanencia en la red por parte de los integrantes está sujeta a los temas que transversalizan el fin mismo de la red.

- Las subjetividades de los líderes pesan sobre los fines comunes, haciendo que los integrantes de la red se vean afectados en sus expectativas y proyecciones.
- Falta de compromiso frente al trabajo en red.
- La diversidad de experiencias de los maestros y maestras y sus respectivos contextos, en ocasiones dificultan los consensos y acuerdos generales. Lo cual no significa que los disensos no hayan sido enriquecedores en el proceso.
- No se tienen en cuenta las producciones de la red como insumos de cualificación docente.
- Son muy pocas las redes que realizan intercambios académicos y de fortalecimiento de los temas que las convocan.
- La institucionalidad de la red no permite ampliar el horizonte de acción de la misma.
- El trabajo en red debe generar estrategias que motiven y faciliten la producción intelectual de todos sus participantes.
- No todas las redes “deben” funcionar igual, éstas tienen diferentes dinámicas.
- Es notorio en las estructuras de las redes actuales las relaciones de poder que emergen de ellas.
- El trabajo en red es fundamental para la actualización docente aunque en ocasiones no es tomado con el compromiso que se requiere.
- Las motivaciones que llevan al trabajo en red por parte de los docentes en algunos casos, tienen que ver con sus intereses académicos (especializaciones, maestrías, doctorados) que son requisitos para estos.
- Los líderes de la redes parten de su interés particular sin tener en cuenta los intereses grupales.
- Falta persistencia por parte de los integrantes de las redes; pues cuando se inician procesos de exigencia frente a resultados, algunos de sus miembros se retiran.

- La desmotivación se hace presente constantemente, cuando no se recibe retroalimentación sobre los productos que se escriben para la red.
- Definitivamente todos los maestros y maestras coinciden en afirmar que la presencialidad en la red es fundamental para el “encuentro y desencuentro de saberes”, y para afianzar lazos humanos.

Se comienza entonces el debate al interior del nodo y se plantea como primer tema de fortalecimiento los AVA.

1.2.2 Ambientes Virtuales de Aprendizaje

El nodo de inclusión es considerado como un espacio de mediación que contribuye a reflexionar e innovar las prácticas escolares y a favorecer los procesos de cualificación docente, en el que confluyen diversos saberes que potencian el desarrollo integral de los niños, niñas, jóvenes y adultos desde una perspectiva de derechos en los que se valora, reconoce y respeta la diferencia. Uno de los aspectos debatidos al interior del nodo, fue la influencia de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje en la educación inclusiva, por ello retomamos referentes conceptuales y experiencias de los docentes.

Desde hace décadas, en el mundo se viene reflexionando en la implementación de estrategias para la inclusión. El eje central de desarrollo se ha estructurado en torno al fortalecimiento de la educación inclusiva, interpretada inicialmente desde una óptica desenfocada, ya que se pensaba solo en aplicaciones puntuales centradas en la formación de personas discapacitadas (modelo médico-asistencialista). Este enfoque ha alejado al estudiante, y a la sociedad en general de acciones efectivas tendentes a procesos de integración o inclusión (modelo social-atención a excluidos de las necesidades educativas). (UNESCO- 2000)

Los esfuerzos de hoy en día se centran en la materialización de una verdadera “inclusión”, enfocada desde la búsqueda de una educación equitativa, cuyos procesos pedagógicos toman en cuenta a las personas que tienen dificultad de acceso a la educación tradicional, no solo motivados por causas humanitarias, sino debido a condiciones sociales y económicas, buscando condiciones que reconozcan la heterogeneidad natural. No obstante,

las barreras para el fortalecimiento de la inclusión existen tanto dentro como fuera del sistema educativo, pero se ha avanzado un gran trecho asimilando el problema desde el concepto de “Barreras para el aprendizaje” en contra del concepto inicial de “Necesidades educativas especiales” (Ki-Moon- ONU,2007).

. Al respecto, el Plan Nacional de TIC, indica como las TIC han desencadenado un cambio estructural en lo productivo y en lo social en las sociedades modernas, porque su uso ha implicado una revolución que ha transformado la forma como se produce, divulga y utiliza la información en la sociedad. El uso de estas tecnologías ha cambiado las costumbres sociales y la forma cómo interactúan las personas. Las TIC han mejorado las oportunidades para grandes grupos de la población tradicionalmente excluidos, con lo cual, se ha aumentado la movilidad dentro de la sociedad. Estas tecnologías han producido además una revolución del aprendizaje, cambiando la forma cómo las personas aprenden y el rol de los alumnos y de los maestros. También se ha hecho más claro que el período del aprendizaje no puede ser un proceso limitado en el tiempo sino que debe darse a lo largo de la vida. (PlanTIC, 2008).

Por lo anterior, el Gobierno Nacional ha considerado estratégicas las TIC para fomentar la competitividad y la igualdad de oportunidades en Colombia. Por ello se ha fijado como objetivo que en el año 2019, todos los colombianos deben estar informados y conectados haciendo uso eficiente de las TIC para mejorar la inclusión social y la competitividad.

Una de las estrategias que ha venido aportando resultados significativos en educación inclusiva es la implementación de un aprendizaje mezclado, mixto, o también llamado bimodal, es una de las formas más prácticas y eficientes de realizar la inclusión digital en forma paulatina, sin abandonar el aula de clases, ya que combina la formación por medios virtuales o digitales a través del uso de recursos educativos abiertos, complementando y reforzando las actividades presenciales, con el objetivo de mejorar la calidad académica y disminuir la brecha digital.

El principio de aprendizaje colaborativo sustenta a los Ambientes Virtuales, pues generan un espacio que: “permite a los estudiantes realizar sus aportes y expresar sus

inquietudes en los foros, además van apoyados de herramientas multimediales que hacen más agradable el aprendizaje, pasando de ser simplemente un texto en línea, a un entorno interactivo de construcción de conocimiento”. (BELLO D., 2009).

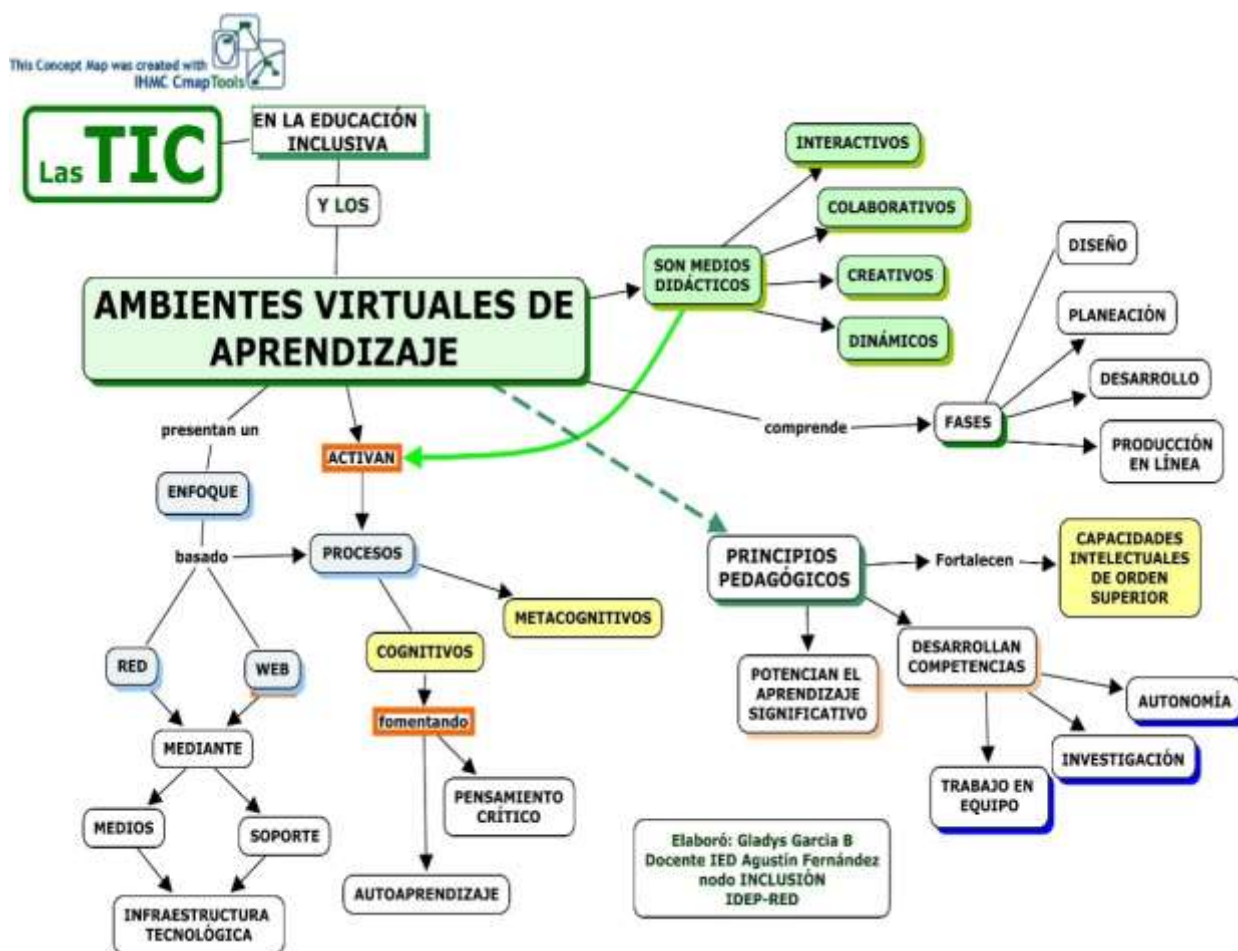


Figura 2. Educación Inclusiva y AVA.

Los ambientes Virtuales de Aprendizaje como apoyo a la educación presencial, exigen de los docentes procesos de cualificación y estrategias para la implementación, que permitan entender como los estudiantes necesitan navegar dentro de una sociedad cada vez más compleja y aprender estrategias, no solo para sobrevivir sino también para sobresalir y tener éxito en el nuevo y globalizado siglo XXI.

Por ello, desde el nodo de inclusión, se presenta un modelo de unidad didáctica que facilita la integración de AVA al currículo educativo. (Modelo CREATIC-MEN)

1.2.3 Propuesta metodológica del trabajo en red

Desde el nodo de inclusión, se puede decir que el trabajo en red, es el trabajo sistemático de colaboración y complementación; es una articulación comunitaria que requiere la colaboración de forma estable para potenciar el trabajo en conjunto

Por tanto la metodología del trabajo en red es una manera efectiva de compartir información, de aprender de la experiencia del otro, de trabajar juntos, y de permite a sus miembros el intercambio de experiencias.

La ruta metodológica que surge al interior de la red de inclusión es la siguiente:

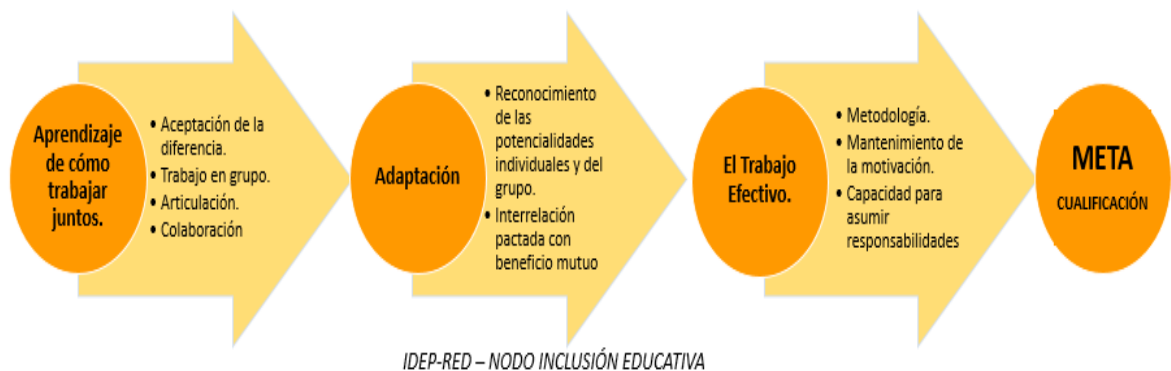


Figura 3. Ruta Metodológica del Trabajo en red – Equipo Nodo Inclusión

2. DESARROLLO TEMÁTICO SEGÚN EL CARÁCTER DEL NODO

2.1 Visiones Teórico-Prácticas

Como resultado de las complejas e interesantes discusiones adelantadas al interior del nodo Inclusión, frente a múltiples documentos relacionados con el tema; se presentan de forma resumida, algunos importantes objetivos de la Guía 34 “para el mejoramiento institucional, de la autoevaluación al plan de mejoramiento” (MEN, 2008).

En principio el documento pone relevancia en... “generar en los niños, niñas y jóvenes la convicción de un ciclo de aprendizaje para toda la vida”, aspecto fundamental en el trabajo que se adelanta en las instituciones educativas inclusivas. El énfasis del

“*aprendizaje para toda la vida*” marca la diferencia en los modelos pedagógicos a implementar como respuesta a las necesidades específicas de aprendizaje de la población diversa que se atiende.

La guía 34 expone también, que se debe “*garantizar la atención en términos de equidad a todos nuestros estudiantes*”; y en coherencia con el enfoque del desarrollo humano o el enfoque de las capacidades de Nussbaum (2012) quien afirma que... “*los elementos más importantes de la calidad de vida de las personas son plurales y cualitativamente distintos: la salud, la integridad física, entre otros*”; la educación obviamente está dentro de las diez capacidades funcionales humanas centrales (CFHC) cuando habla de sentidos, imaginación y pensamiento (Gough, 2007). La educación entonces, debe ser garantizada equitativamente por la inmensa diversidad que representan todos los seres humanos.

En éste sentido la guía señala la importancia de “*adoptar enfoques y métodos de enseñanza más apropiados*” a las necesidades de las personas y los contextos; y por su puesto de “*generar servicios complementarios para disminuir barreras para el aprendizaje y la participación*” de la población diversa. Aspecto en el cual el uso de las tecnologías para la información y la comunicación (TIC’s) y la apropiación de soportes técnicos y tecnológicos para la accesibilidad, manipulación, movilidad y comunicación son de gran relevancia.

Ahora bien, el analizar lo que en teoría se plantea también insta o invita a mirar lo que en la práctica se desarrolla. Por ello, luego de estudiar, analizar, incorporar y/o encarnar algunas concepciones teóricas; se juzga pertinente y adecuado compartir las “*capacidades y competencias docentes para atender la inclusión educativa*” de Fernández (2013). Ver fig5

1	Competencia: Reflexiva
	Capacidad para reflexionar la práctica pedagógica
2	Competencia: Tecnológica
	Capacidad para integrar y desarrollar habilidades tecnológicas
3	Competencia: para Gestionar Conocimiento
	Capacidad para crear diversas situaciones de aprendizaje
4	Competencia: Orientadora
	Capacidad para acompañar y orientar procesos
5	Competencia: Innovadora
	Capacidad para implementar metodologías activas.
6	Competencia: Disciplinar
	Capacidad para ofrecer un enfoque disciplinar y globalizador.
7	Competencia: Integradora
	Capacidad para responder a la diversidad
8	Competencia: Comunicativa
	Capacidad para dar explicaciones contextualizadas
9	Competencia: Planificadora
	Capacidad para estructurar y planificar procesos de E-A
10	Competencia: Trabajar en equipo
	Capacidad para colaborar en el diseño de actividades incluyentes

Figura 4. Capacidades docentes y competencias para atender la inclusión educativa
Fuente: Modificada de Fernández, J. (2013) en Competencias y educación inclusiva.

2.1.1 Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas

“El Índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. El objetivo es construir comunidades

escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro”.
(Booth, 2002)

El índice de inclusión se analiza a través de tres dimensiones que se superponen entre sí: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. La dimensión “crear culturas inclusivas” hace referencia a la construcción y conformación de comunidades educativas acogedoras, motivadoras y sustentadas en valores para inclusivos. La dimensión “elaborar políticas inclusivas” se centra en dar respuesta a la diversidad del estudiantado y la consolidación de una escuela para todos y todas, a partir de la implementación de diversas modalidades de apoyo para los niños, niñas, jóvenes y adultos. Y finalmente la dimensión “desarrollar prácticas inclusivas” está orientada al diseño de ambientes, planteamiento de estrategias pedagógico-didácticas y aseguramiento de actividades para la superación de barreras para el aprendizaje y la participación.

Los integrantes del nodo apuestan por esta estrategia de mejoramiento institucional, pero reconocen que no siempre se implementa de manera adecuada, la propuesta es convertirse en garantes de calidad educativa, retomando los saberes previos a nivel institucional y formular planes de contingencia que atiendan las necesidades reales de los estudiantes, para ello se retoman temas como accesibilidad, currículo y flexibilización los cuales guardan coherencia con las propuestas de innovación in situ, reflejadas en las experiencias presentadas por los maestros.

Aspectos claves de la Educación Inclusiva



Figura 5 Aspectos Claves de la Educación Inclusiva (Sasaki & Werneck)

Un currículo flexible es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos: es decir organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de los estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender. (Ministerio de Educación Nacional). A continuación se observan los niveles de flexibilización curricular.

2.1.2 Niveles de flexibilización curricular

a) Nivel Macro: En las políticas y lineamientos internacionales y nacionales. Desde la convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad, hasta la normatividad nacional y local, existe no solamente un apoyo sino una demanda para la educación inclusiva y por ende para la flexibilización.

b) En el proyecto educativo institucional (PEI) reconociendo que las comunidades educativas son diversas

c) En el aula cuando se reconoce que la diversidad de los estudiantes, implica diversas estrategias para enseñar y para evaluar. Promueve didácticas flexibles, participativas, colaborativas y no competitivas.

d) En el proyecto educativo personalizado (PEP) el cual plantea ajustes para la participación y aprendizaje de estudiantes específicos.

2.1.3 Propuestas de implementación innovadora in situ

ESCOLARIDAD COMBINADA EN RED

Por: Belkis Gimena Briceño Ruiz³

Desde el año 2007 en el colegio República Bolivariana de Venezuela Institución Educativa Distrital, funcionan dos modalidades de inclusión para niños, niñas y jóvenes con trastorno del espectro autista; inclusión al aula regular e inclusión en aula especializada o “Aula Exclusiva para escolares con Autismo”.

Cada modalidad posee su propia estructura curricular (dimensiones del ser, áreas del conocimiento, secuencia de contenidos, metodologías, tiempos y espacios, formas de evaluación, etc.). De manera que no existían espacios de encuentro entre niños, niñas y jóvenes de aula regular y aula exclusiva; su proceso de formación se daba en paralelo.

En el año 2011 se implementa la estrategia de “Escolaridad Combinada” (E.C.), la cual está definida como una *“Estrategia metodológica que facilita la interacción de grupos diversos en diferentes espacios y/o ambientes de aprendizaje; a través de la literatura, el arte, el juego y la exploración del medio para la superación de barreras para el aprendizaje y la participación de todos y todas”*.

³ Docente de planta de la S.E.D. Docente del Aula Exclusiva para Escolares con Autismo (A.E.A.). Educadora Especial, Especialista en Educación Especial con énfasis en Comunicación Aumentativa y Alternativa. Maestra en Musicoterapia.

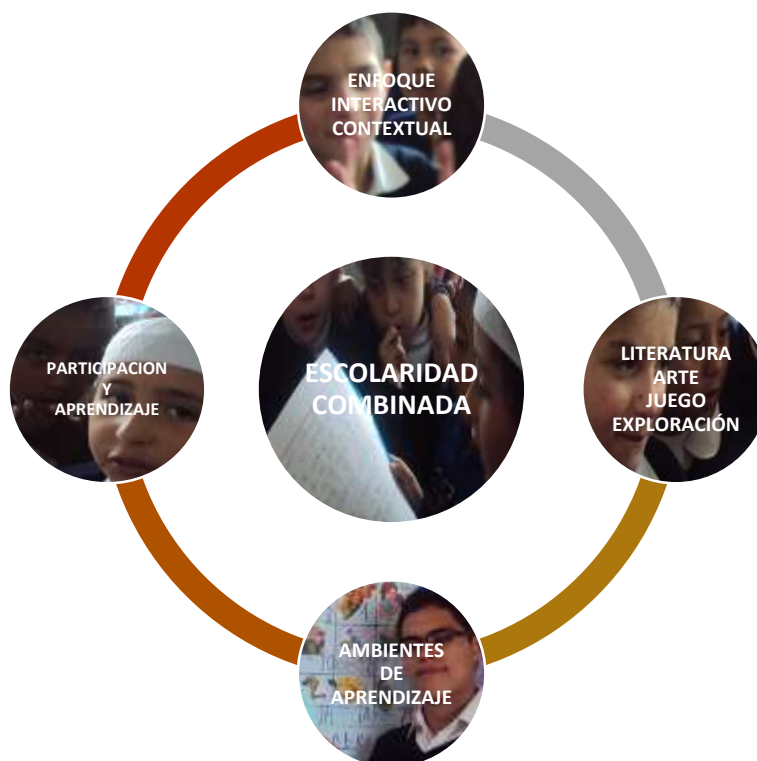


Figura 6. Escolaridad combinada. Briceño, B.

Inicialmente la estrategia “E.C.” se desarrolla con un nivel del aula exclusiva y un grado de aula regular obteniendo respuestas significativas de todas y todos los participantes (niños y niñas, docentes, padres de familia). Hoy día la estrategia se implementa con todos los grados de aula regular de la sede B, jornada tarde; y tanto el proceso, como los resultados son relevantes para la comunidad educativa.

El estudio IDEPRED ha fortalecido la estrategia de E.C., en los siguientes aspectos:

a) Visibilización de la estrategia no sólo al interior del nodo, sino con los y las participantes y visitantes del micrositio: <http://idepred.unicafam.edu.co/>

b) Fortalecimiento teórico-conceptual de la estrategia pedagógica con cada encuentro orientado por la líder de nodo, profesora Yanneth León.

c) Innovación de la puesta en práctica de la estrategia, ahora como estrategia de “Escolaridad Combinada en Red” (E.C., en Red).

d) Creación en “google groups” del grupo interinstitucional e interdisciplinar “educacioninclusivared”.

e) Proyección del trabajo en red con otras redes distritales, nacionales e internacionales.

Luego de la consolidación de la estrategia de “E.C., en RED.”, se propone su implementación a nivel institucional. Ello no sólo va a requerir la flexibilización de espacios para los encuentros presenciales y la diversificación curricular para la apropiación de la estrategia; sino de la superación de barreras actitudinales que vienen siendo las más difíciles de superar.

Una comunidad educativa inclusiva se reconoce por sus prácticas incluyentes; ésta es una estrategia innovadora, que enriquece a unos y otros en el arte de aprender a vivir juntos en una escuela pensada para todos y todas.

LAS TIC EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Una estrategia pedagógica transformadora en estudiantes jóvenes y adultos de jornada nocturna del Distrito Capital.

Por: Gladys García Benavides⁴

Esta experiencia de educación inclusiva se desarrolla actualmente en el Colegio Agustín Fernández Jornada Nocturna, debido a los altos índices de estudiantes en condición de vulnerabilidad (madres y padres cabeza de familia con empleos de baja jerarquía, jóvenes convertidas en madres, estudiantes rehabilitados o en proceso de rehabilitación por consumo de drogas, adultos mayores que inician el proceso de alfabetización tradicional o que continúan su actividad académica y en general estudiantes que traen consigo fracaso escolar con bajos niveles de autoestima).

⁴ Docente de planta de la I.E.D. Agustín Fernández Jornada Nocturna. Licenciada en Biología y Química, Magister en Biología, Especialista en Edumática, Especialista en Docencia Universitaria Virtual. Certificada en la implementación de TIC en Educación–Incheón Corea del Sur.

Como antecedentes de ésta experiencia se han realizado desde el año 2007 proyectos de innovación pedagógica mediados por TIC que han sido socializados en eventos académicos Nacionales e Internacionales favoreciendo nuevos aprendizajes.

El objetivo es impulsar el uso de TIC en las diferentes áreas del conocimiento, organizando unidades de aprendizaje con el modelo CREA-TIC y ambientes de aprendizaje para que los estudiantes de jornada nocturna, desarrollen las habilidades que exige la era global. *Ver Fig7.*



Estudiantes en alfabetización digital (grado 7°) Colegio Agustín Fernández J.N.

Una estrategia que ha favorecido la implementación de Tecnologías de la Información y la Comunicación en población vulnerable de las jornadas nocturnas consiste en trabajar por Proyectos de Aula, ya que facilitan la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes.



La diversidad de nuestros estudiantes exige metodologías innovadoras.

La alfabetización digital, en la jornada nocturna, tiene en cuenta las características de la educación inclusiva al priorizar en el trabajo colaborativo, donde el “reconocimiento

de aprender del que es diferente a cada persona y de la riqueza que se encuentra implícita en la misma diversidad que conforma el grupo social, es decir su interculturalidad”.(Marin M, opcit.pag.61)



Padre e hija en alfabetización tradicional (1° Primaria) Col. Agustín Fernández, disfrutaron de la alfabetización tecnológica como apoyo en su desarrollo cognitivo.

La educación inclusiva con mediación de Tecnologías de la Información y Comunicación para estudiantes jóvenes y adultos de la jornada nocturna del Colegio Agustín Fernández, ha generado una transformación en las prácticas de aula, al incluir Edublogs, Wikis, aula virtual de EDMODO, Pizarra Digital Interactiva, recursos educativos abiertos REA, unidades de aprendizaje, talleres y guías con contenidos que relacionen temas curriculares con el entorno, para que los estudiantes le encuentren sentido y significado al aprendizaje.

Los Aprendizajes derivados de la participación en el **Nodo Inclusión**, asociados a la propuesta **IDEPRED – Universidad de CAFAM** han fortalecido ésta propuesta pedagógica al permitir profundizar en temas relacionados con la inclusión educativa. La dinámica de trabajo colaborativo al interior de la red facilitaron el reconocimiento de valiosas experiencias en educación inclusiva y la creación del grupo interinstitucional “**educacioninclusivared**”, espacio virtual que permitirá continuar el proceso de cualificación a través del intercambio de documentos, archivos, comentarios y experiencias alusivas al tema.

LA FAMILIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES INCLUYENTES

Por: **Luis Fernando Morales Suarez**⁵

Maribel Sandoval Valencia⁶

La determinación observable de la influencia familiar en la huella he impronta de comportamientos machistas, patriarcales y en algunos casos extremos hasta misóginos, que trascienden el entorno familiar para instalarse en la socialización y convivencia de la escuela, es la justificación problemica de esta experiencia inclusiva.



Mapas afectivos (2013) IED Ciudad Bolívar argentina

La cual propone un entorno de objetivos basados en Identificar y describir los imaginarios de género que construyen familias de estudiantes de las instituciones educativas IED Ciudad Bolívar Argentina y la IED Sierra Morena de la UPZ Perdomo de la localidad Ciudad Bolívar para determinar su influencia en la constitución de las subjetividades de los y las escolares y explorar estrategias pedagógicas que contribuyan a configurar subjetividades incluyentes en los entornos escolares.

⁵ Politólogo. Licenciado en Ciencias Sociales. Magister en educación. Investigador. Docente IED Sierra Morena. REDEG.

⁶ Psicopedagoga. Magíster en educación con énfasis evaluación. Investigadora-consultora. Docente primaria IED Ciudad Bolívar Argentina. REDEG

Estos desarrollos objetivados se avanzan con una ruta metodológica de tres fases un momento de teorización categorial, tomando el método histórico – hermenéutico , un momento de exploración de campo donde rastrea con los actores que hacen parte del proyecto de investigación a saber, niños, niñas y jóvenes y miembros de las familias, la información necesaria y pertinente para el proyecto por medio de Observación participante, entrevistas, ejercicios de cartografía social y genealogía con una fuerte influencia de metodología IAP , fundamentada en investigación social de segundo orden, desde acá se construyen ejercicios conclusivos, didácticas y metodologías pertinentes y herramientas de apoyo para minimizar el fenómeno sexista y machista en el entorno escolar.

La experiencia en mención se realiza en 2 instituciones con la pretensión de avanzar a otras instituciones de la UPZ Perdomo en la localidad de Ciudad Bolívar, avanzando en un trabajo en red vinculado con REDEG Bogotá y la Maestría en estudios de género de la Universidad Nacional.



Trabajo genealogía (2014) IED Sierra Morena

Esta experiencia inclusiva se desarrolla desde el año 2013 y cuenta con el apoyo de La red de docentes de género (REDEG) de SED Bogotá, y ha participado como parte del diplomado en género de la Maestría en Estudios de Género, el estudio la familia en la mediación de saberes de la Universidad de la Sabana, el proyecto mediaciones didácticas

y educativas de la Universidad Nacional de Colombia y la investigación “derechos de los niños y las niñas” de la Universidad Minuto de Dios.



Trabajo con familias (2014) IED Sierra Morena

Desde el mes de Julio de 2015 hace parte de la investigación REDES de maestros convenio entre UNICAFAM e IDEP del cual ha permitido valerse para avanzar en:

- Profundización de categorías inclusivas.
- Reconocimiento de otras experiencias inclusivas.
- Reconocer y abordar diferentes enfoques diferenciales propuestos.
- Proponer e intentar un trabajo exploratorio en redes de maestros.
- Fortalecer su proceso de construcción fundamentado en otras experiencias.

ORIENTACIÓN ESCOLAR, TEJIENDO RED EN LA COMPLEJIDAD Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD

LUIS JAVIER HURTADO⁷

En la práctica de un(a) docente orientador(a) se atienden situaciones cotidianas del ámbito escolar dentro de las que se presentan algunas caracterizadas como críticas, relacionadas con el ámbito personal, familiar, escolar y social, además de proyectos relacionados con el acompañamiento en la construcción de proyectos de vida, la convivencia, la afectividad y los derechos sexuales y reproductivos y en el de procesos académicos pertinentes y exitosos (desde el plano institucional hasta el individual en la orientación y asesoría particular de estudiantes).

En cada situación se desarrollan abordajes que velan por el desarrollo humano integral, la garantía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y la construcción de la sana convivencia al interior de la escuela y en la relación de la comunidad educativa en/con su contexto más cercano. Surgen así estrategias significativas e innovadoras, reconocimientos detallados de las realidades educativas y relaciones con otros y otras tanto en el sector público como en el privado (docentes de otras instituciones educativas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones comunitarias, vínculo con el sistema de protección familiar, el sector salud, entre otros).

Todo lo anterior dentro de un particular campo en el que confluyen profesionales de distintas formaciones y experiencias: psicopedagogas(es), trabajadoras(es) sociales, psicólogos(os), terapeutas ocupacionales y del lenguaje, entre otros; profesionales que le apuestan a la construcción de un mundo mejor desde su ejercicio profesional, desde la orientación y asesoría escolar. Profesionales que reconocen el poder del encuentro y del

⁷ Docente Licenciatura en Psicología y Pedagogía UPN, Colegio Manuelita Sáenz IED; Coordinador General Corporación para la Investigación y el Acompañamiento Psicopedagógico – CIAPS. Co-líder, del Nodo Orientación para el Desarrollo Humano, la Inclusión y la Diversidad de la Red Distrital de Docentes Investigadores – RDDI.

diálogo con el otro; tejen vínculos comprendiendo que en la complejidad de las realidades educativas en las que trabajan, todo está articulado y conectado y que de la misma forma, el tejido que se realiza entre profesionales permite la construcción del conocimiento y la idoneidad para su labor. Caminan en su quehacer, buscando y encontrando en el camino al otro, para juntos reconocer sus saberes, sus territorios y compartir sus experiencias, cuestionamientos y sueños; compartir que se transforma en acción y genera cambios. Un tejido que sirve de apoyo y en el que de manera conjunta y comprendiendo críticamente la realidad, se promueve la construcción de un porvenir común y de las herramientas para darle sentido, con hilos que se anudan en el encuentro dialógico con el otro, en el que se parte de la experiencia de vida y del conocimiento que se construye a partir de ella.

Red para investigar, orientar y transformar

En éste camino, entre docentes orientadores de la localidad de San Cristóbal, con experiencias y formaciones profesionales diversas, se teje una apuesta compartida por la constitución del Centro de Investigación en Orientación y Asesoría Escolar –CI Orientación– de la Red de Orientadoras(es) de la Localidad cuarta de San Cristóbal-Bogotá, que tiene sus inicios en 2013 como respuesta a la creciente preocupación de la Red por analizar críticamente nuestras prácticas como orientadoras y orientadores y poner nuestra acción educativa y producción investigativa al servicio de la educación de los y las estudiantes, padres y madres de familia y docentes de los colegios de la localidad; investigación desde y para la educación; entendiendo con todo ello que en nuestro quehacer y con nuestras diferentes experiencias y formaciones disciplinares, tal y como lo plantea Vuelvas (2004), tenemos un campo apto para la investigación desde diferentes perspectivas.

Desde nuestro cotidiano obrar en los contextos educativos en los que trabajamos las(os) orientadoras(es) se busca conocer, explicar, comprender qué es lo que ocurre y fruto de ello se diseñan y desarrollan distintas estrategias que den respuesta a las realidades que día a día nos retan. Ante ello, bien lo propuso la Mesa Distrital de Orientación para el grupo de trabajo de investigación de cada localidad en Bogotá, convocando al diseño de herramientas de investigación para el análisis de las situaciones y de las problemáticas de las niñas, niños y jóvenes de acuerdo a líneas de trabajo. invitación que fue asumida por la Red

de Orientadoras(es) de San Cristóbal, llevándonos a considerar espacios permanentes de reflexión, discusión y construcción de propuestas conjuntas de investigación en aras de lo que actualmente se ha denominado el Centro de Investigación en Orientación y Asesoría Escolar - San Cristóbal, que se ha planteado los siguientes objetivos:

- Identificación de propuestas y proyectos de investigación que se desarrollan por parte de las orientadoras y orientadores de la Red Local de San Cristóbal.
- Consolidación de grupos y líneas de investigación acordes con las necesidades y expectativas educativas de la comunidad educativa local.
- Divulgación de avances investigativos en cada uno de los grupos y proyectos de investigación por medio de 5 estrategias:
 - a) Página web de Investigación de la Localidad (<http://rlosancristobal.wix.com/investigacion>)
 - b) Encuentros mensuales por grupos/proyectos de investigación
 - c) Foro de investigación de la localidad de San Cristóbal
 - d) Participación en eventos/convocatorias/publicaciones relacionados con el campo y con los temas de investigación
 - e) Publicación de la Revista Digital de Investigación en Orientación de la Localidad de San Cristóbal

De ésta forma, se han emprendido acciones a largo plazo con relación al fortalecimiento del ejercicio investigativo en la Red Local de Orientadores de San Cristóbal y el reconocimiento del Centro de Investigación en el ámbito local, distrital e interinstitucional por la calidad de sus procesos y el aporte a la construcción de conocimiento en el campo de la Orientación y la Asesoría Escolar.

Hasta la fecha, se han procurado los encuentros de investigación en las citas mensuales de la Red, con avances en cada una de las líneas de investigación (aprendizaje,

proyecto de vida, convivencia y ciudadanía, familia y prevención de consumo de sustancias psicoactivas); trabajo que consiguió la participación y apoyo en el marco de las Iniciativas Ciudadanas para la Transformación de Realidades, INCITAR No. 3181 “Investigar para Orientar” y con la cual hemos gestionado recursos para realizar nuestras investigaciones en 2015 y 2016.

En éste recorrido, en el caminar y tejer juntos, se han encontrado nuevos hilos y se han elaborado nuevos nudos. Es entonces cuando se atiende a la convocatoria a finales de 2014 de la entonces naciente Red Distrital de Docentes Investigadores coincidiendo en los objetivos de éste proyecto y dando lugar a la constitución del Nodo de Orientación para el Desarrollo Humano, la Inclusión y la Diversidad, en el cual se empiezan a generar diálogos, desarrollos y propuestas investigativas desde distintas perspectivas así como vínculos que motivan y potencian experiencias que transforman.

El encuentro con Carlos Borja, docente orientador del Colegio Atabanzha de Usme, y Amilkar Brunal, docente orientador del Colegio Agustín Fernández de Usaquén, quienes como representantes de sus mesas locales ante la Mesa Distrital de Orientación, en diferentes momentos, y como parte de su ejercicio y de su proyecto profesional han encontrado en la comunicación personal y directa entre orientadoras y orientadores, haciendo uso de medios virtuales, la oportunidad para fortalecer, mejorar y reconocer nuestra labor y saber. Es así como han llegado a constituir una red creciente de cerca de 1200 profesionales conectados en el plano distrital y que se abre al ámbito nacional e internacional en el campo de la Orientación Educativa.

Vínculos que también llevan a entrar en diálogo y hacer parte del proyecto IDEP-Red, como parte del Nodo de Inclusión con el cual se posibilitan encuentros con experiencias, análisis y propuestas de compañeras y compañeros docentes que trabajan con diferentes realidades educativas como lo son la educación de adultos, la atención de procesos de enseñanza-aprendizaje diferenciales con estudiantes en situación de discapacidad, las apuestas por la equidad y la prevención de la violencia basada en género, entre otros.

Un cierre para afianzar y provocar nuevos nudos y tejidos

En éste tejido debemos mejorar, unir los hilos con mayor fuerza y ampliar sus dimensiones. Optimizar y socializar estrategias significativas para la atención de situaciones críticas como los casos de presunción de abuso sexual infantil, consumo de sustancias psicoactivas y violencia intrafamiliar; fortalecer la participación y compromiso de los padres y madres de familia en el acompañamiento de sus hijos e hijas, teniéndolos como principales protagonistas de las redes de apoyo, de la cuales también hacen parte diferentes actores del sector público y privado y de quienes se seguirá requiriendo su participación corresponsable en la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes; mejoramiento en las condiciones laborales y de bienestar de nuestros equipos de trabajo; y, finalmente, entre otras apuestas, la sistematización continua, crítica y reflexiva de nuestra labor, nuestros proyectos y de las transformaciones que día a día vamos tejiendo en nuestras instituciones y con nuestras comunidades educativas.

El camino es un reto y por ello, la experiencia y reflexión compartidas, hacen parte de las apuestas que en el campo de orientación escolar nos permiten reconocernos como docentes sujetos de saber/poder, visibilizando nuestro conocimiento, fruto de nuestras prácticas reflexivas, entrando en diálogo con el otro y buscando la continua constitución de una comprensión política de nuestro rol y de nuestro potencial y responsabilidad como sujetos transformadores.

Docentes orientadoras(es) que desde nuestro quehacer en el escenario educativo y en los diferentes contextos y complejidades de nuestras comunidades educativas, trascendemos de ser sujetos individuales para convertirnos en sujetos colectivos, intelectuales de la educación, constructores de políticas públicas en educación pertinentes, trascendiendo fronteras disciplinares, discursivas, generacionales y geográficas.

Asumimos entonces el reto y el compromiso por hacer desde nuestra práctica docente, la construcción de un tejido en red que une hilos de vida y de comunidad; tejido social y pedagógico que une y fortalece los sueños y experiencias de docentes que buscan la construcción de educaciones acordes a los contextos y de sujetos estudiantes, padres y madres de familia, docentes y directivos docentes que, no determinados, construimos las utopías posibles.

**INSTAURACIÓN DEL PROCESAMIENTO INTERNO DE LA
LENGUA CASTELLANA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA.
UNA EXPERIENCIA CON ESCOLARES SORDOS Y OYENTES DEL
GRADO PRIMERO**

Sara Helena Márquez García⁸

La presente propuesta tiene como objetivo principal, formular y diseñar un programa que a través de la lógica operatoria y el procesamiento interno, favorezcan el desarrollo de estructuras complejas de pensamiento que le brinden al niño las herramientas necesarias para una buena adquisición del proceso de lectura.

De esta forma se inició el proceso investigativo en el cual se interrelacionan: La elaboración de un constructo teórico mediante el análisis de los elementos que constituyen aspectos cognitivos, lingüísticos, comunicativos y de procesamiento interno; con el desarrollo de actividades planteadas a partir de la pedagogía por proyectos

- Diseñar un cuadernillo de trabajo teniendo en cuenta que en las guías se haga uso de la lógica en procesos cognitivos integrados (identificación, clasificación, relación todo-parte-categorización, etc)
- Proponer actividades en el marco de proyectos pedagógicos que fomenten el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas, mediante la aplicación de estrategias con métodos científicamente fundamentados en teorías, información y conocimiento.
- Establecer un proceso de interacción entre la comunidad sorda y oyente de los grados primero, con el fin de implementar estrategias que favorezcan el proceso de lectura de los dos grupos.

⁸ Magister en Neuropsicología y Educación, Fonoaudióloga, Educadora Especial, Especialista en Pedagogía para la formación de jóvenes y adultos.

- Favorecer la inclusión de estudiantes sordos usuarios del español oral al aula regular.
- Tener en cuenta a la población sorda usuaria de la lengua de la señas en la adaptación de cuentos en formatos accesibles es decir con la interpretación en la lengua de señas colombiana.

IMPLEMENTACION

A continuación se describen las fases que se contemplan para la implementación del programa:

- Fase de Sensibilización: Se identifica el grupo donde se registra matricula de niños o niñas sordos usuarios del español oral, con el fin de implementar actividades del cuadernillo de trabajo, el cual se entregará a cada uno de los estudiantes.
- Fase de Ejecución: Cada unidad inicia con un cuento que hace referencia a las unidades temáticas a desarrollar: Los animales en la granja, en la selva, en el mar y en el aire. Posteriormente se lleva gradualmente a los niños y niñas a desarrollar procesos de pensamiento, en la medida que deben: Identificar elementos, hacer relaciones, comparaciones, correspondencias, causa-efecto, entre otras actividades para desarrollar las habilidades de pensamiento.
- Fase de Seguimiento y Evaluación:
 - Esta fase se desarrolla inicialmente dentro de un proceso simultáneo con la fase de ejecución a partir del registro de las actividades en cada una de las cartillas, el acompañamiento permanente por parte de la docente que implementa, la toma de fotos y el registro de observaciones a partir de un diario de campo con:
 - ✓ Estudiantes que participan en la sesión.
 - ✓ Descripción y caracterización del grupo durante el desarrollo de la actividad.
 - ✓ Observaciones: en este espacio se describirán aspectos relevantes ocurridos durante la sesión.

El análisis de estos resultados sirve para monitorear y registrar las fortalezas y debilidades de cada uno de los estudiantes con el fin de aportar a los procesos de inclusión desde la implementación de estrategias diferenciales.

CONCLUSIONES

- Se desarrollaron actividades encaminadas a la construcción de significados que conlleven a la instauración de representaciones mentales sólidas.
- Guías propuestas en el cuadernillo de trabajo relacionan e integran conceptos propiciando el desarrollo de proyectos de aula.
- Desarrollo de la lógica operatoria fortaleciendo el proceso académico.
- El docente cuenta con una herramienta que facilita la ejecución, implementación y seguimiento de actividades integradoras, propiciando a su vez la creación de múltiples actividades complementarias.
- Se pretende continuar con la implementación de este tipo de actividades, sistematizar los resultados obtenidos y proyectar la elaboración del cuadernillo de trabajo para grados posteriores.



2. LINEAS DE ACCION DEL NODO

3 1 Investigación:

Hacer pertinente la discusión investigativa en un entorno de red con poblaciones diversas y enfoques diferenciales, permitió plantear las siguientes preguntas dinamizadoras sobre las cuales se articuló el interés específico que nos convocó a un trabajo en RED:

1. ¿Que entendemos por inclusión?
2. ¿Qué enfoques conocemos de inclusión ligados a la agregación en sistemas sociales?
3. ¿Específicamente en el campo educativo, como visibilizamos la inclusión en los entornos escolares?
4. ¿Cómo mediar el debate de la escuela uniformadora y totalitaria frente a la comprensión de la diferencia en las aulas?
5. ¿Qué podemos decir sobre el debate entre contexto, recursos, realidades logísticas, disposición de personal especializado e inclusión en el aula?
6. ¿Cómo podríamos abordar la inclusión desde una mirada del enfoque diferencial?
7. ¿Desde la comprensión de las categorías de enfoque diferencial sobre las que investigamos, qué disposiciones desde la política pública considera erróneas en el afán de incluir la población sujeto de nuestro interés?

Estas preguntas dinamizadoras fundadas a partir de los intereses y necesidades expuestas anteriormente guiaron la propuesta de cualificación en los diferentes encuentros del nodo y permitieron trabajar líneas de investigación que fundamental el sentido investigativo del nodo.

Las investigaciones según el nodo deben girar en torno a las prácticas inclusivas, analizar, documentar, indagar y proponer sobre las dinámicas de las instituciones y sus actores.

Esta investigación debe caracterizarse no tanto por centrar su análisis en los procesos de inclusión propiamente dichos como por ser una investigación en la que los participantes, lejos de ser considerados sujetos pasivos sobre los que se investiga, están implicados en el estudio. Y lo están precisamente por el reconocimiento que se hace de los mismos como fuente activa de conocimiento social. (Revista de educación 394, 2009: 107) Esa implicación en el proceso de investigación puede tomar no obstante diversas formas y grados que pueden ser reflejados en dos tradiciones metodológicas bien conocidas: la tradición participativa y la emancipatoria (Chapell, 2000).

La investigación en inclusión propone una mirada social sobre los procesos mismos de la exclusión de los cuales somos protagonistas en algún momento de la vida. Por esto mismo los resultados de las investigaciones han de transformar las realidades de los contextos en donde se realizan, no solo son cifras e informes, su principal compromiso es la evolución.

Los proyectos investigativos en inclusión se conciben como instrumentos que proponen nuevas miradas sobre los sujetos, los paradigmas educativos y sociales, sobre los procedimientos y sobre los análisis a que se lleguen.

Farell (2000) apunta acertadamente que la inclusión y la exclusión deben ser abordadas desde modelos de investigación contextualizados y locales que permitan captar el complejo entramado de las mismas y que ilustren la forma en que se van configurando esos procesos, no solo sus resultados. Esto supone la necesidad de crear relaciones y

condiciones de investigación más inclusivas, de explorar y ensayar nuevos modos de desarrollar las relaciones entre investigadores y participantes en los estudios así como la obligación de prestar mucha más atención a los modos y procedimientos que utilizamos para alcanzar los objetivos que nos planteamos (Daudi, 2007). Concluyendo la investigación también debe ser inclusiva.

3.2 Innovación

La línea de investigación en innovación es vista desde el nodo como un proceso que involucra a toda la comunidad educativa (como en todos los procesos incluyentes)

Según Foster y Heek (2013), la innovación inclusiva puede ser un proceso y al mismo tiempo un resultado, por tanto esta relacionada con los productos que al respecto surjan.

La comunidad académica reconoce el concepto de innovación como el que hace referencia a las nuevas o mejoradas propuestas para optimizar la practica Pedagogica.

Pero el concepto de innovación inclusiva debe hacer referencia también a la adaptación y creación de productos y procesos para las prácticas de organizaciones no lucrativas como ONG, fundaciones y por supuesto REDES.

Bortagaray y Ordonez-Maramoros, (2012) plantean que las políticas tradicionales de innovación necesitan ser más amplias como vertiente a las políticas de innovación inclusiva La innovación inclusiva requiere cambios institucionales en todas las áreas de gestión de manera que se favorezcan dichos procesos de innovación.

La innovación inclusiva tiene que ver más con las buenas prácticas o practicas exitosas que se desarrollen dentro del aula, la innovación debe dar respuesta a las necesidades de la diversa población de los contextos educativos, respetando las diferentes culturas,

El docente incluyente asume la innovación como el cambio, la transformación, la evolución de su aula, siendo los ambientes flexibles y enriquecidos la apuesta a desarrollar

Se hace entonces inevitable re conceptualizar la práctica docente, el papel de los estudiantes y el ambiente de aprendizaje en donde se desarrolla el mismo (aula, taller, laboratorio, ciberespacio, contexto, ambientes no convencionales).

Debemos entender este proceso desde el enfoque de:

- Rediseñar modelos académicos acorde a las tendencias educativas internacionales. Modificar y reconceptualizar la práctica docente.
- Incorporación de las TIC's en la práctica docente.
- Crear comunidades académicas que operen mediante redes de interacción académica.

- Desarrollar materiales educativos que faciliten el logro de aprendizajes en las diversas modalidades educativas.
- Producir y entregar recursos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este orden de ideas, El Diseño Universal de Aprendizaje es uno de los enfoques más prometedores para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder a los objetivos, y metodologías del currículo común. Como señalan Giné y Font (2007), se trata de un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales y cognitivas, para el acceso, aprendizaje y participación de todos los y las estudiantes. Esta nueva condición de accesibilidad es concebida como una condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque que propicia un conjunto de materiales, técnicas y estrategias para potenciar, en todos los niños, niñas y jóvenes, procesos de aprendizaje y participación desde las aulas. Este impacta sobre las prácticas pedagógicas desde el marco de la diversidad, dando respuesta a las particularidades de todos los estudiantes mediante la flexibilización de los componentes que configuran el proceso educativo (currículo, infraestructura, PEI, entre otros).

Por todo lo anterior, surge la necesidad de establecer una ruta metodológica que permita una acertada aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje y que oriente el empleo de recursos ante situaciones que en algún momento se constituyeron como barrera pero que a mediano o largo plazo, y desde otro enfoque, pueden llegar a volverse facilitadores de los procesos de inclusión.

3.3 Producción

La producción es el resultado del trabajo investigativo en la academia, el cual se materializa en libros, textos, propuestas innovadoras, estrategias de enseñanza, que van más allá del texto en sí y se constituyen como fuente viva de la dinámica del nodo.

Estos “productos”, varían según la especificidad profesional de cada maestro de acuerdo a su campo de conocimiento y están influenciados por sus intereses, motivaciones y proyecciones tanto profesionales como personales.

Las experiencias de colectivos de maestros que investigan desde sus aulas, los posicionan como productores de conocimiento acerca de la realidad educativa cotidiana en la que desarrollan su trabajo. En este sentido, se destaca la importancia de otorgar un lugar primordial a la producción que emerge de estas investigaciones.

Como referencia Luis Bernardo Peña Borrero:

La escritura tiene un enorme potencial, no sólo como forma de divulgar este saber de los maestros, sino también como herramienta intelectual para ayudarles a reconstruir su experiencia, a tomar distancia de ella para pensarla, enriquecerla o transformarla. Lo que el maestro nos comunica no es simplemente el registro de su experiencia, es el resultado de un ejercicio reflexivo en el que la escritura actúa como elemento mediador. El saber del maestro es el objeto de la escritura, pero ésta es un instrumento intelectual que constituye y aquilata ese saber.

El nodo propone compartir ese saber por medio de la Red, para enriquecer las producciones, desde la mirada constructiva de los compañeros, no solo desde lo escritural si no proponiendo diferentes medios de socialización es claro que la producción en red no solo se refiere a lo escrito, permea también eventos académicos, encuentros con otros nodos, con otras redes que alimenten la construcción y deconstrucción, el encuentro y desencuentro de saberes que trasciende las aulas y transforma las prácticas.

3.4 Cualificación

Desde la Ley 115 de 1994. Capítulo II. Artículo 109. Se establecen cuales son las finalidades de la formación de Educadores: “ La formación de educadores, tendrá como fines generales” :

- a). Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;

b). Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;

c). Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico.

De tal manera la cualificación reconocida desde la ley es fundamental para que los maestros sientan la necesidad de calificarse de cara a un trabajo más profesional. Gimeno Sacristán (1995:65), por ejemplo, dice que profesionalidad es “la afirmación de aquello que es específico en la acción docente, es decir, el conjunto de comportamientos, conocimientos, destrezas, actitudes y valores que constituyen la especificidad de ser profesor”.

La cualificación docente debe ser permanente y pertinente, específicamente para el nodo de inclusión los temas en los cuales se debe cualificar el docente, guardan relación con el objeto de estudio de esta línea.

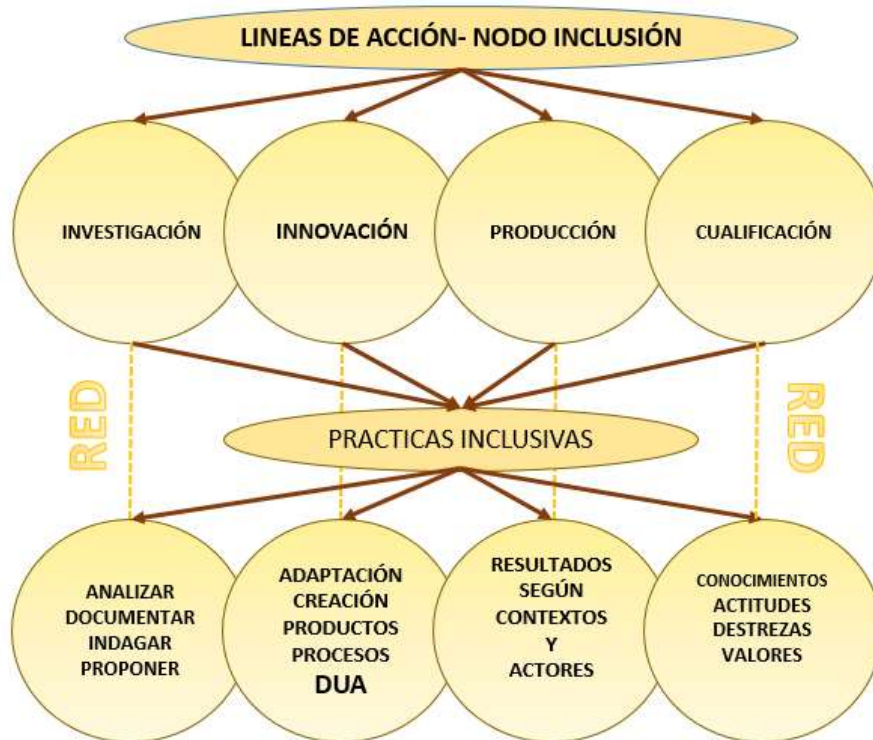
No obstante la actitud positiva de los maestros hacia la inclusión educativa, se percibe la urgente necesidad de capacitación específica en atención a la diversidad, es claro que se requieren conocimientos específicos de carácter didáctico y pedagógico fundamentales para una atención efectiva.

Esta necesidad de “capacitación específica” es prioritaria si tenemos en cuenta las tendencias pedagógicas contemporáneas que involucran la diversidad de ser humano, por tanto se debe conocer, el aspecto cognitivo, inteligencias múltiples, procesos de pensamiento, flexibilidad y diversificación curricular, evaluación flexible, didácticas flexibles y ritmos de aprendizaje.

En palabras de Gloria Calvo un maestro necesita, ante todo,

capacidad de construirse un punto de vista personal que implica una identidad propia como persona capaz de aprender, de ser responsable e innovadora así como capacidad para resolver tareas estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender. También debe ser capaz de flexibilizar el currículum para poder contextualizarlo y garantizar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, además de priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad. Estas características hablarían del docente como un profesional de la educación con capacidad de reflexión sobre su práctica y comprometido con el derecho a una educación de calidad para todos sus estudiantes. (Calvo 2009: 78).

La cualificación de maestros que trabajen desde para y con población diversa (todos), requiere y amerita programas de formación continua y permanente.



GRAFICA 7. Líneas de Acción nodo inclusión- Equipo nodo Inclusión

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, y J. Novak, *Psicología Educacional desde el punto de vista cognitivo*, 2 ed., New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978, p.

Bello Díaz, Rafael E. (2009). *Educación Virtual: Aulas sin paredes*. Recuperado en: <http://www.educar.org/>.

Booth, T y Otro. (2002) *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK

Calvo, Gloria. *Inclusión y formación de maestros*, en Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación vol.7, n.4, 2009.

Fernández Batanero, J. (2013) *Competencias docentes y educación inclusiva*. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 15, núm. 2, pp. 82-99. Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada, México.

Foster, C. and R. Heeks (2013), *Analyzing policy for inclusive innovation: the mobile sector and base*.

Gough, I (2007) *El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas*. Publicado en: Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global, nº 100, CIP-Ecosocial/Icaria, invierno 2007/08

Ki-Moon, (2007). *The Millennium Development Goals Report* - , ONU
Recuperado de <http://www.un.org/millenniumgoals/pdf/mdg2007.pdf>, New York, 2008.

Marin, m. *Atención educativa en contextos interculturales*, p 61

Nussbaum, M.2012 *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Peña, Luis Bernardo, 1997. *¿Por qué es importante que los maestros escriban?* número 31 de la revista Alegría de Enseña.

Plantic, 2008. *Plan Nacional de Tecnologías de Información y Comunicación TIC*. Todos los Colombianos conectados, todos los Colombianos informados.



Fundación Universitaria Cafam
Conocimiento con Responsabilidad Social



Escuela de Pedagogía
Mostramos que aprenden de Mostramos

UNESCO 2000 *Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos*. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar – Senegal.