



CENTRO DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
CIFE

Maestría en Educación
Concentración en Currículo y Pedagogía

Evaluación al énfasis de inclusión educativa del programa de Licenciatura
en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana

Tesis para optar por el título de
Magister en Educación
Concentración en Currículo y Pedagogía

Adrián Libardo Machuca López
Luisa Carolina Pinto Gómez
Ángela Patricia Pérez Luque
Ninfa del Carmen Urrego Ramírez

Directora:
Juny Montoya

Bogotá, abril de 2015

DEDICATORIA

A mis padres, primeros y grandes maestros que cimentaron este sueño.
A mi flaquita hermosa compañera incondicional de vida
A mis hermanos y sobrinos fuerza y motor en esta aventura

Adrián Libardo Machuca López

A la Luz que guía mi vida
A mis padres por su incondicionalidad
A Simón por ser inspiración
Al compañero de mi vida por su amor
A ustedes, Ninfa, Ángela y Adrián por construir este sueño juntos.

Luisa Carolina Pinto Gómez

Dedico este trabajo a Dios, quien es el artífice de todo lo que sucede en mi vida. A mi hijo Tomás y a mi esposo Oscar, quienes han sido motivación y amor para luchar a pesar de la adversidad. A mi papá, mi mamá y mis hermanas, quienes me han dado la mano en los momentos difíciles, me han dado su amor y me han demostrado de muchas maneras el significado de la palabra familia. Agradezco inmensamente a Dios por haberme dado el regalo de estudiar en la Universidad de los Andes, porque con ella llegó la amistad de Luisa, Adrián y Ninfa, ellos me mostraron otros caminos y otras realidades muy distintos a lo que conocía; soy inmensamente afortunada al tenerlos en mi vida.

Ángela Patricia Pérez Luque

A mis autores, por su complicidad.
A mi Sol, por iluminar mi vida.
A mi Harún, por el infinito mar de inspiraciones e historias.

Ninfa del Carmen Urrego Ramírez

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos sinceramente a nuestras familias por su apoyo, comprensión, motivación y paciencia. A nuestras profesoras Carola Hernández y Milena Benítez por el acompañamiento pedagógico y personal, especialmente a nuestra directora de tesis Juny Montoya por ser un ejemplo a seguir; a nuestros lectores Irma Flores y Hugo Florido por sus aportes. A Carlos Camacho, compañero y amigo, por compartir parte de esta travesía juntos.

Un especial agradecimiento a Sandra Varela, directora del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana y a Carolina Celis, coordinadora del énfasis de Inclusión del programa, por abrirnos las puertas y posibilitar esta enriquecedora experiencia de aprendizaje. A la administración actual de la ciudad y a la Secretaría de Educación Distrital por creer y promover una política de formación docente de calidad.

Agradecemos a la vida por darnos la oportunidad de encontrarnos para reconocernos, respetarnos y apreciarnos desde nuestra diversidad y ser uno, ser Itio*

* Término huitoto que nos definió como equipo de trabajo, literalmente significa ¡Hola!, pero alude a la pregunta ¿Quién está en casa para que me acoja?

TABLA DE CONTENIDO

I. RESUMEN	7
II. INTRODUCCIÓN	8
III. CONTEXTUALIZACIÓN	11
IV. MARCO TEÓRICO	14
V. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	27
Actividades Evaluativas	32
Participantes.....	32
Técnicas de recolección de la información.....	35
Categorías de análisis:.....	37
1. Planificación del proceso educativo (énfasis):.....	37
2. Proceso educativo del énfasis:	38
3. Relación del proceso con las metas y necesidades.....	38
Plan de análisis.....	39
VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	411
1. Planificación del proceso educativo.....	41
2. Proceso educativo del énfasis	48
2.1 Énfasis I:	48
2.2 Énfasis II:	58
3. Relación de las metas con las necesidades.....	64
VII. CONCLUSIONES	722
VIII. BIBLIOGRAFÍA	788
IX. ANEXOS	82

I. RESUMEN

En medio de un discurso que promueve políticas públicas de atención a primera infancia y a personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), se hace necesario impulsar la formación de docentes que tengan las herramientas para hacer realidad la inclusión desde la diversidad. La presente, es una evaluación que determina el valor y el mérito del énfasis de Inclusión Educativa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana, desde sus procesos educativos; para ello se empleó el modelo CIPP de Daniel Stufflebeam (1987) debido a su carácter holístico y se desarrollaron algunas actividades de evaluación organizadas en una lista de chequeo. Así, desde la triangulación de los datos obtenidos a través de la observación de clases, de análisis documental, grupos focales y un cuestionario online, se emitió el juicio evaluativo respecto a las ventajas y limitaciones del proceso educativo del énfasis.

II. INTRODUCCIÓN

Gracias a una preocupación por la niñez expresada mundialmente, se ha detectado que la educación en la primera infancia desempeña un papel trascendental para lograr la inclusión de los niños y las niñas con Necesidades Educativas Especiales -NEE- a lo largo de su trayectoria escolar, pues los prepara para adaptarse en los ambientes educativos (UNESCO, España, 1994). Tal afirmación, así como la existencia de un discurso que aboga por la inclusión, la igualdad, y el respeto hacia la diferencia, se precisa en el Proyecto de Investigación realizado en el marco del curso “Currículo y Pedagogía” de la Maestría en Educación de la Universidad de Los Andes, denominado “**El currículo como dinamizador de inclusión en el grado preescolar**” (2013), donde además se asegura que “*el sistema educativo colombiano, se ha ido modificando para que las instituciones asuman la inclusión de estudiantes con NEE, teniendo en cuenta la Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales-NEE (2006)*”.

Sin embargo, en la legislación vigente se indica que las prácticas educativas, no sólo deben tener en cuenta a estudiantes con NEE, sino que deben responder a la diversidad, y garantizar una educación de calidad para todos y todas, cuyo fin según la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales del Ministerio de Educación Nacional (MEN), es:

transformar el sistema en magnitud y pertinencia, esto es, llegar cada vez a más niños con una educación que responda a sus necesidades educativas concretas, así como a sus expectativas de vida,...asegurándose que las poblaciones rurales, las etnias, los iletrados, los niños con necesidades especiales y capacidades excepcionales, los desplazados y los desmovilizados del conflicto armado, todas ellas poblaciones con mayores niveles de vulnerabilidad, tengan su propio espacio de creación y desarrollo a través de las políticas educativas. (MEN. 2003)

Así, en medio del discurso, las políticas públicas estipulan como tema fundamental, entre otros, la *formación en inclusión educativa de los docentes* en las facultades de educación. Evidencia de esto, es la Ley 1618, de 2013 en el Título 4, artículo once, numeral 3, literal h, que manifiesta:

“Propender porque el personal docente sea idóneo y suficiente para el desarrollo de los procesos de inclusión social, así como fomentar su formación y capacitación permanente” (MEN, 2013).

De este modo, los maestros requieren formación pertinente y permanente, que les permita trabajar de manera adecuada con todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus diferentes tipos de aprendizaje y niveles de desarrollo. En este contexto, y dada la importancia que tienen los primeros años de vida como fundamento para el desarrollo y aprendizaje del infante, es necesario que desde los programas de pregrado, en especial aquellos que contemplan la educación a la primera infancia, los docentes adquieran las herramientas necesarias para atender la diversidad.

Sin embargo, actualmente en Colombia, son pocas las instituciones de educación superior (IES) que contemplan en su plan de estudios, aspectos referidos a la inclusión educativa, la diversidad y la interculturalidad en los programas de licenciatura enfocados a la primera infancia. Entre estas se encuentran la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, la Pontificia Universidad Javeriana que tiene un curso sobre Educación Diferencial, la Universidad San Buenaventura con un curso en Diversidad Cultural y TICS, la Universidad del Norte un curso denominado Inclusión y Educación, la Universidad Luis Amigó un curso sobre NEE, la UPTC en II Semestre aborda la formación pedagógica para las NEE en el aula y la Universidad Distrital tiene una materia electiva sobre NEE.

Además, la Universidad de La Sabana agregó en el 2009 en su plan de estudios, un énfasis en inclusión educativa en su Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil; éste se ha venido consolidando como un programa abanderado en la formación de docentes idóneos para asumir en diversos contextos la diferencia. Por tal razón, se consideró importante y pertinente realizar una evaluación al énfasis, con el fin de determinar: ¿Cuál es el mérito y el valor del proceso del énfasis de inclusión educativa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana?

Por lo que, siguiendo el trabajo del Joint Committee, citado por Stufflebeam (1987) es importante mencionar que “la evaluación es una actividad humana tan esencial como inevitable,

y la evaluación solvente debe proporcionar una comprensión más amplia y una mejora de la educación” (Stufflebeam, 1987. p. 32).

En la actualidad, existen múltiples modelos de evaluación, que permiten desde diversas perspectivas asumir la realidad interna del programa evaluado con una mirada imparcial; algunos de ellos son de carácter objetivista, interpretativo, democrático o comprensivo. En éste último, se encuentra el modelo CIPP planteado por Stufflebeam (1987), que se destaca por ser un modelo holístico para acercarse al objeto evaluado; éste permite hacer una descripción de procesos educativos, a través del desarrollo de actividades evaluativas organizadas en listas de chequeo, para encontrar información útil y así tomar decisiones frente a lo que se observa.

La evaluación entonces, a través de un ejercicio sistemático, relevante, riguroso y objetivo, posibilitó el establecimiento de los aciertos y los aspectos por mejorar en relación con el proceso de ejecución del programa, específicamente a la luz del énfasis en inclusión educativa. Es importante anotar, que los resultados de la evaluación, orientarán nuevas búsquedas y contribuirán en la intencionalidad de la Universidad y de las autoridades competentes dentro del Programa, en la evaluación de impacto; esto debido a que se desarrolló una *evaluación de proceso*, que siguiendo a Stufflebeam (1987), permitió determinar el procedimiento del énfasis, a través de una descripción de las actividades, identificando las virtudes y defectos de la planificación y revisando las decisiones y el diagnóstico de las necesidades sobre las que se fundó el énfasis, esto con el fin de caracterizar el marco en que se desenvuelve, tal como lo plantea Stufflebeam (1987).

III.CONTEXTUALIZACIÓN

Es importante dar una mirada al énfasis para conocer su estructura y establecer la base del objeto a evaluar. El Programa, propende por la formación de pedagogos infantiles “forjadores de futuro, comprometidos con el mejoramiento de la calidad de la educación infantil y el desarrollo social del país” (Unisabana. s.f, *documento web*). En éste sentido, el programa busca brindar las herramientas intelectuales y prácticas, así como los valores pertinentes para que los profesionales de ésta área puedan de manera idónea, trabajar con niños durante sus primeros años.

Actualmente, el programa está en proceso de reacreditación, pues la anterior tuvo vigencia hasta el 2014, y cuenta con registro calificado. Es un programa en modalidad presencial y tiene una duración de diez semestres. El currículo es flexible, interdisciplinario e internacional, respondiendo a las exigencias de la educación personalizada, y está diseñado para adecuarse a las necesidades, intereses y aptitudes personales de cada estudiante. Los métodos de enseñanza son activos, promueven la reflexión e investigación permanente, utilizan casos para discusión en clase y abordan críticamente el estudio de los problemas del mundo moderno.

La estructura curricular, es progresiva, busca ser integradora e interdisciplinaria y se basa en tres ejes articuladores: *educación, infancia e investigación*, que son transversales a todos los periodos de formación y configuran los elementos básicos del trabajo para el desempeño profesional. Está diseñada por campos de formación que organizan el plan de estudios, tal como se observa en la siguiente tabla, que se diseñó en el marco de esta investigación, para sintetizar y recoger los elementos más importantes de la estructura:

**Estructura curricular del programa
Tomado del PEP (2013)**

Campo de formación	Campo básico o fundamentación	Campo profesionalización
	Espacios académicos relacionados con los saberes que proporcionan las bases	Espacios académicos que desarrollan saberes que tienen por función proporcionar el marco

Descripción general	científicas y humanísticas sobre las que se soportan la teoría y las prácticas formativas.	estructural de la profesión, en cuanto aportan los elementos conceptuales, metodológicos, prácticos, axiológicos y actitudinales para el desempeño del licenciado en Pedagogía Infantil
Subcampos	Fundamentación científica Incluye la pedagogía, el desarrollo humano, la didáctica, la gestión y administración en el contexto educativo.	Formación troncal (lo infantil): Espacios académicos que posibilitan el conocimiento, la promoción y el desarrollo integral del infante, el desarrollo de su sensibilidad artística y de sus habilidades de pensamiento, el despliegue de todas sus dimensiones, el bilingüismo y sus relaciones interculturales, entre otros.
	Fundamentación humanística Incluye el desarrollo de competencias en lengua materna y en una lengua extranjera.	Énfasis: Permiten al estudiante ahondar en temas de Inclusión Educativa, Desarrollo Infantil, Bilingüismo en la primera infancia y Gestión Escolar.
		Prácticas formativas Espacios académicos mediante los cuales se desarrollan las competencias generales y específicas establecidas para el logro del perfil profesional de los estudiantes del programa. Son seis semestres de práctica pedagógica asesorada en importantes instituciones, que inician en cuarto semestre. Las prácticas son obligatorias y tiene las siguientes modalidades: Educación Inicial, Pre-Jardín o Jardín, Transición, Primero o Segundo, Práctica Social, Practica En Inclusión Educativa y práctica electiva.

		<p>4. Ampliación profesional Son cinco espacios académicos que buscan extender la visión del mundo profesional del licenciado en Pedagogía Infantil. Los estudiantes examinan e interpretan de modo holístico y de manera interrelacionada sus saberes y prácticas, y desarrollan la capacidad de tomar decisiones informadas e integrales en el quehacer educativo.</p>
--	--	--

Sin demeritar la importancia de alguno de ellos, vale la pena resaltar el subcampo de énfasis, pues en éste, los estudiantes tienen la posibilidad de profundizar en algún tema de vanguardia en el ámbito educativo. Dentro del plan de estudios, los énfasis tienen una duración de dos semestres, en el primero se adquieren herramientas teóricas y en el segundo de acuerdo con los conocimientos adquiridos, se formula y desarrolla un proyecto de corta duración asesorado que permite aplicarlos y/o relacionarlos.

Así, “tal como se diseñó para todos los énfasis, el énfasis de Inclusión Educativa, tiene una duración de un año, se desarrolla de manera modular, a través del cual se brindan bases conceptuales y se generan algunas “orientaciones pedagógicas concretas sobre lo que se puede hacer en el aula, que es lo que más le interesa al énfasis” (S. Varela. Comunicación personal. 23 de abril de 2014). Durante el primer semestre (VIII) del énfasis, se adquieren herramientas de tipo pedagógico y metodológico y en el segundo semestre, durante el curso de énfasis II, los estudiantes a través de asesorías virtuales y presenciales elaboran un proyecto de investigación, acorde con temas de inclusión.

De acuerdo con lo anterior, su importancia radica en la medida que la educación es desde el discurso y la normatividad, cada vez más accesible, asequible, adaptable y aceptable para todos y todas, independientemente de la condición socio-económica, cultural, física, cognitiva, entre otros.

IV. MARCO TEÓRICO

Actualmente se habla de inclusión en todos los espacios tanto laborales, como académicos y sociales, pues se pretende acercar a la comunidad que tiene diferencias, de carácter físico, cultural o cognitivo. En ese contexto, para ésta evaluación, fue necesario abordar los siguientes aspectos: Definición de inclusión, crítica a las visiones tradicionales, implicaciones del concepto actual, formación a los docentes para que respondan a las exigencias de la inclusión como se entiende actualmente y justificación de la evaluación de este programa.

Hoy en día existe un amplio y continuo desarrollo teórico y empírico respecto a la Inclusión Educativa y Social ubicándola como una tendencia importante en educación. Sin embargo, no resulta sencillo lograr una comprensión amplia e integral de la misma, pues, en la literatura se presentan diversos constructos asociados a ésta, algunos propios de la evolución en este campo desde la perspectiva de la salud, otros desde la antropología social y desde el enfoque de derechos según el avance en las formas de abordar la segregación, discriminación y/o exclusión.

Cabe recordar que los cambios culturales esperados, respecto a la inclusión, sólo suceden bajo ciertas condiciones y requieren un tiempo mucho mayor al de la evolución conceptual para ser instalados en las comunidades y en la sociedad. Es por ello, que actualmente persisten y circulan en forma simultánea visiones anteriores en las que las personas en condición de discapacidad no deben vincularse a las escuelas regulares sino a escuelas especiales, con otros que presenten situaciones similares.

Así, la inclusión al igual que la atención a la primera infancia se han convertido en tendencias internacionales en educación; sin embargo, los avances en el campo de la inclusión han sido lentos y los consensos no son tan amplios como en primera infancia, por lo que el tema en educación continúa moviéndose en el terreno de la exploración y vincula diversos tipos de discursos correspondientes a los diferentes enfoques mediante los cuales se pretende abordar.

En este sentido, llegar a la concepción actual de inclusión entendida de forma integral desde la diversidad es una conquista producto de la evolución simultánea de cómo se ha pasado del

asistencialismo a la inclusión a partir del término inicialmente más usado desde el enfoque médico: la discapacidad. Su comprensión ha evolucionado históricamente, transitando desde situaciones de segregación en las que se visibilizaba a las personas en esta condición, por ser consideradas motivo de vergüenza para sus familias hasta incluirlas educativa y socialmente.

Desde esta perspectiva, el presente estudio exigió una mirada histórica a la evolución del proceso de atención a la diversidad: Durante la Edad Media, las personas discapacitadas eran consideradas “anormales” y eran sometidas al exorcismo e incluso llevadas a la hoguera. En palabras de Arnaiz (2003), la influencia de la Iglesia fue tal, que a partir de esta institución se generó una actitud bastante negativa hacia ellas y se les visibilizó como productos del pecado y del demonio. Posteriormente, aunque la inclusión no fue definida, ni aplicada como tal, sí existieron intentos para dar un trato compasivo y humanitario por parte de ciertos sectores, principalmente los religiosos, para quienes en ese momento los discapacitados ya eran considerados enfermos. En Europa se gestaron reformas importantes por impacto de la Revolución Francesa y se dio un paso significativo, superando la concepción religiosa ampliamente arraigada en la cultura, que generaba vergüenza. Se concibe entonces, la discapacidad como minusvalía.

El desconocimiento y la ignorancia frente a las diferentes discapacidades y la asunción de lo mal llamado normal, sumado al antecedente cultural de vergüenza que terminaba en el ocultamiento de familiares con ciertos tipos de discapacidad, generaron condiciones para que en lo cotidiano se asumiera una actitud de exclusión, discriminación e indiferencia frente al tema.

A comienzos del siglo XIX se pasa de la asistencia, hacia un enfoque de tipo clínico con estudios psicológicos, lo que sería fundamental posteriormente para pensar en la educación de las personas discapacitadas, que para ese tiempo eran consideradas un riesgo, y en defensa del resto de la población se les apartaba en centros especializados, aptos para su tratamiento. Lo que podría pensarse como los inicios de la educación especial, pero que en definitiva, continuaba siendo de rechazo y discriminación. En la mitad del siglo, se comienza a perfilar la línea educativa iniciada por el médico francés Jean Itard, basada en una pedagogía curativa y rehabilitadora, que fue complementada por el médico Édouard Seguin (Sánchez, 2002). Se

evidencia una transformación en el concepto de discapacidad, al igual que la educación para las personas en ésta condición.

Es hasta finales del siglo XIX que se dan notables avances para las personas discapacitadas, pues se mostró la preocupación para identificar sus individualidades, cómo aprendían y la diversidad misma que este proceso involucraba. Esa educación especial de plano tenía como consecuencia que dichos estudiantes no podían adaptarse a la normalidad de la escuela, lo que demuestra que ésta ha sido por tradición selectiva, ya que la tendencia era reunir a aquellos que cumplían condiciones similares por sus características y alteraciones. En este sentido, como menciona Grau (1998) “este modelo supone la creación de centros diferentes para cada tipo de deficiencia, donde se desarrolla una enseñanza especializada en cuanto profesores, recursos, instalaciones, etc.”(Grau, 1998. p. 20)

El siglo XX, después de la Segunda Guerra Mundial, se caracterizó por aceptar que la discapacidad tiene su origen en el mismo ser humano, de allí sus múltiples limitaciones y dificultades, por lo que se buscó la ayuda de diversos especialistas en la rama de la salud quienes daban el criterio de qué tan capaz era la persona, para alcanzar destrezas que le permitieran desenvolverse en sociedad. Este enfoque rehabilitador, tenía la ventaja de pensar en el individuo, en sus condiciones de vida y su futuro desempeño en comunidad. De la misma forma, se generaba un vínculo entre la pedagogía y la psicología, ya que el aporte de esta última, era de tipo organizativo, didáctico, legal y además daba la posibilidad de clasificar las discapacidades.

De lo anterior se puede deducir que se llevaba a tal extremo la individualidad, que el plano social quedaba relegado y la deficiencia se convertía en diferencia, no como diversidad inmersa dentro de lo habitual. Por esta razón, se presentó reclamación de derechos de las personas con discapacidad, desencadenando un gran interés generalizado, que promovía la normalización, entendida según Bautista (1993), citando a Bank-Mikkelsen como: “*la posibilidad que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible*” (Bautista.1993 p.26)

Bajo ésta premisa, las acciones educativas ya no estaban ejercidas hacia un grupo determinado, sino que fueron orientadas para que los docentes las emplearan con todos los estudiantes, siendo consecuentes con la visión educativa de la integración que promueve la escolarización conjunta de alumnos discapacitados con aquellos que no lo son; sin embargo, ésta postura suscitaba la polarización de los estudiantes en las aulas. Esa precisamente es la crítica que se hace, en palabras de Skrit, citado por Arnaiz (2003):

“el discurso de la integración ha perpetuado la creencia de que existen dos grupos de seres humanos: los que tienen deficiencias y los que no la tienen. Este planteamiento ha reforzado la “patologización” de las diferencias humanas, determinando una organización de la educación acorde a una concepción categórica de los servicios y los programas a lo que se suman las diferentes interpretaciones que se dieron al término, que continuó ligado a la rehabilitación” (Arnaiz, 2003. p.8).

Dichas acciones educativas, estaban soportadas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1949, que planteó la necesidad de aumentar la participación de todos, incluidos aquellos en condición de discapacidad, en las culturas, currículos y comunidades para reducir la exclusión de estudiantes que estaban escolarizados en las escuelas comunes. De la misma forma, estipuló eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes que pudieran estar en situación de desventaja o ser vulnerables a la exclusión (Asamblea General de la ONU, 1949).

Más adelante, motivados por el valor que tienen las palabras en la sociedad, se presenta en 1978 en el Informe Warnock, una propuesta realizada por un grupo de personas con autoridad en el tema de la discapacidad, que implicaba principalmente cambios desde el lenguaje despectivo, pero llevaba implícito aquellos efectuados en la sociedad y en los sistemas educativos que promovían la diversidad, entendida según INTEF (s.f) como: “la diversidad de ideas, de experiencias y de aptitudes previas, como diversidad de estilos de aprendizaje, como diversidad de ritmos, como diversidad de intereses, motivaciones y expectativas, como diversidad de capacidad y ritmos de trabajo”.(INTEF, s.f.). No obstante, prevalecía un enfoque de integración.

En 1990, la Conferencia Mundial de Jomtien de la UNESCO (1990), determinó los objetivos de la Educación para Todos (EPT): universalizar el acceso al aprendizaje, fomentar la equidad, ampliar los medios y el alcance de la educación básica y mejorar el entorno del aprendizaje. Hacia 1993, las Naciones Unidas durante su Asamblea General en la resolución 48/96 adoptaron *Normas Uniformes* sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

A éste respecto en el Marco de Acción de la Declaración de Salamanca (1994), se determina que: “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas”. (UNESCO, 1994, p.61). Se ratifica el principio de la educación integradora.

En abril del 2000, durante el Foro Mundial de la Educación de Dakar, se adoptó el nombre de *Educación Inclusiva*, que consideró la urgencia de brindar oportunidades educativas a aquellos estudiantes vulnerables a la marginación y la exclusión. En 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. No obstante, es fundamental distinguir que “la inclusión de estudiantes con discapacidad no puede excluirse del amplio significado de lo que es la diversidad, sino que en él encuentra pleno sentido, dado que este planteamiento lleva a centrar la atención no tanto en lo que tienen de diferente estos alumnos –aunque lógicamente sin menoscabo de sus características personales– sino en la naturaleza de la respuesta educativa, es decir el tipo y grado de ayuda que necesitan para progresar”. (Giné, 2001.p.2).

De tal manera, que se dan transformaciones respecto al uso de palabras y prácticas que señalan las deficiencias, para encaminarse hacia las necesidades educativas, que según Ainscow (2001), hacen referencia a dificultades para acceder al currículo de forma temporal o permanente por parte de cualquier estudiante durante su proceso educativo. Estas dificultades pueden ser de origen interactivo, por lo que dependen tanto de las condiciones particulares del estudiante como de las características del entorno en que se desenvuelve. En consecuencia, “la educación

inclusiva se nutre de un significativo cambio que se ha operado en la forma de percibir y entender hoy la discapacidad” (Aguilar, 2003. p. 6-7)

A partir de estos referentes del contexto internacional, en Colombia, la Constitución Política de 1991 en su Título II, Capítulo 1, artículo 13, señala que el Estado debe promover las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva, que adelante una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran. Y plantea como obligación, la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales (Constitución Política de Colombia, 1991).

En la Ley General de Educación (1994) se contempla que la educación para personas con NEE es parte del servicio público educativo. Señala que los establecimientos educativos deben organizar directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de ésta población y será requisito esencial para que las instituciones particulares o sin ánimo de lucro puedan contratar con el Estado.

En esa misma línea en los años posteriores se dictaminaron Decretos y Resoluciones que dan curso a la ejecución de los principios planteados en la normatividad enunciada, ejemplo de ello son: el Decreto 2082 de 1996, que indica la importancia de tener en cuenta los principios de integración social y educativa, desarrollo humano, oportunidad y equilibrio y soporte específico. (Decreto 2082, 1996. MEN). El Decreto 2247 de 1997, que indica que para ingresar al nivel de preescolar no se tienen en cuenta consideraciones de raza, sexo, religión, condición física o mental y establece que en el aspecto curricular se deben tener en cuenta los ritmos de aprendizaje y las necesidades de aquellos menores con limitaciones y/o con capacidades o talentos excepcionales, y las características étnicas, culturales, lingüísticas y ambientales de cada región y comunidad. (Decreto 2247, 1997. MEN).

En el 2002 con el Decreto 3020, en el Artículo 11, se determinaron los programas destinados al mejoramiento de la calidad y la pertinencia educativa, y la consolidación de la planta de personal de los establecimientos educativos que atienden estudiantes con NEE, o que cuenten

con innovaciones y modelos educativos aprobados por el Ministerio de Educación Nacional o con programas de etnoeducación. Además, la Resolución 2565 de 2003, determinó la oferta educativa para las poblaciones con necesidades educativas especiales.

Dentro de la política pública nacional, se estableció que los departamentos y las entidades territoriales certificadas, deben asignar docentes y otros profesionales de apoyo ubicados en las unidades de atención integral (UAI) y en los establecimientos educativos definidos por la entidad territorial, para atender población con NEE, promover la integración académica y social de estos estudiantes, asesorar a la comunidad educativa para su atención, brindar apoyos pedagógicos, entre otros.

Por otra parte, el CONPES Social 80 de 2004: conocido también como “Política Pública Nacional de Discapacidad, ratificó la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con Discapacidad y se estableció el derecho a la educación de manera equitativa para todos los grupos poblacionales (Ley 1346 de 2009). Con este nuevo panorama, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2003 – 2006, “Hacia un Estado Comunitario”, la Política de Discapacidad buscaba avanzar hacia el enfoque de derechos, más allá del enfoque de Manejo Social de Riesgo.

Por lo que se evidencia un cambio en la concepción de atención a poblaciones con NEE, y se trasciende a la atención a poblaciones vulnerables, desde los Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005), que pretenden ser guía para orientar a las Secretarías de Educación en gestiones basadas en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para las población vulnerable, entendida como “las personas que por su naturaleza o determinada circunstancia se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden.”(CONPES Social 80 de 2004. p.5).

En el Código de Infancia y Adolescencia, se determinó que los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad tienen derecho a gozar de una calidad de vida plena y digna en condiciones de

igualdad con las demás personas, que les permitan desarrollar al máximo sus potencialidades y su participación activa en la comunidad (Ley 1098, 2006, art. 3).

Aunque se presentó un avance en el 2005, al redireccionar la manera de concebir la inclusión vinculando la atención a poblaciones vulnerables, continuó una tendencia médica en la que se cruzaban los discursos sobre discapacidad y diversidad. Esto se ratificó con la Ley 1145 de 2007, que tiene por objeto garantizar en el nivel nacional y territorial la articulación de las políticas, los recursos y la atención a la población con y en situación de discapacidad.

Es hasta 2009, con el Decreto No. 366 que se organiza el servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Por lo que, se debe gestionar y mejorar la accesibilidad a las instituciones en todos los aspectos, *generar procesos de formación docente* en cuanto a la inclusión y estrategias metodológicas flexibles.

Desde ésta perspectiva y en el marco del Plan Decenal de Educación 2006-2016, se propuso "Aplicar políticas intra e intersectoriales para el respeto y la restitución del derecho a una educación con calidad de todos los grupos poblacionales vulnerables, mediante la adopción de programas flexibles con enfoques diferenciales de derechos" (MEN, 2006). Con este propósito, se establecieron diez temas en materia educativa.

Cabe resaltar la universalidad entendida como garantía de acceso, permanencia, cobertura e inclusión educativa para los niños y las niñas menores de 7 años, asegurando la atención integral y, por ende, la educación inicial (Plan Nacional Decenal de educación 2006 - 2016- Los diez temas y sus macro objetivos. p .14). Contempla además, la equidad respecto a los apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos para minimizar las barreras en el aprendizaje, promover la participación de la población vulnerable, con NEE, permitiendo el acceso a un sistema educativo público pertinente y de calidad (Plan Nacional Decenal de educación 2006 - 2016- Los diez temas y sus macro objetivos. p .16)

También se destaca la formación de agentes educativos, para la atención integral y la educación inicial, en diferentes modalidades de acuerdo con sus contextos y características particulares.

Asimismo, se enfatiza en el acceso, permanencia, pertinencia y calidad de la educación a la población con necesidades educativas especiales, población con prácticas culturales y sociales diversas, en la medida de sus condiciones y características particulares, incorporando la interculturalidad. En éste aspecto se reconoce la importancia y se establece como meta la formación docente de manera permanente para que los docentes en ejercicio, y quienes ingresen al sistema, cuenten con los conocimientos necesarios para la atención de las personas con necesidades especiales.

En esta medida, cada vez más, se va consolidando y perfeccionando una concepción que vincula la atención a la diversidad, en consonancia con lo planteado por la UNESCO al definir la inclusión educativa como:

"un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños" (UNESCO. 2005. p 13)

Pues históricamente, la humanidad ha sido marcada con agudas heridas, hechas con las armas de la intolerancia de cualquier índole. Se requieren cambios urgentes, transformaciones que siembren en cada uno el respeto por lo diverso, desde sus condiciones físicas, culturales, religiosas y sociales. Así, Siguiendo a Arnaiz (1999) la diversidad, debe propender por la eliminación de:

“cualquier tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como abrir un amplio espacio y rico abanico respecto al ser diferente. Indudablemente, no basta con que se produzcan cambios en el vocabulario y las expresiones, sino que lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento y las

actitudes, y se traduzca en nuevos planteamientos de solidaridad y tolerancia en nuestra sociedad, y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad del alumnado”. (Arnaiz, 1999. p.3).

La inclusión invita entonces, a cambios de actitud, a mirar con otros ojos a la sociedad, la educación, la vida misma, como lo expresan Stainback y Stainback (1999, p.15): “Es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el “vivir juntos”, con la “acogida del extraño” y con volver a ser todos uno”. Porque quien más aprende, crece y se desarrolla, quien más se enriquece mediante la asimilación y apropiación de la inclusión educativa desde la diversidad, es el estudiante “regular”, la población mayoritaria y la comunidad educativa en general. Así, desde la diversidad se ha contemplado el aprendizaje a partir de la interacción con personas de otras comunidades, en el caso de los grupos minoritarios y también en el caso de las comunidades conformadas en torno a una discapacidad.

Para ello y teniendo como referente el Índice de Inclusión propuesto por la Unesco (2000), es necesario crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas que promuevan el aprendizaje y la participación en las escuelas para todos y todas. Esto en relación con el movimiento Educación para todos -EPT-, como una manera de reivindicar el derecho a la educación sin distinción alguna; por lo que la inclusión incursiona en un enfoque de derechos.

Desde esta perspectiva para el presente estudio, se entiende la inclusión como derecho. Derecho que a pesar de su proclamación, difusión, renovación de pactos, convenciones, declaraciones y marcos de acción no se garantiza para todos los seres humanos. En este contexto, se reconoce la necesidad de apoyos especializados en el aula como se expresa en la normatividad, y la necesidad de construir estrategias y alternativas que involucren a todos los estudiantes como concibe la educación inclusiva propuesta desde el enfoque intercultural, que demanda la formación de maestros capaces de atender a la diversidad, generando una ruptura con la exclusión, que por lo general se deriva de la resistencia frente a lo diferente, lo diverso, lo minoritario.

En consecuencia, se considera que una manera de trabajar fuertemente en contra de esa realidad que segrega, es abordar las distintas expresiones de la diversidad cultural y funcional a temprana edad. Así, con el paso de los años, se ha buscado generar un conjunto de dinámicas de carácter social, político y económico en torno a la realidad de la inclusión educativa, que la aborde no como un problema, sino como una *necesidad* que requiere ser visibilizada e intervenida en todos los niveles de formación; por lo que la escuela debe replantearse para que cumpla con la promesa de educar a todos.

Ahora se pone nuevamente el acento en el reconocimiento de la diferencia, debido a que cada estudiante presenta características, necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje distintos que requieren ser atendidos en su particularidad. De esta manera se debe responder al principio enunciado por Booth *et al* (2000), una educación para todos, con todos y para cada uno. Así, Giné (2001) expresa que una escuela inclusiva es aquella que ofrece a todos los estudiantes las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) que requieren para su progreso académico y personal.

Sin embargo, existen múltiples y grandes dificultades en el campo de la inclusión educativa, una de ellas tiene que ver precisamente con la formación y capacitación docente, ya que parece ignorarse que su preparación permitiría una mayor y mejor comprensión de lo que significa e implican dichos discursos, además, que es un elemento fundamental para la adquisición de herramientas que permitan hacer efectivo el cumplimiento de los planteamientos de la política.

En este contexto, el sistema educativo colombiano, que tiene como característica la diversidad del alumnado se centra en el proceso de formación docente para el desarrollo de competencias que promuevan el aprendizaje del estudiante promedio, reforzando de esta manera los dispositivos que incrementan una cultura escolar excluyente. Infante (2010) cita a Tenorio quien afirma que:

Este profesor o profesora en formación va construyendo su identidad profesional en base a capacidades dirigidas a una supuesta normalidad que distan de la escuela a la que se verá enfrentado o enfrentada, produciendo una serie de problemáticas que no es capaz de solucionar una vez que se encuentra en ejercicio. (Infante 2010 p. 292).

Si el discurso, las prácticas y las normas educativas aspiran a promover el desarrollo de una educación inclusiva, la formación de profesionales de la educación es uno de los componentes primordiales durante los procesos de inclusión, en el que el trabajo cooperativo, la adaptación de prácticas, la creación de espacios dentro y fuera del aula fomentan el respeto a la diferencia. De acuerdo con lo anterior y para efectos de este estudio, la capacitación será entendida como el:

(...) proceso sistemático, continuo y permanente, personal y social a través del cual el educador accede a una fundamentación teórico-práctica de lo que constituye su quehacer como profesional de la educación que le permite consolidar su identidad como tal. (Fonseca, 1998.p.142)

En este aspecto, experiencias internacionales (Ainscow, 2005; Slee, 2001) (Infante y Matus, 2009; Infante, Ortega, Rodríguez, Fonseca, Matus y Ramírez, 2008 y Tenorio, 2007) brindan algunos referentes, que deben ser tenidos en cuenta, con el fin de incluir dentro del currículo universitario espacios de reflexión acerca de los constructos de diversidad e inclusión que cada sujeto elabora. De ésta manera:

(...) el currículum universitario se debe centrar en la adquisición de competencias que permitan hacer adaptaciones a sus prácticas pedagógicas y al currículum general. Sin embargo, estas modificaciones realizadas en la educación superior no han sido acompañadas de cambios profundos en el concepto de inclusión que permitan transformar las prácticas educativas de modo de no reproducir acciones de exclusión y segregación en aquellos que históricamente han sido marginados de un sistema de educación regular”. (Infante, 2010)

Bajo estas premisas es importante que los currículos universitarios para formación de docentes incorporen las nuevas nociones de inclusión que abogan por la diversidad, para no reforzar las tradicionalmente conocidas. Y más aún aquellos que atenderán poblaciones en sus primeros años; pues hoy en día resulta indiscutible la importancia de la primera infancia en el desarrollo de los seres humanos, por ende de la educación en ésta etapa.

Uno de los periodos de mayor desarrollo de las potencias cognitiva, afectiva y sensoriomotriz es el de la primera infancia. Se afirma que es el tiempo en el que el sujeto humano asimila las experiencias más significativas que ejercerán una influencia casi determinante para el resto de su existencia. (PEP. 2013. p. 25)

Por ésta razón, la educación durante los primeros años es fundamental, pues permite a los niños el despliegue de diversas potencialidades y además los prepara para asumir y respetar la diferencia abriendo un marco de oportunidades para la inclusión desde el enfoque intercultural, disminuyendo las barreras para aquellos con una condición, cultural, física o social distinta . De ahí, que sea prioritario generar:

(...) un ambiente sensible, receptivo y solidario frente a las multiplicidades de características de los niños, porque si no se manejan desde que ellos inician su proceso de formación, en la medida que van creciendo y ascendiendo curso a curso va a ser más difícil que las sientan como algo natural en su vida (...) cuando se incluye un niño en el aula de preescolar, la naturalidad con la que recibe a su compañerito independiente de que tan diferente sea del uno al otro, forma parte de esa misma naturaleza humana. (Celis, C. 2014)

Todo lo anterior, motiva la necesidad de evaluar un programa de formación docente, que contiene en su currículo la inclusión educativa.

V. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Evaluar y emitir juicios es una actividad propia e incluso cotidiana de los seres humanos, sin embargo, muchas de las evaluaciones que se producen cotidianamente son de tipo informal. La diferencia entonces, con una evaluación sistemática, está relacionada con el área metodológica (Stufflebeam, 1987, p.25), esto implica, una rigurosa recopilación de datos y un análisis válido de los resultados. Es decir, que los datos deben ser de calidad, y las “perspectivas de valoración utilizadas para interpretar los resultados” deben “clarificar y proporcionar una base lógica que las justifique”. (Stufflebeam, 1987. p.20). En este sentido, tal como plantea Rosales (2000), la *evaluación se identifica con la investigación*, especialmente en la recogida de datos que se caracteriza por ser sistemática y reflexiva, orientada a un conocimiento lo más perfecto posible de la realidad que se pretende evaluar.

Existen diferentes tipos de evaluación educativa y su carácter puede convertirla en objetivista, interpretativa, democrática o comprensiva. Para Tyler (1986) por ejemplo, la evaluación se fundamenta en la comparación entre objetivos y resultados, en el texto “Principios Básicos del Currículo” evidencia que la evaluación implica la participación de un solo actor a manera de evaluador, siendo éste quien emite el juicio. De otro lado, Stake (1967) contempla en el ejercicio evaluativo las percepciones de la gente y sus interpretaciones de lo que pasa, por lo que en “El Rostro de la Evaluación Educativa” plantea que es pertinente recoger la perspectiva de todos los actores, pero es el especialista en evaluación quien describe y juzga en el acto de evaluar. Contrario a ello, House (2001), dice que la evaluación debe hacerse como un ejercicio inclusivo, dialógico y deliberante, que involucra a todos los actores y en el que todos participan directamente a través de una recolección exhaustiva de diferentes datos.

Además, existen modelos de carácter comprensivo, que no sólo dan cuenta de los objetivos, de los resultados o de las percepciones de los actores vinculados en el proceso educativo. Ejemplo de ello, es el Modelo CIPP propuesto por Daniel L. Stufflebeam (1987), que propone un marco completo para orientar la evaluación de un programa. Su importancia radica, en que si bien posee un carácter holístico, puede desarrollarse con el propósito de responder a una, varias o

todas las preguntas planteadas en el modelo (¿Qué hay que hacer? ¿Cómo debe hacerse? ¿Se está haciendo? ¿Se logró?).

De éste modo, debido a su carácter comprensivo, para evaluar el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana, a la luz de la *inclusión educativa*, y de esta manera establecer los aciertos y los aspectos por mejorar del énfasis, a fin de conocer su valor y mérito, se empleó el Modelo propuesto por Stufflebeam (1987). Se denomina CIPP, porque el modelo está construido por las iniciales de las letras de cada una de las evaluaciones que contiene: Contexto, Input (entrada), Proceso y Producto.

Dentro del modelo, la evaluación se concibe como:

“(…) el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Stufflebeam, 1987. p 183)

Esta definición alude a cada una de las evaluaciones del modelo; así, la *evaluación de contexto* busca identificar las virtudes y defectos del programa, y está destinada a examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que deben satisfacer. La *evaluación de entrada* ayuda a prescribir el programa examinando críticamente los métodos aplicables, identificándolos y valorándolos para explicar el que se ha escogido. La *evaluación de proceso* es la comprobación continua de la realización de un plan ejecutado a partir del establecimiento de necesidades y metas. Finalmente, la *evaluación de producto* busca valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa, haciendo un análisis acerca del éxito y de la eficacia de éste, incluyendo los puntos positivos y negativos.

El modelo explica en detalle el objetivo, la relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio y el método que debe emplearse para la realización de cada evaluación, tal como se observa en la siguiente tabla:

	EVALUACIÓN DEL CONTEXTO	EVALUACIÓN DE ENTRADA	EVALUACIÓN DEL PROCESO	EVALUACIÓN DEL PRODUCTO
OBJETIVO	Definir el contexto institucional, identificar la población objeto del estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades para satisfacerlas, diagnosticar los <i>problemas</i> que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las <i>estrategias</i> alternativas del programa, la <i>planificación</i> de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, y los presupuestos	Identificar o pronosticar, durante el proceso, los <i>defectos</i> de la planificación o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.
MÉTODO	Utilización de métodos tales como: análisis de sistemas, inspección, revisión de documentos, audiciones, entrevistas, tests diagnósticos y la técnica Delphi.	Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su	Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información	Definir operativamente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis

		<p>aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores y ensayos piloto.</p>	<p>específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.</p>	<p>cualitativos y cuantitativos.</p>
<p>RELACIÓN CON LA TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO DE CAMBIO</p>	<p>Decidir el <i>marco</i> que debe ser abarcado, las <i>metas</i> relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los <i>objetivos</i> relacionados con la solución de los problemas, por ejemplo, la <i>planificación</i> de los cambios necesarios. Y proporcionar una base para juzgar los resultados.</p>	<p>Seleccionar los <i>recursos de apoyo</i>, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos, esto es, <i>estructurar</i> las actividades de cambio. Y proporcionar una base para juzgar la realización.</p>	<p><i>Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa</i>, esto es, efectuar un control del proceso. Y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizarlo más tarde en la interpretación de los resultados.</p>	<p>Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de la actividad del cambio. Y presentar un informe claro de los efectos (deseados, no deseados, positivos y negativos).</p>

(Stufflebeam, 1987, p. 194).

En el primer semestre del 2014 se evaluó el contexto y la entrada del Énfasis, valorando las necesidades y el diseño de éste dentro del programa; por lo que esta evaluación, se centró en el *proceso* del énfasis de Inclusión Educativa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de la Sabana durante el segundo semestre del 2014, a partir de los hallazgos previos en los que se detectó que las necesidades son claras y el diseño parece adecuado para atenderlas.

En este sentido, siguiendo a Stufflebeam (1987), el propósito en esta investigación es: “identificar o pronosticar, durante el proceso, los *defectos* de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento” (Stufflebeam, 1987, p. 194).

Así, esta evaluación permitió verificar si en el desarrollo del énfasis pasa lo que debería pasar haciendo una descripción real del proceso, a través de la especificación de la planeación de los cursos del énfasis y de las actividades del procedimiento de éstos para confrontar, juzgar y establecer su coherencia; además de la identificación de sus ventajas y defectos a la luz de la concepción de inclusión educativa. Se evaluaron entonces los cursos, porque el proceso se refiere a éstos, ya que no es viable evaluar el énfasis funcionando, sino los cursos funcionando.

Es importante anotar, que se evaluó el Énfasis del programa de Licenciatura de Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana, porque cuenta, a diferencia de otros ofrecidos a nivel nacional, con una línea muy fuerte de capacitación en Inclusión Educativa.

La relevancia de este estudio se justifica en que la inclusión reclama el retorno de la escuela a la naturaleza misma de su origen, convirtiéndose en una oportunidad para su renovación; la inclusión entonces, no consiste en una mirada diferente a una población específica, sino que se trata de una mirada diferente del contexto escolar, donde se viven los principios pedagógicos que reconocen la diversidad a partir de los discursos y las prácticas que aluden a la importancia de los ritmos y estilos de aprendizaje.

El estudio es relevante, además, porque la capacitación docente, es uno de los componentes primordiales durante los procesos de inclusión, pues los docentes se convierten en mediadores del ámbito legal que aboga por una educación inclusiva y las prácticas educativas; y porque se ha detectado que la educación en primera infancia es fundamental para lograr una verdadera inclusión en la escuela (UNESCO, España, 1994). Luego, es acertado evaluar con el propósito de mejorar y perfeccionar, cómo se desarrolla un programa de Pedagogía Infantil con énfasis en Inclusión Educativa.

Para ello, inicialmente se hizo una revisión a la lista de chequeo para la evaluación de proceso planteada en el Modelo CIPP y con el propósito de contextualizarla y relacionarla con la Inclusión Educativa, se adaptó para responder a los objetivos de ésta investigación, tal como se refleja a continuación:

**ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN (Organizadas en lista de chequeo)
Traducción del original (Stufflebeam, 2002)**

ACTIVIDADES DEL EVALUADOR	CLIENTE / PARTES INTERESADAS ACTIVIDADES-GERENTE Y DOCUMENTACIÓN	ADAPTACIÓN EQUIPO ITIO A LAS ACTIVIDADES DEL EVALUADOR	PLAN DE ACTIVIDADES PARA EL EVALUADOR
Abordar un miembro del equipo de evaluación para supervisar, observar, mantener un registro fotográfico y proporcionar informes periódicos sobre la implementación del programa.	Utilice los resultados de las evaluaciones proceso para controlar y reforzar las actividades del personal	Abordar a los miembros del énfasis en inclusión educativa (Directora del programa, coordinadora del énfasis, docentes, estudiantes) para observar y mantener un registro fotográfico y fílmico y	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construcción del marco teórico y revisión del estado del arte 2. Recolección de datos por medio de la observación de las clases del énfasis I haciendo registros fotográficos y fílmicos; observación de la sesión de sustentación final de

		proporcionar un informe sobre la implementación del énfasis	los proyectos de énfasis II. Análisis documental de la versión inicial y la versión final de dichos proyectos
En colaboración con el personal del programa, mantener un registro de los eventos del programa, los problemas, los costos y las asignaciones.	Utilice los resultados de las evaluaciones proceso para fortalecer el diseño del programa	En colaboración con los miembros del énfasis obtener un registro de los cursos del énfasis	Análisis documental del PEP, del Programa de énfasis I y del Programa de énfasis II
Entrevistas periódicas a los beneficiarios, líderes de programas y personal para obtener sus evaluaciones de los avances del programa	Utilice los resultados de las evaluaciones del proceso para mantener un registro del progreso del programa.	Realizar grupos focales/o cuestionarios para obtener las evaluaciones de los participantes del énfasis.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realización de grupos focales: uno con las estudiantes de énfasis I y otro con los docentes. 2. Realización de un cuestionario online a las estudiantes de énfasis II
Mantener un perfil actualizado del programa.	Utilice los resultados de las evaluaciones de proceso para ayudar a mantener un registro de los costos del programa.	Mantener un perfil actualizado del énfasis, haciendo una revisión de los syllabus.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis documental del syllabus 2. Evidenciar las conclusiones de contexto y entrada del énfasis
Informes periódicos con un borrador escrito sobre las	Utilice los resultados de las evaluaciones de proceso para informar sobre el progreso del	Hacer un informe sobre las conclusiones de la evaluación, para	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construcción y redacción del informe con el juicio evaluativo

conclusiones de la evaluación de procesos y proporcionar sobre los proyectos informes al cliente y acordar con las partes interesadas	programa al patrocinador financiero del mismo, junta de política, miembros de la comunidad, a otros desarrolladores, etc	proporcionar a los directores del énfasis	2. Socialización del informe con la directora de la Licenciatura y con coordinadora del énfasis
Presentación de resultados de las evaluaciones proceso y debatir en votaciones talleres.		Socializar los resultados de la evaluación de proceso	1. Presentación de los resultados de la evaluación del informe ante la comunidad educativa de la Licenciatura
Finalice cada informe de evaluación del proceso (posiblemente incorporados en un informe más amplio) con las ayudas visuales asociadas proporcionadas al cliente y acordar con las partes interesadas.		Concluir el informe de evaluación y socializar los resultados finales.	1. Sustentación final de los resultados

Participantes.

De acuerdo a lo anterior, participaron en la evaluación de proceso las estudiantes de énfasis I y los docentes vinculados en éste curso; las estudiantes de énfasis II, la docente acompañante del curso, quien a su vez es la coordinadora del énfasis, y la directora de la Licenciatura. Todos los actores vinculados en la evaluación lo hicieron voluntariamente y a través de consentimientos

informados manifestaron su decisión de aportar información valiosa para la evaluación (Ver anexos 1 y 2). Los consentimientos se entregaron a todas las estudiantes de énfasis I y II, en ellos, se garantizaba el anonimato y se recalca que la información obtenida sería para fines investigativos; además se les explicó en qué consistía la evaluación, y se aclararon las dudas que surgieron al respecto. De igual manera, se dio a conocer a los docentes el propósito de la evaluación y a través de consentimientos informados autorizaron el registro fílmico de las clases, aunque por cuestiones éticas de la investigación y por respeto, hubo momentos en los que no se hizo grabación en tanto que se abordaron aspectos de tipo personal y no se quería cohibir a las estudiantes de participar en las actividades. Bajo estas premisas, la evaluación se hizo dentro de un marco de ética y responsabilidad.

Técnicas de recolección de la información

Con base en las actividades evaluativas organizadas en una lista de chequeo, para recopilar la información se hizo observación de las clases del curso de énfasis I. Se desarrollaron dos grupos focales: uno con las estudiantes de énfasis I y otro con los docentes, además un cuestionario online a las estudiantes de énfasis II y análisis documental de algunos textos importantes que sustentan la planificación del énfasis.

Según lo propuesto por Patton (2002), citado por Hernández Sampieri (2010), “la observación permite que hagamos una descripción de las comunidades, de los contextos o ambientes, de las actividades que se desarrollan en éstos, las personas que participan en tales actividades y los significados de las mismas con el fin de comprender procesos y vinculaciones e identificar problemas” (Hernandez Sampieri. 2010, p.412). La observación se hizo a nueve de las dieciséis clases planeadas para énfasis I, de tres horas cada una, y fue de tipo moderado¹, debido a que se participó en algunas de las actividades propuestas. Además se observó, la sustentación de los resultados del proyecto de investigación, de dos de las siete estudiantes del énfasis II. La observación se realizó en parejas, en tanto asistieron dos investigadores, quienes además hacían

¹ Hernandez Sampieri (2010), manifiesta que existen 5 tipos de papeles de observador; y el adoptado por el investigador, depende de las características específicas de la investigación: participación completa, activa, moderada, pasiva, no participativa.

registro fotográfico y fílmico, con previo consentimiento de los participantes. No fue una simple contemplación de las clases de énfasis I, sino una observación reflexiva permanente, que si bien detectó el ambiente físico, el ambiente social y humano, los artefactos que usaban docentes y estudiantes, también detectó las actividades y acciones individuales y colectivas, y hechos relevantes, así como las interacciones (Hernández Sampieri, 2010, p.413).

Los grupos focales no sólo tienen potencial descriptivo, sino que sobre todo tienen un gran potencial comparativo que permite analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen significados grupalmente. Posteriormente, se hicieron dos grupos focales, uno con las estudiantes de énfasis I (para conocer las preguntas ver anexo 3), y otro con los docentes (Ver anexo 4); esto con el fin de obtener significados de los participantes en su propio lenguaje sobre el proceso del énfasis y profundizar en él, comparando las interacciones con la narrativa. En el grupo focal de estudiantes participaron cinco de las seis estudiantes del curso y en el de docentes participaron tres de los cinco docentes vinculados al énfasis, además se contó con la colaboración de un intérprete de lengua de señas para un docente con limitación auditiva.

Por su parte, el cuestionario permite generar la información necesaria, a través del establecimiento de preguntas, para alcanzar los objetivos de la evaluación, además puede enviarse por correo a los participantes. Para recopilar información útil, se hizo un cuestionario online a las estudiantes de énfasis II, que respondieron tres de las siete participantes, siendo ésta una muestra representativa para conocer sus apreciaciones respecto al proceso (Ver anexo 5)

El análisis documental permite organizar las ideas y extraer elementos relevantes en los documentos para la investigación. Se hizo análisis documental del Proyecto Educativo del Programa (PEP, 2013), los programas del énfasis I y énfasis II, y del syllabus, pues son los documentos que sustentan la planificación y es justamente en éstos donde se reflejan las intencionalidades de los diseñadores. A su vez, se analizaron los proyectos elaborados por las estudiantes de énfasis II en su versión inicial y final, para ver parte del proceso del curso.

Es importante enunciar, que una de las limitaciones frente al estudio, tiene que ver con la dificultad para recoger datos de las asesorías virtuales, que formaban parte de la dinámica de

énfasis II. Razón por la cual, fue necesario acudir a la revisión de los documentos de los proyectos de inicio y finales para que al tener los dos puntos extremos, fuera posible recuperar información valiosa respecto al proceso.

De esta forma, se establecieron, definieron y justificaron categorías de análisis, pues siguiendo a Stufflebeam (2002), es importante definir criterios de mérito según el área de interés; se plantearon entonces tres categorías, a saber: planificación del proceso educativo, proceso educativo del énfasis, relación del proceso con las metas y necesidades.

En éste sentido, la selección de las técnicas de recolección de la información fueron pertinentes para responder a la pregunta de investigación en tanto que el análisis documental permitió verificar la planificación; la observación, hacer la descripción del proceso real del énfasis; y los grupos focales y el cuestionario, aportaron información para determinar la relación del proceso con las metas y necesidades y así establecer el valor y el mérito del énfasis.

Categorías de análisis:

1. Planificación del proceso educativo (énfasis):

Esta categoría alude a los objetivos educativos del énfasis que conducen la planificación, pues Según Stufflebeam (2002), en la evaluación de proceso es importante conocer las decisiones programadas que para este caso aparecen en el PEP, en los programas de énfasis I y II y en los syllabus de los mismos.

Ahora bien, los *Objetivos Educativos* son las intenciones que busca el énfasis de inclusión con la planificación y desarrollo del proceso orientando y direccionando las actividades que se llevan a cabo para responder a las necesidades y metas detectadas por los diseñadores. Así, no pueden concebirse los objetivos de manera independiente al proceso, por el contrario permiten hacer una selección de los contenidos para organizarlos y conducirlos. Son una guía para determinar qué se enseña, cómo se enseña, qué se evalúa y cómo se evalúa, teniendo en cuenta el enfoque pedagógico que soporta la propuesta del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Para efectos del presente trabajo se conciben como objetivos educativos del énfasis, la atención pedagógica a la diversidad en la escuela, que en sí misma es diversa y el compromiso social, que alude a la responsabilidad de ser, estar y transformar la sociedad que es diversa pero desigual y va más allá del rol docente.

2. Proceso educativo del énfasis:

Esta categoría implica la descripción del proceso real de los cursos del énfasis, considera las actividades concretas, los recursos para su desarrollo, y además describe cómo se lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes.

3. Relación del proceso con las metas y necesidades

Esta categoría busca establecer la relación existente entre las necesidades y las metas del énfasis con la planificación y el proceso, permite encontrar la concordancia de éstas y brinda los elementos para establecer el juicio evaluativo. Así, en ésta categoría se contemplan los hallazgos de las evaluaciones de contexto y entrada realizadas previamente, en el proyecto denominado “Evaluación al énfasis de inclusión educativa del programa de Pedagogía infantil de la Universidad de la Sabana” realizado en 2014 por Machuca *et al.*

En cuanto a las necesidades, Machuca et al (2013) hallaron que había una falta de formación de los docentes para atender pedagógicamente a la diversidad de los estudiantes (Celis C. Comunicación personal. Mayo 10 de 2014) (Machuca et al. 2014. p.22); además falta de capacitación para que puedan trabajar en temas de inclusión con ética y experticia (Machuca et al. 2014. p.23). Así como carencia de herramientas pedagógicas para asumir la atención de poblaciones con NEE en la escuela, temerosa, impotente, y sin capacitación para el manejo de la diferencia. (Machuca et al. 2014. p.22). También se detectó que una necesidad para diseñar el énfasis fue responder a las tendencias nacionales e internacionales de la educación, donde la inclusión ha cobrado relevancia y se presentan como una oportunidad para cambiar el país, y en la que los docentes deben tener un papel protagónico (Machuca et al. 2014. p.23).

En consonancia con ello, los diseñadores del énfasis se propusieron como meta formar docentes multiplicadores de prácticas inclusivas y del respeto a la diversidad, que profundizaran y ampliaran sus campos de acción, modificando paradigmas y reconstruyendo teoría para transformar escenarios cotidianos, respondiendo a “los intereses de los estudiantes y a la retroalimentación de los egresados, respecto a lo que se vive en el aula regular, pues se exponían algunos casos que ampliaban la mirada del énfasis, incidiendo en la construcción de un plan de estudios aterrizado a la realidad”. Además, se propusieron dar sentido y articular la realidad que se vivía en la práctica asesorada en inclusión que se implementó primero, y que debe ser desarrollada por todos los estudiantes, con la teoría; de tal manera, que se brindaran herramientas para entender y atender la diversidad (Machuca *et al.* 2014. p. 24).

Plan de análisis

Para responder a las preguntas de investigación, se llevaron a cabo algunas estrategias de análisis que permitieron establecer los resultados y determinar las conclusiones respecto al proceso del énfasis. Desde esta perspectiva, en primer lugar, como se contaba con vídeos de todas las observaciones, se reobservaron las clases y se diseñó una tabla que permitía analizarlas a partir de cuatro componentes, para cada uno de los docentes, según la temática abordada. La tabla (Anexo 6) incluía una descripción detallada de las actividades desarrolladas en las clases, identificaba los recursos empleados y determinaba cómo se hacía la evaluación. Además en una última casilla denominada evidencias discursivas, incluía elementos relevantes en el discurso de los docentes o estudiantes que reflejaban una sincronía con la categoría de planificación sustentada en los objetivos educativos, o con la categoría que relaciona las metas y necesidades.

Para el análisis de los documentos de planificación que sustentan el énfasis, se hizo una revisión juiciosa y rigurosa de éstos a la luz de la pregunta de investigación y de las categorías, pues según lo propuesto por Gómez *et al* (s.f) “a los documentos se les puede “entrevistar” mediante preguntas implícitas y se les puede “observar”, para evidenciar la realidad. Respecto al análisis de los proyectos de las estudiantes de énfasis II en sus dos versiones, se diseñó una tabla (Anexo 7), en la que se establecía el título del proyecto, sus generalidades, el concepto de inclusión, los

referentes teóricos, el marco legal, las estrategias pedagógicas, y las evidencias textuales que materializan el discurso promovido en el énfasis. Todo esto con el fin de facilitar la triangulación de la información obtenida en los grupos focales y en el cuestionario online.

Desde éste punto de vista, la triangulación de los datos soporta la validez y la confiabilidad de la evaluación y permitió establecer los resultados de ésta, por medio del hallazgo de criterios de convergencia entre las observaciones, el discurso y los documentos, a fin de determinar de manera global el proceso del énfasis.

VI. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez recogidos los datos y analizada la información, se establecieron los resultados de la evaluación del proceso, a la luz de las tres categorías establecidas, bajo estas premisas, sobre las que se enmarca el énfasis de inclusión, es pertinente describir los hallazgos al respecto:

1. Planificación del proceso educativo

En primer lugar, es importante mencionar, que el proceso de planificación del énfasis se enmarca en los principios de la Universidad de la Sabana, tal como se expresa en el PEP:

“El ideario educativo y la intencionalidad formativa de la Universidad de La Sabana se expresan en su Proyecto Educativo Institucional (PEI). De manera implícita y explícita, el Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil (PEP) retoma los principios manifestados en él y los asume en el marco antropológico y epistemológico que, a su vez, hace evidente la pertinencia institucional del programa” (PEP. 2013. p. 22).

Esto evidencia que la planeación del énfasis guarda proporción con el proyecto educativo institucional de la Universidad, siendo éste un elemento fundamental de alineación documental y curricular, pues al revisar el PEP en algunos apartados, el diseño y planificación del énfasis de inclusión están sustentados en los planteamientos allí establecidos.

En el PEP (2013) se enfatiza en la individualidad y se reconoce la condición de educabilidad que cobija a todos los seres humanos, sin hacer distinciones de algún tipo, y se concibe a la persona como una criatura particular y única, cuyo mayor atributo es la dignidad en la cual se “enraízan sus derechos inalienables e inviolables, entre ellos el derecho a la vida y la educación” (PEP, 2013. p. 22)

De este modo, al reconocer la individualidad de los seres humanos, se asume la diferencia como una condición natural, y a la educación como un derecho para todos independientemente de las

diferencias. En consecuencia, la planificación del énfasis de inclusión se sustenta en la condición de educabilidad de los seres humanos, que garantiza el derecho de la educación para todos. Pues:

La persona es un ser perfectible, educable por naturaleza (...) Afirmar la educabilidad como categoría antropológica trae como consecuencia, entre otras, que la persona es siempre un sujeto educable, sin restricción alguna de tipo biológico, social o cultural. El puro hecho de ser persona ya la configura como sujeto apto para la educación. Por esto, el proceso educativo comienza no desde la primera infancia sino desde el momento de la concepción misma, y sólo termina con la muerte. (PEP, 2013. p.24)

En éste sentido, el aprendizaje se establece como una posibilidad de avance, que no es igual para todos, ya que “la apertura constitutiva del hombre lo determina como “ser de posibilidades, abierto al horizonte infinito y por ello formable en el tiempo. Es evidente que el despliegue de las facultades de cada ser humano no reviste los mismos modos ni se desarrolla al mismo ritmo durante toda su existencia...” (PEP, 2013. p.25)

Desde éste punto de vista, tal como se expresa en la visión del PEP (2013), los Licenciados en Pedagogía Infantil, “serán profesionales *comprometidos socialmente* con la construcción permanente de entornos favorables para el desarrollo de todos los niños y niñas (...) además serán profesionales que *comprenden, asumen, y promueven las diversidades culturales*” (PEP, 2013. p. 32-33)

Así, la planificación del énfasis está alineada con los objetivos educativos, tal como se evidencia en el PEP de la Licenciatura, y en el discurso de las estudiantes quienes en noviembre de 2014 manifestaron que:

“cuando se habla de inclusión se habla de todas las poblaciones, en la práctica no simplemente con poblaciones con NEE (...) básicamente lo que se quiere con la inclusión es que todos tengamos lo mismo, si podemos brindarles recursos y las estrategias a personas con NEE, también se las podemos brindar a personas que económicamente no las tienen, o culturalmente no han podido adquirirlas (...) es buscar una equidad en todos los contextos” (PEP, 2013).

Por un lado, se evidencia el componente de la diversidad, y por otro el componente del compromiso social, en coherencia con lo planteado por los docentes durante un grupo focal efectuado el 26 de noviembre de 2014, quienes dicen que “la inclusión es un derecho de todos los seres humanos e implica que se hable de diversidad”.

Así:

“La Inclusión no es asimilación, no es un acto de integración o subsunción de la diferencia en la cultura dominante de la escuela. La consecución de una escuela inclusiva constituye una tarea profundamente transformadora. Pretende una revisión de las formas tradicionales de escolarización que ya no son adecuadas para la tarea de educar a todos los niños” (programa de énfasis I y II, citando a Nota del editor. Desarrollo de escuelas inclusivas, Madrid, 2000. Ed. Narcea Editores)

Dichas transformaciones, aluden a la sociedad y no exclusivamente a la escuela, pues tal como expresaron las estudiantes en febrero de 2015: “el cambio empieza desde los paradigmas, desde toda la sociedad que acepte y crea en las capacidades de todos... [Desde ésta perspectiva] La inclusión no sólo es en el colegio sino por fuera del colegio. Por ello, el programa de Licenciatura de Pedagogía Infantil, “pretende ampliar los estrechos marcos del aula y de la escuela, muy dignos pero insuficientes” (PEP, 2013, p. 46).

Lo cual nos conduce a hablar no sólo de inclusión educativa, sino de inclusión social, por lo que en consonancia con lo planteado por el MEN, citado en el PEP (2013), el licenciado debe “Aprovechar y convertir en ambiente educativo la realidad social en la cual vive, utilizar recursos y materiales propios de la comunidad, adecuar el contenido y duración de las actividades a los intereses de los niños de acuerdo con las características de desarrollo” (MEN, 2000. p. 48)

En consecuencia, la inclusión implica que no sólo se hable de NEE, sino que se reconozca que cada niño es único; por lo que el énfasis más allá de “responder de manera pertinente a las tendencias nacionales e internacionales (...) de los niños con necesidades educativas especiales al aula regular (PEP. 2013, p. 71), apunta a la inclusión desde la diversidad desde un enfoque

intercultural, en el que se fomenta el diseño universal del aprendizaje, que se toma como referencia por algunas estudiantes de énfasis II en el desarrollo de sus Proyectos de Investigación.

Evidencia de lo anterior, es además, la justificación de los cursos de énfasis I y II, donde se manifiesta que con éstos, se busca:

“Ofrecer a las estudiantes de Licenciatura en Pedagogía infantil un escenario de profundización y sub especialización en temas relacionados con la inclusión educativa y social desde una perspectiva de atención pedagógica a la diversidad en cuanto a capacidades, cultura, nivel socio económico, que presenten los estudiantes objeto de trabajo” (Programa énfasis I. 2014. p.3).

Esto en consonancia, por un lado, con los objetivos establecidos en la Universidad respecto al perfil del egresado, donde se establece que deben ser personas que propendan siempre por el respeto a la diferencia; y por otro, con los objetivos de la facultad de educación, en los que se pretende a través de fundamentación pedagógica aportar a los procesos de formación de niños y niñas con características culturales, sociales y de aprendizaje diversas (Programa énfasis I. 2014. p.3)

Bajo éstos criterios, en términos de planificación, el énfasis busca “comprender las características específicas de las formas de enseñanza y aprendizaje de los grupos diversos cultural, social y funcionalmente en el aula regular y la forma de aprovecharlos para una educación inclusiva” (Programa énfasis I. 2014. p.4). Pues:

“No es posible afirmar que hay *una infancia*, un modo idéntico de ser niño. Se destacan aspectos comunes fundamentales del desarrollo que se presentan en todos los infantes de todas las culturas con independencia del ambiente... [Así] El crecimiento, desarrollo y maduración se logran por etapas y procesos cuantitativa y cualitativamente diferentes [...] En contraposición con *lo común*, se detecta una amplia gama de diferencias que hacen más potentes y distintivas las formas de ser y

hacer de los niños. Cada uno muestra un perfil en concordancia con sus diversas capacidades, habilidades e intereses. Dadas estas características únicas, singulares e irrepetibles de la persona del niño, los padres o cuidadores (en primer lugar), los licenciados en Pedagogía Infantil y otros agentes educativos (en segunda instancia) deben procurar el despliegue de las potencialidades mediante intervenciones educativas que sean experiencias significativas que apoyen e incentiven el aprendizaje” (PEP, 2013. p 43, 44).

Por ésta razón, atender la diversidad y de acuerdo con lo expuesto por la Coordinadora del Énfasis en grupo focal, es necesario romper con “(...) una estructura tradicional, una estructura que coarta, con una estructura que pretende un estándar de estudiante que no existe, que es el estudiante ideal”; discurso que se ratificó en su clase de Diseño Universal “se enseña lo que está estandarizado y lo que al sistema o PEI le parece y lo que está fuera de esos parámetros no es válido o no es tenido en cuenta”.

Así, en un Proyecto de énfasis II (2014), se argumenta que los sistemas educativos deben saber enfrentar la diversidad que incluye la discapacidad, y no pueden continuar ignorando las diferencias en las características de las personas, por lo que, la pedagogía tradicional unificada no es útil, evidenciando que el énfasis están encaminado hacia una de las metas del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, que evoca la importancia de contar con programas de formación permanente para que los docentes en ejercicio, y quienes ingresen al sistema, cuenten con los conocimientos necesarios para la atención de las personas con necesidades especiales en todos los niveles. .

El énfasis entonces, pretende alejarse del tipo de educación que con sus procedimientos tradicionales pretende homogeneizar. “Desde una visión sociocultural y política, se considera la valoración de sí mismo y del otro, en diálogo y re-creación de nuevos entornos y relaciones entre grupos que detectan prácticas, cosmogonías y conocimientos heterogéneos (PEP, p. 106)”. Luego, se transita desde la homogeneización hasta la diversidad, vista como una oportunidad, porque de acuerdo con Misael Zea, profesor del énfasis, quien manifestó en el grupo focal de docentes efectuado en 2014:

“...Si un pedagogo infantil es formado para asumir la normalidad, reflexionando que lo normal no es que todos sean iguales y homogéneos, sino que lo normal es lo diverso, se posibilita que desde los primeros momentos un niño pueda ser incluido dentro de una sociedad, dentro de un sistema, dentro de una cultura”

Con esto, desde la planificación “sencillamente se invita a reconocer que todos están en ritmos y niveles de aprendizaje particulares y que la responsabilidad de la escuela está en realizar los ajustes necesarios en *métodos y materiales de enseñanza* para garantizar la disminución de las barreras para el aprendizaje y el incremento en la participación activa y real de los niños y jóvenes” (Programa énfasis I. 2014. p.2). Ahora bien, esto alude en primera medida, a los principios de integración social y educativa, desarrollo humano, oportunidad y equilibrio y soporte específico para proceder a elaborar el currículo. (MEN. Decreto 2082, 1996) y en segunda medida, al deber ser de la escuela, comprobando la importancia de la formación de docentes con énfasis en inclusión.

Pues en términos de Carolina Celis “muchos maestros argumentan que no se arriesgan a la inclusión por la imposibilidad de dar respuesta a un sinnúmero de elementos distintos”, pero con el énfasis lo que se hace es brindar herramientas para atender pedagógicamente la diversidad. Y esto se refleja en los documentos que lo soportan y en el discurso de sus planificadores, quienes expresan que la inclusión no puede dejar de formar parte de la vida profesional de un pedagogo infantil y por ende:

“Todos en todas las universidades deberían recibir esta formación para que no haya más excusas y cuando lleguen los niños con distintas características culturales, ideológicas, de capacidades al aula, todos los maestros realmente estén en la capacidad de brindar la atención que los niños necesitan... [Bajo éstas premisas], no puede pensarse la educación sin que se trabaje en este momento con un enfoque diferencial, con ese enfoque inclusivo”

Debido a que, como expresaba Misael Zea, en su clase del 3 de septiembre de 2014:

“Hay muchas instituciones que trabajan con personas con capacidades diferentes y la cultura escolar y los profes creen que los niños están ahí, pero que no deberían estar ahí, que no es el sitio más adecuado, que me pusieron a mí un problema, esto es más trabajo y el niño debe buscarse un sitio más acorde (...) y a los docentes les cuesta mucho entender que todos no aprenden lo mismo y al mismo ritmo”

En respuesta a ello, una estudiante durante la clase de Zea, (Septiembre, 2014) manifiesta que a muchos profesores a veces no les interesa que todos aprendan; de ahí, la importancia de “reconocer que todos somos diferentes y que se debe educar en la diversidad” (Cuestionario online, estudiantes énfasis 2). De tal manera, que desde la perspectiva de las estudiantes de énfasis II, “la inclusión es el proceso mediante el cual se valora la diversidad y se respeta (...) logra que todas las personas sean tratadas equitativamente, rechazando cualquier tipo de exclusión” (Cuestionario online, estudiantes énfasis 2).

Esto nos remite una vez más, al compromiso social que se propone el énfasis, donde se pretende que los aprendizajes trasciendan las paredes del aula, partiendo de la importancia de reconocer en la vocación misma del docente, la inclusión como algo necesario. Al respecto, el profesor Misael Zea, en su clase del 3 de septiembre, afirma que la inclusión: *“implica más trabajo, pero cuál es la ética profesional del docente. La diferencia exige más, pero forma y lo lleva a uno a ser más recursivo, más creativo, más concreto, más claro... exige un mundo de cosas que hay que tener en cuenta”*

En relación a esto, el profesor Boris Bustamante, en noviembre de 2014 manifestó que:

“encontramos mucha diversidad en cualquier parte de Colombia en nuestros niños (...) y los docentes ingresan a la universidad y aprenden lo académico y uno se enfoca en eso, pero saber de la vida de sus estudiantes, saber cómo viven, qué hacen, es una oportunidad que se le entrega a los docentes a la hora de poder interactuar con sus estudiantes... como humano lo que hace es socializar y es necesaria para entender toda la diversidad que tiene al frente”

A su vez, el profesor Fabián Cruz en la clase de movimiento realizada el 12 de noviembre, expresó que:

“los docentes al poder identificar las experiencias que envuelven al niño, podemos desarrollar de forma asertiva la planificación de nuestras clases (...) Si usamos la transferencia, entendida como el proceso donde las historias de vida, llevan a experiencias corporales, que permiten mayor reconocimiento, acercamiento y necesidad de otro para realizar actividades, estamos generando inclusión a nivel escolar dentro del aula y fuera de ella”

De todo lo anterior, se evidencia que el énfasis supera su propio objetivo educativo, lo cual es un aspecto muy positivo, así, las decisiones programadas del énfasis responden a los objetivos educativos que dan cuenta de la planificación del proceso. Sin embargo, en términos de esa planificación, es importante que exista coherencia en los documentos que la sustentan y direccionan el proceso; si bien desde el programa de los cursos de énfasis I y II, se apunta a los dos objetivos educativos establecidos, y en el PEP en algunos apartados se orienta a éstos fines, es importante que se actualice el objetivo educativo del énfasis y lo relacionado con éste que figura en el PEP.

2. Proceso educativo del énfasis

Siguiendo a Stufflebeam (1987), para evaluar el proceso es necesario hacer una descripción real del procedimiento, que respecto al énfasis, alude la dinámica de los dos cursos, considerando las actividades, los recursos y la evaluación de los aprendizajes.

2.1 Énfasis I:

En el syllabus se expresa que el curso se desarrolla en un orden secuencial que ubica a las estudiantes conceptual y procedimentalmente, realizando un análisis permanente de la situación de la infancia con relación a los procesos de inclusión (Programa de énfasis I, p. 5).

Lo cual es validado por Carolina Celis, quién en el grupo focal expresó:

“Procuramos que haya un proceso de crecimiento y evolución paulatina... se les dan unas bases conceptuales, metodológicas, una contextualización y se empieza a hacer ejercicios de acercamiento y exploración frente a lo que podía ser el estar ya con los niños en el aula o en la comunidad”

Con respecto a esto, una vez finalizado el curso de énfasis I (2014), las estudiantes dijeron: “a lo largo del curso desarrollamos sobre todo teoría”, “Nos dijeron que en el primer énfasis se iba a ver todo el contenido como tal”, “...los objetivos se cumplieron, aprendimos sobre planeación, herramientas tecnológicas para personas con discapacidad, recorrido histórico de la discapacidad, aprendimos estrategias”

De este modo, las clases se constituyeron en un espacio “de construcción idóneo y pertinente para profundizar en el conocimiento sobre los procesos de inclusión escolar y social de diferentes grupos poblacionales infantiles” (Syllabus. énfasis I. 2014), con el fin de minimizar las barreras en el aprendizaje, promover la participación de la población vulnerable y de la población con necesidades educativas especiales, y permitir el acceso a un sistema educativo público pertinente y de calidad tal como se expresa en el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016.

Para ello, se abordaron los siguientes temas, que se fundamentan y tienen su razón de ser en la justificación de énfasis I y II, donde se especifica que es “claramente visible la dificultad que tienen las escuelas para educar a los estudiantes en condición de discapacidad, minorías culturales y étnicas y de las comunidades más afectadas por factores económicos y sociales” (Programa de énfasis I, p.2):

- Presentación del programa Principios y filosofía de la inclusión educativa
- Desarrollo profesional, Iniciar y mantener el cambio en las escuelas inclusivas
- Generalidades sobre Interculturalidad
- Interculturalidad desde los usos y costumbres contexto de América (minorías étnicas)
- Síntesis sobre políticas de Inclusión Educativa y social
- Diseño Universal del aprendizaje y Flexibilización curricular

- Flexibilización curricular
- Profundización sobre tipos de diversidad funcional (discapacidad)
- Comunicación aumentativa
- Tecnología aplicada a la discapacidad.
- Braille
- Abaco
- Lengua de señas
- Inclusión a través del Movimiento
- Inclusión en la infancia (propuesta de proyectos de aplicación práctica o de grado para el énfasis II) -2 sesiones-

En el proceso del curso participaron cuatro docentes (Misael Zea, Boris Bustamante, Fabián Cruz, Carolina Celis), dos de ellos tenían capacidades diferentes: uno tenía discapacidad auditiva y otro discapacidad visual; vale la pena resaltarlo, por ser una práctica coherente y pertinente con el énfasis. De ésta manera, se profundizó en los temas “partiendo de sus conocimientos y condiciones”, tal como expresó una estudiante en el cuestionario online, en concordancia con otra de ellas, quien indicó que se “abordaron temáticas diferentes relacionados a la educación inclusiva”.

En el curso, se llevaron a cabo 17 sesiones de tres horas semanales los días miércoles; a continuación se hace una descripción general de estas, especificando en algunas actividades desarrolladas por los docentes, ya que estas apuntaban al cumplimiento de los objetivos educativos que se proponen en la planificación (atención pedagógica a la diversidad y/o compromiso social):

El profesor Misael Zea, constantemente preguntaba a las estudiantes para que participaran, construyeran y reconstruyeran los saberes, la clase transcurría a partir del diálogo y del conteo de experiencias, lo que permitía involucrar a las estudiantes permanentemente; a causa de su discapacidad (visual), se apoyaba en las estudiantes para el desarrollo de la clase, lo cual propiciaba la interacción con ellas.

En una de sus clases, el profesor presentó el video “Cuerdas”, que es un cortometraje que ilustra la llegada y estadía de un niño muy especial a un orfanato del que se tendrá que ir, una vez se consiga otro lugar que sea “apropiado” para él; María, una de las niñas que lo habitaba, se hizo su amiga y da una lección de vida. La intención de ver el video es hacer un análisis desde el punto de vista pedagógico y a la luz de la educación inclusiva. En la clase de tecnología aplicada a la discapacidad, da a conocer a las estudiantes un material educativo de iniciación para niños ciegos que se llama “El caracol Serafín”. Las estudiantes debían seguir las instrucciones del juego con los ojos cerrados, haciendo uso solo del teclado, lo interesante de ésta actividad, es que permitió conectar el tema del día, con el tema del diseño universal del aprendizaje. Este aspecto, es muy positivo, pues evidencia una alineación de los temas y una correlación entre ellos, a pesar de que sean distintos profesores quienes los orienten.

En consonancia con el diseño universal y la inclusión en el aula, en la clase del 15 de octubre la docente Carolina Celis afirma que “El braille es muy interesante, porque ha sido pensado para unas condiciones particulares, pero se puede usar para que los demás niños aprendan también”, por lo que invita a las estudiantes a hacer uso de los recursos adquiridos en la clase con el fin de involucrar a quienes participan del proceso educativo al interior del aula y no sólo a quien tiene la carencia, pues se debe incluir a todos los niños, sin establecer diferencias para no caer en la exclusión del estudiante “regular”. Durante la clase, se enseña a las estudiantes a hacer plantillas para lengua braille con cubetas de huevo y cómo se usan, posteriormente les indica una situación en la que deben usar la plantilla.

De este modo, Carolina Celis abordaba conceptualmente los temas y empleaba un tiempo considerable para que las estudiantes socializaran las tareas, que generalmente eran a través de casos de estudio, esto facilitaba la retroalimentación y la especificación de herramientas y didácticas para propiciar una educación inclusiva en la primera infancia; las últimas sesiones como la descrita anteriormente, fueron más prácticas, también por las temáticas abordadas. En cuanto sus clases, las estudiantes indicaron en febrero de 2015, que ella particularmente les enseñaba la teoría, pero todo lo iban poniendo en práctica. Por ejemplo, en una observación en el mes de agosto sobre interculturalidad, las estudiantes debían diseñar una estrategia para narrar en el aula el Mito de *Alcalia* de la Sierra Nevada de Santa Marta, lo interesante era que en el

aula había un estudiante indígena con limitación auditiva. Con lo anterior, la docente promueve la innovación como recurso para enseñar y busca rescatar las raíces y creencias ancestrales.

Por su parte, en las clases de Boris Bustamante, el lenguaje gestual, la lengua de señas, el material elaborado por las estudiantes y las presentaciones de apoyo visual jugaban un papel fundamental en la interacción, comunicación y retroalimentación; se percibió que mediante estos tipos de comunicación, la pregunta se convertía en un recurso pedagógico y didáctico importante que enriqueció los ejercicios y actividades. Lo proxémico tenía un peso muy importante, así como la evaluación. El docente se involucraba en las actividades que las estudiantes facilitaban y que les habían sido asignadas como tarea, lo cual incidía en la motivación que se constituyó en un elemento importante que se vio reflejado con su participación.

En su última sesión en el énfasis, evaluó los aprendizajes de las estudiantes, mediante la narración de un cuento infantil y la sustentación de material didáctico (juegos), que debían traer preparado en parejas. En ambas actividades las estudiantes fueron evaluadas tanto en el uso de lengua de señas, como en la incorporación de elementos pedagógicos al ejercicio propuesto. Previo a las narraciones, apoyado en algunas diapositivas hace recomendaciones acerca de cómo contar un cuento, realizando simultáneamente un repaso del significado de algunas señas útiles para este ejercicio de narración. Durante el desarrollo de las actividades, se observó una comunicación fluida entre las estudiantes y el profesor.

Fabián Cruz, estuvo en una sesión de clase, es de destacar la variabilidad de recursos que empleó para su desarrollo y para ejemplificar la temática que estaba abordando, introdujo el juego como estrategia para evidenciar que las transferencias posibilitan la inclusión en el ámbito escolar dentro y fuera del aula, con la intención de que todos participen y que no haya exclusión. Frente a ésta sesión, las estudiantes manifestaron: "...con Fabián fue sólo una clase, pero fue chévere porque no nos dio tanta teoría, nos daba los conceptos e íbamos poniendo en práctica todo...nos puso parches en los ojos, obstáculos, a saltar, ver diferentes alternativas que pueden hacer las todas las personas en un mismo espacio".

El profesor, en su clase contó con la participación activa de las estudiantes, pues inició con una actividad de tipo personal en la que ellas debían representar en un pliego de papel su cuerpo y

dentro o alrededor de él reconstruir su historia de vida solo con imágenes, luego las estudiantes socializaron sus trabajos y contaron sobre las experiencias y personas que han marcado su vida. Después, propuso a las estudiantes que con los ojos vendados en un solo pliego de papel, pintaran su recorrido en la universidad, teniendo en cuenta que todas debían participar. El profesor empató las actividades con el concepto de proxémica, estableciendo un vínculo con la experiencia corporal y las historias de vida, lo cual lo condujo a incorporar el concepto de transferencia.

Las estudiantes expresaron su gusto por las clases con el profesor Boris y con el profesor Misael: “con ellos vivimos la inclusión en el aula, nosotras veíamos y escuchábamos, pero ellos no lo hacían, entonces fue como lanzarse al ruedo de cómo es realmente, uno no está preparado para eso, cuando uno ya lo está viviendo es mucho más fácil para uno empezar a vivirlo...yo creo que esas fueron las mejores clases, así las de Misael fueron en el video beam, aprendiendo así, igual fue súper chévere su metodología. Igual de Boris, todos aprendimos señas sin quererlo”. De manera similar, otra estudiante añadió: “desde su experiencia hay peso en sus respuestas y no es algo fuera del contexto, es más fácil de traer a la realidad”.

Es decir, que las estudiantes consideraban valioso contar con varios docentes para enriquecer el proceso educativo del énfasis, además los espacios académicos se convirtieron en un escenario propicio para vivenciar la valoración de la diferencia y el ejercicio de ponerse en el lugar del otro sin caer en una visión de lastima frente a las personas en condición de discapacidad. Lo que concuerda con lo que determina la Ley 1098, Código de la Infancia y la Adolescencia del 2006, “Los niños y niñas con discapacidad deben disfrutar de una vida digna en condiciones de igualdad con las demás personas, que les permitan desarrollar al máximo sus potencialidades y su participación activa en la comunidad”.

En consonancia con las actividades descritas, en la planificación se establecía que los temas se abordarían a través de conversatorios, elaboración de material y exposiciones de los docentes y de los estudiantes. Ejemplo de ello, es el diálogo que se establecía entre las estudiantes y Misael para abordar los temas, además la elaboración de las plantillas de braille en una de las clases de Carolina, la exposición conceptual de Fabián sobre transferencia y proxemia y además la

exposición por parte de las estudiantes sobre material didáctico para el aprendizaje de lengua de señas.

Añadido a esto durante todo el proceso, se observó que se incorporaron casos de estudio, por su relevancia y su aporte en la construcción de conocimiento y la adquisición de herramientas para atender a la diversidad.

Al respecto, en noviembre de 2014, el profesor Misael expresó:

“Se usa mucho el estudio de caso, porque es colocar diferentes situaciones reales que se pueden dar en el aula de clase o en el ejercicio del trabajo de una pedagoga infantil y permite empezar a buscar respuestas concretas en la intervención... nosotros al trabajar con estudios de caso permitimos que desde allí las estudiantes puedan reconocer, comprender y movilizar estrategias para poder aplicar y dar respuestas a esas necesidades que se pueden dar en determinado momento en un aula de clase”

En coherencia con su discurso, el 8 de octubre de 2014, empleó ésta metodología para el desarrollo de la clase; de este modo, les indicó a las estudiantes que seleccionaran una discapacidad y como tarea debían hacer un rastreo sobre la tecnología específica y las estrategias tecnológicas que se pueden incorporar en el aula para un niño de 5 años con la característica o discapacidad que cada una había escogido, esto con el fin de superar las barreras para poder aprender o participar.

Por su parte, la docente Carolina Celis, también incorporó los casos de estudio para fomentar los aprendizajes de las estudiantes y en la clase del 17 de agosto de 2014, les indicó que debían planear una clase y su respectiva evaluación, teniendo en cuenta que en esa clase había un estudiante con una patología específica o discapacidad y una condición cultural particular. Para la planeación, debían tener en cuenta un estándar del MEN según el grado y la asignatura asignada. Así, a cada estudiante le asignó:

- un grado en ciclo inicial, por ejemplo transición
- una asignatura, por ejemplo lengua castellana

- una discapacidad, por ejemplo hipoacusia
- una condición cultural, por ejemplo indígena

El caso de estudio, entonces, ayudó a resarcir las limitaciones de tiempo, que mencionó el profesor Boris en el grupo focal, y que impedían la práctica de algunos temas; se constituyó en una metodología muy útil para que las estudiantes adquirieran las herramientas básicas de atención pedagógica a la diversidad, pues les permitía aterrizar los aprendizajes, desarrollar la creatividad y generar estrategias y didácticas que contribuyan con el desarrollo de una escuela inclusiva.

En la planificación también se establecía el análisis de lecturas, sin embargo, en la observación de las clases no se evidencia el desarrollo de esta estrategia pedagógica, y aunque cada sesión tenía una lectura de soporte, en muchas ocasiones las estudiantes no la efectuaban, sumado a ello faltaba exigencia de parte de los docentes para lograr ese compromiso en las estudiantes. La dificultad se presenta, cuando en consonancia con el PEP (2013, p. 28), se reconoce la autonomía de las estudiantes, que no es mala en sí misma, pero que según el manejo, puede afectar la rigurosidad de los procesos.

En consecuencia, la falta de compromiso percibida frente a las lecturas, genera una debilidad en el desarrollo del énfasis respecto a la apropiación de los referentes teóricos, tal como se evidencia en algunas intervenciones de las estudiantes durante las clases y en el grupo focal. Además, aunque las lecturas presentadas en el programa son pertinentes, en la actualidad hay una amplia gama de autores que hablan de educación inclusiva que deberían ser vinculadas para actualizar el programa.

Lo anterior se sustenta, en observaciones de clases, en las que los docentes preguntaron a las estudiantes por las lecturas asignadas, pero ellas o no las hicieron o no las completaron. De éste modo, cuando en el grupo focal se les preguntó por los referentes teóricos respondieron cosas como las siguientes:

“no hay ningún autor que me hable de la inclusión es, sino que es adaptar lo que otros han hecho a lo que es inclusión, por ejemplo hay que hacer una adaptación curricular, si María Montessori me habla de los rincones de aprendizaje yo lo puedo hacer con niños regulares o para niños en inclusión”, “En la universidad previamente habíamos visto muchas cosas de metodologías, tipos de aprendizaje, en el énfasis se retoman muchos autores pero los enfoca a la parte de inclusión”, “Vygotky, Piaget... acá se toman cosas que nos sirven para la inclusión”.

Este tipo de afirmaciones refleja la importancia de trabajar en este aspecto, pues si bien, en la educación inclusiva y en el aula inclusiva hay otros elementos prioritarios, conocer referentes teóricos, por un lado, forja el pensamiento crítico enunciado por Celis en noviembre del 2014 y por otro, sustenta el propio quehacer.

La planificación, a su vez, expresa que uno de los objetivos específicos de énfasis I es: “profundizar en el análisis de las políticas nacionales e internacionales históricas y vigentes relacionadas con la diversidad cultural y funcional” (Programa de Énfasis i, p. 5), pero en el mismo documento se establece que se hará una sesión para llevar a cabo una síntesis sobre políticas de inclusión educativa y social; por lo que no es posible con una síntesis profundizar en el análisis, cuando hoy en día hay numerosas leyes que abogan por la inclusión, no sólo desde la discapacidad como en el programa se fija. Es adecuado entonces, revisar el objetivo específico aunque no por ello debe desecharse la sesión que propone la síntesis, pues la normatividad forja el corpus para consolidar escuelas inclusivas.

Lejos de desecharse, debe fortalecerse tal sesión, porque contrario a la planificación, durante el proceso, las estudiantes no abordaron el tema de políticas públicas, por lo que ellas protestaron diciendo: “íbamos a ver una clase sobre lineamientos y nunca la vimos, tuvimos que hacer la investigación pero nunca nos dieron retroalimentación”, “no vimos nada de políticas”. Quedó un vacío en las estudiantes con relación a éste tema, ejemplo de ello es que en el grupo focal, refiriéndose a la ley general de educación hablaban de ésta como un artículo:

“en el artículo de educación de Colombia que es el 115...”.

Además se observa desconocimiento de la misma ley puesto que expresan que en esta, no se especifica nada sobre las poblaciones con NEE, así afirman que: “no divide la educación, vamos a hablar de un artículo para educación inclusiva y de un artículo para educación formal, sino que dentro de los mismos artículos se hace como un global [...] todo se va enfocando dependiendo la línea con la que se está trabajando en educación”

Finalmente, es necesario abordar el tema de la evaluación de los aprendizajes, siendo éste fundamental en cualquier proceso educativo. En el programa de énfasis I, se establecieron los criterios de evaluación que se tendrían en cuenta para determinar si se habían alcanzado los objetivos y los estudiantes habían desarrollado las competencias esperadas; de éste modo, se establecieron tres criterios de evaluación, a saber: actitudinales, conceptuales y prácticos. (Programa de énfasis. 2013, p. 4). Sin embargo, aunque se tuvieron en cuenta durante el proceso, la descripción de los mismos en el programa, figura más como un cúmulo de actividades que como criterios; si se tratara de actividades, faltaría incluir muchas más que fueron evaluadas, tal como se observó en las clases, pero que no se incorporan en el programa.

No obstante, más allá de éste aspecto de forma, es interesante ver que para las estudiantes se daba espacio a la creatividad, pues todos los profesores empleaban un distinto tipo de evaluación, que desde su perspectiva fue muy participativa. Acorde con ello, Misael reveló que la evaluación, “no sólo puede ser escrita, puede también ser algo en movimiento, que implique la kinestesia del cuerpo, o algo que llegue al dibujo, hay diferentes canales con los que alguien puede expresar lo que sabe, no solo escribiendo, no solamente verbal, así en la medida que se posibilite eso también se posibilitan muchas cosas...me gusta mucho la resolución de problemas”

En la clase de Boris descrita previamente, en la que se evaluó la narración del cuento y el material didáctico que realizaron las estudiantes, se percibió que la evaluación cumplió una función reguladora, cimentada en el interés, motivación y esfuerzo de las estudiantes, por encima de la misma valoración de su desempeño, debido a que se justificó en presencia del grupo.

Por tanto, una estudiante comunicó que “con Boris era trabajo práctico, era exponer en señas...esa era una metodología muy chévere porque en realidad aprendimos”. En éste sentido, el profesor expresó“... no necesitamos escribir porque cada uno de nosotros tiene muchas

habilidades para expresar nuestras formas de pensar, y también podemos evidenciar en las evaluaciones, lo que dice el profesor [Misael] de la kinestesia, movimiento de nuestro cuerpo...”, por lo que, en la clase de movimiento el profesor Fabián, evaluó a partir de actividades de transferencia, que permitieron a las estudiantes acercarse y reconocer a sus compañeras.

Con Carolina, “era como lo que veníamos hablando durante las clases no todos somos iguales y pues habían diferentes formas de presentar los trabajos, y todas las formas eran válidas desde que siguiéramos los pasos que nos pedían”. Además, tal como la docente dijo, se trabajó mucho en equipos “porque cuando uno sale a escenarios reales tiene que compartir con otros”. Misael tuvo muy en cuenta la participación en la clase y los trabajos escritos.

Las estudiantes recibían retroalimentación permanente, y en relación al profesor Zea se sorprendían porque a pesar de su condición, él sabía que hacían y quién no había entregado el trabajo. Boris, de manera inmediata a las actividades, hacía la retroalimentación a las estudiantes por medio de señas y además tuvo en cuenta la autoevaluación de los procesos de aprendizaje por parte de las estudiantes. Con esta radiografía sobre la evaluación en el proceso educativo, se evidencia que en el énfasis también se viven los principios de la educación inclusiva.

3.2 Énfasis II:

El curso de énfasis II, figura como un espacio académico que se desarrolla bajo la modalidad de Profundización – Trabajo de Campo asesorado. La dinámica de éste curso, distó bastante de la que se propuso para el primero, pues las estudiantes debían cumplir con dos requisitos respecto al trabajo que deben desarrollar: por un lado, debían dedicar 8 horas de trabajo práctico en un escenario escogido para llevar a cabo un proyecto de intervención pedagógica-investigativa que respondiera a una problemática educativa y/o social; por otro, 4 horas semanales de trabajo académico para cimentar teóricamente dicha intervención. (Programa de énfasis II, P 5)

Es importante mencionar, que este curso no era una práctica de las propuestas en el Plan de Estudios de la Licenciatura, y tampoco podía ser reemplazado por una de ellas. Pues se trataba más bien del desarrollo de un proyecto, que permitía a las estudiantes profundizar en diversos

aspectos de la inclusión educativa y social. Era necesario, diseñar la propuesta considerando aspectos como la justificación, los objetivos, la metodología de trabajo, el tipo de intervención y las fases del proyecto. A partir del diseño, las estudiantes debían hacer una indagación teórica – documental, y una planeación de las actividades de intervención.

De este modo, tal como manifestó una estudiante en el cuestionario online “El énfasis II se basó en el proyecto que cada estudiante propuso, no se realizó como “clase” sino fue un trabajo más independiente. De vez en cuando, teníamos asesorías para orientar el proceso y cada corte enviábamos el trabajo escrito para que los docentes nos los corrigieran. Por último se realizó la sustentación del proyecto”

Todo esto, en consonancia con el objetivo general de la licenciatura que figura en el PEP (2013):

“... viene un proceso más formal y mucho más estructurado y es cómo a través de una propuesta que yo me pienso, que yo me armo de acuerdo a una necesidad del contexto, cómo lo voy articulando, cómo lo voy plasmando, cómo lo voy organizando, cómo le voy dando un sentido lógico a ese proceso y cómo finalmente todo eso me va a llevar a un producto, y ese producto es un impacto que yo espero generar en un espacio puntual que para mí sea significativo”

Coincide además, con el Decreto No. 366 de febrero 2009 donde se establece entre otros, que se deben generar procesos de formación docente en cuanto a la inclusión y estrategias metodologías flexibles. Apuntando a ello, la docente Carolina Celis expresó que en este curso:

“... viene un proceso más formal y mucho más estructurado y es cómo a través de una propuesta que yo me pienso, que yo me armo de acuerdo a una necesidad del contexto, cómo lo voy articulando, cómo lo voy plasmando, cómo lo voy organizando, cómo le voy dando un sentido lógico a ese proceso y cómo finalmente todo eso me va a llevar a un producto, y ese producto es un impacto que yo espero generar en un espacio puntual que para mí sea significativo”

Para lograr éste objetivo, una estudiante indicó en febrero de 2015 que “se usaron tutorías presenciales y virtuales” por parte de la docente que acompañó el curso; sin embargo la docente dijo en abril de 2015, que el semestre pasado fueron muy pocas las sesiones presenciales, porque desde la universidad se dispuso un horario muy complicado y se tuvieron que hacer acuerdos con las estudiantes.

Durante el proceso educativo del curso, se realizaron entonces cinco proyectos, todos disímiles pero que dieron la oportunidad a las estudiantes de profundizar en diversas temáticas y trabajar con diversas poblaciones, entre las que vale la pena resaltar niños desplazados en un proyecto sobre cohesión social en un hogar comunitario, niños con IMOC en un hogar de la localidad de Chapinero y estudiantes de la Universidad de la Sabana de las diferentes unidades académicas, para identificar y hacer un diagnóstico sobre la diversidad de características de los estudiantes de pregrado.

Con lo anterior se evidencia que el segundo curso, da continuidad al proceso y aborda las poblaciones y temáticas que se tienen en cuenta durante el énfasis I; en este orden de ideas, en el proyecto “Análisis de las barreras para la participación y el aprendizaje en la Casa de la Cultura de Cajicá” se expresa en la justificación que se pretende aplicar lo aprendido en el énfasis:

“Durante el semestre 2014-1, se cursó el énfasis I en inclusión educativa, en el cual se adquirieron una serie de conocimientos básicos sobre temas como legislación en inclusión, la interculturalidad, el diseño universal, la flexibilidad curricular, las diferentes patologías o tipos de discapacidad, lengua de señas, entre otras cosas. Con el fin de demostrar todo lo aprendido durante este curso, se planteó un proyecto investigativo o de exploración preliminar en el cual se busca aplicar a un contexto real alguno de los contenidos. Esto se llevó a cabo en el módulo de énfasis II, durante el semestre 2014-2”.

Así, las estudiantes se interesaron por niños en condición de vulnerabilidad, niños con discapacidad y poblaciones culturalmente diversas. Esto refleja, que en el énfasis se superó el enfoque médico centrado en la discapacidad y la carencia y ahora aboga por una escuela

inclusiva que también abanderara la educación intercultural. En ésta medida la docente Celis, y en concordancia con lo planteado por Boris en el grupo focal, manifestó en una de sus clases que la base de la educación hoy, está en entender que nuestras sociedades son diversas y siempre lo han sido, por lo cual es necesario asumir la diversidad como un hecho natural y característico de nuestro país, y de nuestras escuelas.

Bajo estas premisas, en el Proyecto “La cohesión social desde el hogar comunitario lápiz y papel” se parte del reconocimiento de la diversidad en la nación y en la ciudad que alberga distintas poblaciones que han migrado producto de la violencia. Se resalta que la diversidad inicia con las diferencias humanas que hacen única a una persona, indicando que todos los seres humanos somos diferentes por naturaleza.

Aludiendo a ello, en el “Aporte pedagógico al programa de apoyo escolar del centro de vida sensorial del municipio de Cogua” las estudiantes indicaron que la educación inclusiva, desde la perspectiva pedagógica, se fundamenta en el enfoque constructivista, desafiando las prácticas pedagógicas de la educación tradicional, enfatizaron en la importancia de utilizar metodologías y estrategias de respuesta a la diversidad del aula, mediante el diseño universal del aprendizaje, tan evocado en el proceso de énfasis.

Es importante mencionar, que si bien no se hizo una evaluación a los proyectos, éstos en sí mismos dan cuenta del proceso, por lo que se evidencia una carencia de solidez conceptual y teórica, heredada desde el primer curso; pues al preguntarle a las estudiantes a través del cuestionario, por los referentes teóricos sólo enuncian a Catherine Walsh, la Declaración de Salamanca, el MEN y JOMTIEN. Sin embargo, en los proyectos se incorporan otros autores y referentes del contexto internacional en boga en el tema de inclusión, como lo es el Temario Abierto sobre la Educación Inclusiva de la UNESCO.

Respecto a la evaluación en el curso de énfasis II, es necesario aclarar que por la dinámica generada, “se basó en el trabajo escrito que corte a corte se les enviaba... [a los maestros]... para que lo calificaran”; ya que los criterios de evaluación establecidos en el Programa (2014), apuntaban a la construcción del documento final y cada corte se entregaban avances. Además se

evaluó la actitud para el trabajo individual y en equipo y la puntualidad en la entrega de trabajos y avances.

Sin embargo, en cuanto al tema de la retroalimentación la perspectiva de las estudiantes de énfasis II, no fue muy positiva:

“... pues en algunos casos sólo ponían la calificación y los comentarios para mejorar eran muy breves o insuficientes, esto hacía que no existiera correspondencia entre la nota y lo que se decía sobre el proceso”, “Considero importante que para el énfasis II se tenga un acompañamiento más cercano, en cuanto a la realimentación del proceso (...) que los docentes puedan observar el trabajo que se realiza para uno orientarse y saber si lo que está haciendo es adecuado. Me gustó mucho en cuanto pude ser autodidacta y más autónoma, pero me parece importante que el docente pueda acompañar más ese proceso. De igual forma, que los comentarios del trabajo escrito den información sobre cómo mejorar y que estos sean dados con tiempo. Esto quiere decir, que se lleve un seguimiento y no sólo para las entregas”. (Cuestionario online para estudiantes de énfasis II, 2015).

La ventaja de énfasis II, es que permite dar profundidad a una temática, pues en el primer curso, como señaló el profesor Bustamante:

“El tiempo que tenemos es corto para poder implementar todas éstas estrategias que tenemos pensadas, el mismo tiempo de la clase no nos permite llegar a esos razonamientos para poder decir yo cómo puedo aportar o cómo puedo solucionar algún problema o poder cambiar algo que no me gusta...se necesitan muchas estrategias y hoy por hoy nos vemos muy limitados de entregarles todas estas herramientas a los estudiantes”.

A lo que Carolina añade:

“El tiempo es un limitante grande, porque hay muchos temas por trabajar, muchas experiencias y sería bueno que cada tema, se llevara al trabajo de campo, teniendo

contacto directo para hacerlo más vivencial; pero las mismas dinámicas y los tiempos no lo facilitan, por lo menos nos acercarnos, y por eso en énfasis II las estudiantes, con lo que más les llama la atención hacen su parte práctica, en primero hay muchas cosas al tiempo, pero después tienen la posibilidad de crear, de innovar... ellas por ejemplo escogen el escenario en el que quieren trabajar, en el que quieren hacer su proyecto, entonces retoman todos esos aprendizajes previos, y siguen ese proceso de profundización de la parte conceptual durante el semestre y lo van relacionando con la práctica lo hacen tangible y concreto. Al final entonces, queda un producto de lo que fue significativo para ellas en esa intervención y que fue significativo para las personas de ese escenario[...] el proyecto ayuda a la atención de esos procesos de inclusión y atención a la diversidad...”

De todas las acotaciones anteriores es apropiado decir que énfasis II, es un curso que facilita la profundización de algunos temas que abogan por la educación inclusiva y aunque forja el trabajo autónomo de las estudiantes, es pertinente hacer un mayor acompañamiento de los proyectos y de las intervenciones. Además el diseño de las propuestas puede sustentarse desde el ámbito legal, lo cual conduce a que se trabaje un poco más éste tema y los proyectos sean una herramienta importante para ahondar en dicho ámbito.

En síntesis, respecto a los dos cursos se puede decir que “se da un proceso muy completo en términos de acercamiento y sensibilización en la etapa inicial, un proceso de conceptualización y adquisición de herramientas pedagógicas generales desde las otras asignaturas y otras muy puntuales para la población que se está trabajando, y luego llegan a la elaboración de un producto ya consolidado, que tiene unos resultados y unos impactos y efectos para una población particular” .(Celis, grupo focal)

Para finalizar el análisis de ésta categoría, es necesario ver cómo durante el proceso educativo las estudiantes modificaron su percepción sobre lo que es la inclusión. Ahora bien, en una clase de énfasis I, al preguntar por el concepto en mención, las estudiantes proporcionaron respuestas como las siguientes: “es la dificultad de algún sentido, que no permite realizar alguna actividad”, otra estudiante respondió que la inclusión es “cómo puedo hacer que todos lleguen a un mismo objetivo”, y otra dijo que “es hacer que todas las personas puedan participar de una misma

actividad”. Sin embargo, con el transcurrir del énfasis, la concepción se fue perfilando y profundizando a tal punto, que al hacer esa misma pregunta en el grupo focal, se observó que el panorama se amplió y se dio más relevancia y trascendencia al mismo concepto.

En este sentido, una estudiante dijo: “Yo creía que la inclusión era inclinada hacia la parte de patologías y población con discapacidad, pero se refiere también a poblaciones vulnerables, es también inclusión cultural; paralelo a ello, otra estudiante manifiesta en el grupo focal que ella “tenía la idea que era solo trabajar con niños con síndrome de Down y ahora el concepto es más amplio”

Esa amplitud refleja en los proyectos de énfasis II, una apropiación del concepto y un bagaje más sólido; por lo que se concibe la inclusión como un derecho y desde la UNESCO, como un:

“proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (UNESCO, 2005. p 13)

Una vez descrito todo el proceso educativo se concluye que este parece pertinente y adecuado en relación a la planificación a pesar de requerir algunos ajustes referidos al ámbito legal y teórico.

3. Relación de las metas con las necesidades.

El análisis de la relación existente entre las necesidades y las metas del énfasis con la planificación y el proceso, permite revisar qué tan acordes se encuentran y ofrece los fundamentos para determinar el juicio evaluativo. Por ésta razón, es importante recordar cuáles fueron las necesidades y metas detectadas para el diseño del énfasis de acuerdo al proyecto “Evaluación al Énfasis de Inclusión Educativa del Programa de Pedagogía Infantil de la

Universidad de la Sabana” realizado en 2014 por Machuca et al, y que se sintetizan en la siguiente tabla:

NECESIDAD DETECTADA	META ESTABLECIDA
Falta de formación de los docentes para atender pedagógicamente a la diversidad de los estudiantes	Dar sentido y articular la realidad que se vivía en la práctica asesorada en inclusión con la teoría, de tal manera, que se brindaran herramientas para entender y atender la diversidad.
Falta de capacitación de los docentes para trabajar en temas de inclusión con ética y experticia	Formar profesionales en inclusión, multiplicadores de prácticas inclusivas y del respeto a la diversidad.
Carencia de herramientas pedagógicas de los estudiantes para asumir la atención de poblaciones con NEE	Responder a los intereses de los estudiantes y a la retroalimentación de los egresados, respecto a lo que se vive en el aula regular, pues se exponían algunos casos de estudiantes con NEE que ampliaban la mirada del Programa.
Responder a las tendencias nacionales e internacionales de la educación	Profundizar y ampliar en otros campos de acción educativa, modificando paradigmas y reconstruyendo teoría para transformar escenarios cotidianos.

En éste medida, al revisar el proceso del énfasis se encontró coherencia entre las necesidades detectadas, las metas establecidas y el proceso educativo en los siguientes aspectos:

En primer lugar, al revisar el Programa de énfasis I, se establece que el curso es un espacio académico que permite profundizar en el conocimiento sobre los procesos de inclusión escolar y social de diferentes grupos poblacionales infantiles con quienes tienen contacto directo las estudiantes desde sus prácticas pedagógicas formativas (Programa de énfasis I, 2014, p 3). Desde ésta perspectiva, y según lo expuesto por las estudiantes, se evidencia la importancia de

vincular la práctica con la teoría, siendo ésta una de las principales razones por las que escogieron el énfasis. Surgieron entonces comentarios interesantes:

“....Las prácticas inclusivas me llevaron a escoger este énfasis”, “la insatisfacción como pedagoga de lo que vi en las prácticas respecto a los niños que “supuestamente” están incluidos en el salón”, “aprender y llenarse de conocimientos sobre cómo se hace la verdadera inclusión en el aula”, “es necesario saber de inclusión, porque no sólo en colegios de inclusión hay niños con diferentes capacidades, sino en colegios entre comillas “normales”, es necesario porque todos los colegios se están volviendo inclusivos y hay que tener las herramientas.....”

De este modo, la articulación de la práctica con la teoría responde a la estrategia de integración curricular del Programa, donde se enuncia que las prácticas formativas se constituyen en un eje fundamental de la estrategia curricular, pues en ellas confluyen los diversos saberes, habilidades y competencias profesionales desarrolladas en los y las estudiantes”. (PEP, 2013, p. 65). Bajo estas premisas, y como una competencia enunciada en el Proyecto Educativo, se destaca la reflexión permanente de las estudiantes desde la práctica. (PEP, 2013, p. 56)

En segundo lugar, y considerando el Decreto No. 366 de febrero 2009, en el cual se establece la necesidad de generar procesos de formación docente en cuanto a la inclusión y estrategias metodológicas flexibles, es posible afirmar que existe concordancia a este respecto en las necesidades, metas, planificación y proceso. En la planificación se evidencia específicamente en el PEP (2013), cuando determina que quien culmina una licenciatura posee las competencias necesarias para el ejercicio de su profesión e intervención pedagógica, comprendiendo, aceptando y promocionando las diversidades culturales en relación con el mejoramiento de la situación infantil en todos sus aspectos, niveles y modalidades.

Lo anterior, apunta ciertamente a una de las metas que se estipulan en Plan Nacional Decenal de Educación (2006) en cuanto a formación docente, en la que se establece que estos, deben estar preparados para la atención adecuada de la población con necesidades

educativas especiales, con o sin discapacidad, y puedan realizar programas de actualización para los profesionales vinculados al sector educativo.

En consecuencia, “cuando uno reflexiona sobre el principal recurso de la inclusión se refiere al recurso humano, porque si un ser humano no permite que se den los procesos de inclusión, así existan otros recursos, la inclusión no es posible”, tal como afirmó el docente Misael Zea en noviembre del 2014. En este sentido, y pueda que implique más trabajo, pero la inclusión está relacionada con la ética profesional del docente; de hecho, y siguiendo los planteamientos del docente en una de sus clases, “La diferencia exige más, pero forma y lo lleva a uno a ser más recursivo, más creativo, más concreto, más claro (...) exige un mundo de cosas que hay que tener en cuenta”

En esta misma línea, y a partir de la revisión documental a los proyectos, se detectó que en uno de ellos se recalca la importancia de que todos los docentes estén formados para implementar prácticas inclusivas en el aula, indicando que ellos deben comprender que comparten la responsabilidad de conseguir la erradicación de la exclusión, para evitar remitir cualquier estudiante con dificultades al sistema de educación especial, que funciona aparte.

En las clases se abordan temas como el Diseño Universal del Aprendizaje, la flexibilización curricular, entre otros, apuntando a la formación de docentes éticos y expertos en temas de inclusión. Pues un estudiante de énfasis, según el profesor Boris Bustamante, debe tener “la habilidad de poder estar con personas diferentes a ellos, de tener contacto con ellos, también debe saber manejar el tema de la didáctica...reconocer las distintas clases de personas y sus saberes (...)”. De la misma forma Misael Zea en el grupo focal afirma que:

“...más allá de las competencias, lo que se [hace] es generar un proceso de transformación del pensamiento, de las creencias, de los imaginarios... porque un docente puede estar capacitado, pero si un docente todavía considera que un niño no debe estar allí, sino en un centro especializado, no facilita o promueve procesos educativos adecuados. Más allá de conocimientos es necesario el cambio en la forma de pensar, que es lo que pretende el énfasis; no sólo es un asunto conceptual, sino un asunto de reflexión, un asunto de vida”.

En tercer lugar, en cuanto a la necesidad de diseño de un énfasis que responda a las tendencias nacionales e internacionales de la educación, cabe resaltar que en el PEP (2013), se destaca el fortalecimiento de la pedagogía, la formación continua para el desarrollo personal y pedagógico, y la preparación de agentes de cambio en el escenario de la educación nacional e internacional, como respuesta a las demandas del nuevo siglo, y también

Lo que redundando directamente en el énfasis, y que se ratifica en el discurso de una de las diseñadoras cuando reconoce en su clase del 27 de agosto de 2015:

“La existencia de unos básicos que como sistema educativo debemos mantener, pero que no pueden convertirse en un escudo para no cambiar, romper esquemas y paradigmas pedagógicos, lo cual implica repensarse para mejorar y mejorar la escuela.

Y se reafirma en uno de los objetivos del Proyecto Educativo del Programa: “identificar y participar activamente en contextos nacionales e internacionales de intervención sobre temas y problemáticas propias de los niños, que coadyuven a una visión amplia de la infancia”. (PEP, 2013, p. 52)

En éste orden de ideas, y acudiendo a esos nuevos paradigmas y tendencias en educación, el énfasis con el fin de suplir la falta de formación de los docentes para atender pedagógicamente a la diversidad de los estudiantes, en su planificación y proceso educativo para el 2014-2, buscó brindar las herramientas básicas para entender y atender la diversidad, en la que por supuesto se incluyen los estudiantes con NEE.

Por consiguiente, el énfasis en el PEP (2013) se fundamenta en “el principio de equidad y respeto por las diferencias, que reconoce cada vez más la importancia de apoyar pedagógicamente a este tipo de poblaciones de tal manera que tengan las mismas oportunidades de aprendizaje” (PEP, 2013. P 71-72). Pero en los programas de énfasis I y II (2014-2), se

fundamenta no sólo en poblaciones en condición de discapacidad, sino minorías culturales y étnicas y en poblaciones vulnerables afectadas por factores económicos y sociales.

Este ajuste responde al marco legal establecido que se ha ido modificando con el surgimiento de nuevos paradigmas, configurados a partir de diferentes momentos históricos que han incidido para que hoy se hable de educación inclusiva que es aquella que alberga y atiende pedagógicamente la diversidad.

Desde esta perspectiva, la coordinadora del énfasis relata que:

“El crecimiento ha sido mucho y eso no lo ha dado la interacción con las estudiantes y con las necesidades de los escenarios, cuando uno empieza tiene desde su perspectiva experiencias, vivencias y algunos conocimientos, pero cada vez las necesidades son distintas, antes hablábamos solo de discapacidad, ahora hablamos de interculturalidad, de la población vulnerable, por múltiples factores, entonces cómo vamos dando respuesta a cada uno de esos requerimientos, a esos contextos, cómo nos documentamos también respecto a eso, nos obliga a estar en un proceso de construcción permanente, de actualización permanente, si leemos los documentos que teníamos cuando hicimos el primer énfasis I, no son los mismos, ha sido un proceso de madurez constante, y al cerrar cada semestre con el balance general de lo que se hizo nos da insumos para hacer modificaciones para el semestre siguiente, tenemos en cuenta la evaluación que hacen las estudiantes”

Es así, que se justifica en el syllabus, la coexistencia de temas como interculturalidad, braille, lengua de señas, políticas públicas de inclusión educativa y social, entre otros; temas que desde antiguos enfoques serían irreconciliables y que forjaron una inadecuada formación docente para desarrollar prácticas de atención a la diversidad, tal como se expresaba en el proyecto “Análisis de las barreras para la participación y el aprendizaje en la casa de la cultura de Cajica”, realizado por una estudiante de énfasis II,

Por ello Misael Zea dice que:

“El énfasis reúne un conjunto de competencias o saberes entorno a cómo atender la diversidad, porque el conocimiento permite orientar la práctica, el recorrido que ellas hacen por el énfasis de aproximarse a diferentes formas de diversidad, a diferentes formas de capacidad, de mirar cuáles son las estrategias que permiten y promueven la inclusión, cuáles son los momentos o elementos que en determinado momento se vuelven una barrera dentro de aula y cuáles en determinado momento pueden permitir disminuir esa barrera...”

Se buscó entonces con el énfasis que las estudiantes se sensibilizaran frente a la diversidad para que pudieran atenderla desde el ámbito pedagógico, adquiriendo algunos recursos que les permitan a todos los estudiantes aprender y participar. Porque tal como indicó el profesor Misael:

“...cualquier docente podría decir, a mí en la universidad no me formaron, yo no tengo los recursos, yo tengo primero que irme a Harvard a hacer un diplomado porque o sino no puedo atender a este niño...más allá de los saberes, en el énfasis se busca generar esa sensibilidad”.

Adicionalmente a la sensibilidad se enfatiza en la importancia de la creatividad y la disposición para hacerlo, según Carolina Celis en agosto 27 de 2015: “se debe recurrir más a su actitud que a su aptitud, pues debe ser conocedor, abierto al mundo (...), conocer el contexto y familiarizarse con el entorno”.

Sin embargo, las estudiantes de énfasis manifestaron, que adquirieron herramientas para trabajar con poblaciones diversas culturalmente y poblaciones con algún tipo de discapacidad, tal y como aparece en el siguiente aporte efectuado por una de ellas: “Las herramientas que recibí fue el aprender algunas señas de la LSC y cómo se escribe en Braille. También, todo lo relacionado con el Diseño Universal del Aprendizaje y [la importancia de] adaptar el currículo al estudiante”, “Conocer a cada estudiante desde su particularidad y el trabajo interdisciplinar”

Además las estudiantes especificaron sobre las herramientas en comunicación para personas con discapacidad auditiva y discapacidad visual. De éste modo, en el énfasis, no se asumen las

personas “como personas discapacitadas, sino como personas humanas, como cualquier otra persona (Bustamante, B. 2014), ya que:

“Centrada en la dimensión práctica, pero con la óptica particular orientada al infante, la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana quiere dotar a todos sus miembros (y no solo a los estudiantes) de una visión y un talante particulares: la consideración de la dignidad y el respeto debidos a la persona humana y su trascendencia; su promoción armónica en todos los niveles, aspectos y campos... Todos estos aspectos jalonan el programa desde su inicio, le dan sentido y llevan a su plenitud el proceso educativo propuesto por la Licenciatura en Pedagogía Infantil”. (PEP, 2013. p. 50)

En consecuencia, una vez realizada la triangulación de la información, se puede afirmar que la ejecución de las clases del énfasis es coherente con lo planeado y el proceso está alineado con las metas y necesidades, sobre las que se diseñó el énfasis.

VII. CONCLUSIONES

Los primeros años son fundamentales para el desarrollo de los niños y niñas en sus diferentes dimensiones, su importancia radica en que son una etapa propicia en la que se generan aprendizajes para toda la vida, como el respeto y la valoración de la diferencia, libres de prejuicios y estigmatizaciones; es por ello, que los cambios culturales, que deben gestarse en la sociedad, tienen su origen en el trabajo que se haga desde la primera infancia. Así, es necesario apostar por la construcción de escuelas inclusivas que a partir del derecho a la educación, garanticen la participación de todos en los procesos educativos.

Por lo que resulta indispensable, abordar la diversidad que subyace a la sociedad, como una oportunidad de aprendizaje y construcción de identidad; aquí la escuela se convierte en el espacio en el que se garantiza la comprensión de los fenómenos porque está en capacidad de asumir la diferencia. En consecuencia, la formación de los docentes - particularmente aquellos que trabajan con los niños más pequeños- resulta ser un factor determinante que los convierte en agentes vitales de los procesos de transformación social.

Bajo estas premisas, los docentes deben ser idóneos en el conocimiento y ejecución de prácticas inclusivas, lo que requiere la formación pertinente y permanente a través de un programa que asegure las herramientas que les permitan asumir y propagar el valor de la diversidad, con sensibilidad y compromiso social.

Todo esto en el contexto de las nuevas tendencias que abogan por la inclusión, pues, desde el discurso en los últimos tiempos, ha cobrado relevancia trascendiendo al ámbito legal y educativo; sin embargo, el uso del concepto refleja una realidad excluyente, en un modelo de sociedad en el que no cabemos todos. Por tal razón, si se reconociera la diversidad y se valorara su contribución para el aprendizaje, dicho concepto no debería existir. La cuestión, es que en medio de una realidad que segrega, homogeniza y estandariza, la transformación conceptual, fruto del avance en el cambio de mentalidad, emerge para reivindicar los derechos de poblaciones que históricamente han sido excluidas.

En este sentido, la inclusión se presenta como una posibilidad social para todos, abriendo el panorama a una perspectiva que responde a la diversidad y que conlleva a una visión más amplia de la educación, que reconoce pero no se centra en la mirada de una población específica y como un asunto exclusivo de la educación especial.

Desde este punto de vista, en la medida que se han visibilizado poblaciones segregadas, se ha avanzado en la ruptura de concepciones asistencialistas, reemplazándolas por otras centradas en el enfoque diferencial, que parte de las posibilidades del sujeto y no en sus condiciones o limitaciones. En consecuencia, es imperativo contar con profesionales en Pedagogía Infantil que puedan atender en diferentes contextos, la diversidad; así, se requieren programas de licenciatura que formen docentes que hagan frente a estos retos de la educación y demandas de la sociedad.

Un referente importante, es el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana, que cuenta con un énfasis en Inclusión Educativa y al evaluarlo permitió que se establecieran algunas conclusiones, que vale la pena tener en cuenta para su propio perfeccionamiento y para la proyección en otros programas de pregrado de similares características.

En éste sentido, y a luz de las categorías de análisis establecidas, se detectaron las limitaciones y ventajas del procedimiento del énfasis. Así, en cuanto a la planificación se encontró que el énfasis guarda relación con los principios propuestos por la Universidad de la Sabana, respecto a la individualidad y la condición de educabilidad del ser humano, en la que se sustenta el derecho a la educación y el aprendizaje como una oportunidad de mejora, que no es igual para todos. También está alineada con el perfil del egresado, quien es respetuoso de la diferencia y quien tiene las bases para orientar los procesos de formación de los niños desde la diversidad.

Además, responde a los objetivos educativos entre los que se enmarca el compromiso social y la atención a la diversidad, siendo coherente el discurso de los diseñadores y de las estudiantes, con los documentos que soportan la planificación, que concibe la inclusión no como un asunto que

atañe exclusivamente a la escuela sino a la sociedad, por lo que la inclusión debe ser educativa y social.

La planificación apunta a nuevos paradigmas, que superan las formas tradicionales de enseñanza que pretenden homogenizar, centrados en la diversidad que por supuesto acoge la discapacidad y reconoce los diferentes ritmos y tipos de aprendizaje; corroborando la importancia de la inclusión dentro de la formación docente.

Ahora bien, es importante anotar que la planificación en los documentos es bidireccional, pues en el Proyecto Educativo de Programa (2013), se orienta a las Necesidades Educativas Especiales, pero en los documentos que soportan los cursos de énfasis I y II, se propende por la diversidad, lo cual lleva a que el énfasis supere sus propios objetivos. Sin embargo, es importante que se actualice el objetivo educativo del énfasis y lo relacionado con este que figura en el PEP, igualmente se recomienda diferenciar el objetivo general de énfasis I y II, pues son espacios académicos distintos. Y construir un documento que recoja todo lo concerniente al énfasis.

De la categoría de proceso educativo, se establecieron conclusiones respecto a los dos cursos: del primero cabe resaltar que se desarrolla en un orden secuencial que favorece la continuidad de los aprendizajes y elimina fragmentaciones que pueda presentarse; ya que este se enfoca en la fundamentación teórica que conduce a la comprensión e incorporación de la educación desde y para la diversidad.

En el proceso de énfasis I, a su vez, se emplearon diversas estrategias didácticas para el abordaje conceptual, dentro de ellas se destaca los casos de estudio, por su utilidad para la aplicación de elementos teóricos y pedagógicos, subsanando la falta de tiempo para hacerlo de manera práctica.

De igual manera, en el proceso participaron cuatro docentes que desde diversos saberes y condiciones físicas, contribuyeron en la formación integral de las estudiantes respecto a temas de inclusión. Ésta diversidad en el equipo de docentes, es una muestra de que la inclusión social y educativa es posible y refleja que es viable interactuar con personas que tienen capacidades

diferentes. Sin embargo, se observó que en la planificación del énfasis no participaron todos, siendo esta una limitación del procedimiento. Por lo que se recomienda generar espacios de diálogo e interacción, en los que se posibilite la construcción colectiva de la planeación para enriquecer el énfasis.

En el proceso educativo, sólo se cuenta con una sesión destinada al tema corporalidad y movimiento; por lo que se recomienda ampliar el espacio, pues esta dimensión es fundamental para el desarrollo de los niños y el trabajo en primera infancia, y es básico para incorporar poblaciones diversas.

En cuanto a las actividades, se evidencia relación con los objetivos educativos y con las metas sobre las que se fundó el énfasis; en ellas se evidenció el manejo de recursos tecnológicos que permitía la sustentación del discurso; el uso de estos abría espacios para el debate, pero en ocasiones se perdió tiempo en la instalación de equipos para la proyección de las ayudas audiovisuales de la clase. Al contar con variedad de docentes en el proceso, las actividades propuestas para las clases lo eran también, siendo esta una fortaleza. Se recomienda entonces acudir a la creatividad para incorporar otros recursos y didácticas para desarrollar los aprendizajes.

Respecto a la evaluación, se puede concluir que era flexible y consideraba las características de cada una de las estudiantes, demostrando con ella los principios de la educación inclusiva y el diseño universal del aprendizaje; comprobando la coherencia entre el discurso de lo que se enseña, la forma en que se enseña y cómo se evalúa, y a pesar de que existen en el programa unos criterios de evaluación, estos se convierten en un cúmulo de actividades, por lo que se recomienda la construcción de rúbricas claras, pertinentes y con valoración porcentual precisa que facilite los procesos de retroalimentación.

Por otra parte, es importante mencionar que uno de los objetivos específicos propuestos en el programa no se cumplió, pues era pretencioso y en el syllabus se planeó que se abordaría en una sesión que finalmente nunca ocurrió, dejando un vacío respecto a las disposiciones legales en inclusión. Se sugiere ajustar el objetivo específico, ya que es muy amplio para ser abordado en

una sola clase y de igual manera darle la importancia que merece, ya que este tema es de vital trascendencia, para la exigibilidad del derecho y para darle solidez al discurso y a las prácticas educativas.

Otra limitación del proceso, alude a la apropiación de los referentes teóricos por parte de las estudiantes, pues aunque cada sesión tenía una lectura adecuada de soporte, en muchas ocasiones las estudiantes no la efectuaban, sumado a ello faltaba exigencia de parte de los docentes para lograr ese compromiso en ellas. Pese a la pertinencia de las lecturas, debido a la amplia literatura en temas de inclusión, se recomienda vincular otros autores para actualizar y fortalecer el programa, a partir del trabajo conjunto de los docentes que participan en el énfasis.

En el proceso de énfasis II, por la dinámica de planificación del curso, las estudiantes pudieron profundizar en temas de su elección que afianzaron sus conocimientos y les permitieron articular la práctica con la teoría a través de intervenciones que evidenciaron el compromiso social. Al hacer análisis documental de los proyectos se puede observar que se apunta a la inclusión desde la diversidad y la interculturalidad que se respalda en el discurso internacional, pero aparecen temas que abogan por la inclusión de poblaciones vulnerables, específicas del contexto nacional, como la población en condición de desplazamiento por el conflicto armado.

Este curso favorece el trabajo independiente y autónomo de las estudiantes, sin embargo, se recomienda prestar mayor atención a la retroalimentación, para fortalecer la intencionalidad pedagógica de los proyectos.

En los dos cursos se evidencia que el proceso permite la construcción de un concepto de inclusión que responde a las tendencias nacionales e internacionales, reflejando un avance significativo en sus apreciaciones sobre la educación inclusiva, superando los enfoques tradicionales que acentúan su comprensión desde la discapacidad.

Finalmente en la tercera categoría, es posible afirmar que existe coherencia entre las necesidades detectadas, las metas establecidas y el proceso educativo; pues a partir de las evidencias discursivas, las observaciones de clase y las evidencias documentales se encontró que para el

diseño del énfasis, se consideraron cuatro necesidades que permitieron establecer metas por las que se trabajó en el proceso del énfasis. Así hay una correlación entre estos tres componentes que logran articular la práctica con la teoría, formar docentes multiplicadores de prácticas inclusivas, brindar herramientas pedagógicas para atender la diversidad y romper paradigmas que se proyectan como un nuevo modelo de educación.

Por todo lo anterior, el valor y el mérito del énfasis radica en que es una propuesta innovadora para un programa de formación de pedagogía infantil que responde a la necesidad de brindar herramientas para hacer realidad la inclusión desde la diversidad; además en toda la evidencia que se recopiló se puede determinar que el programa ha ido creciendo y evolucionando en aras de responder a las necesidades de formación y a las tendencias nacionales e internacionales en cuanto a la educación para la primera infancia y la inclusión; reduciendo las brechas que en estos aspectos se presentan a nivel nacional y que han configurado un sistema educativo carente de equidad. Además dos aspectos que representan el valor y el mérito son: la vivencia de la educación inclusiva en el énfasis, debido a que los procesos de formación están orientados por docentes para quienes la inclusión es su propia vida y la aplicación de los conocimientos a un proyecto de intervención pedagógica en el que se despliegan las herramientas adquiridas para atender a la diversidad con compromiso social de este modo el énfasis responde al deber ser de la escuela.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, G. (2003). La educación inclusiva como estrategia para abordar la diversidad. (Video) conferencia presentada en el I Simposio de Educación: "Por una atención a la diversidad". Universidad Estatal a Distancia. (24-25 de septiembre 2003).

Ainscow, M., Booth, T. (Eds.). (2005). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Routledge.

Arnaiz Sánchez, P. (1999). *El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual*. En A. Sánchez Palomino y otros (Coord.). *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral de siglo XXI*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 61-90.

Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. España: Aljibe.

Bautista. R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. España: Aljibe.

Bonilla D. (2003). *Reconocimiento, educación e inclusión de las minorías culturales* En: *Altablero* No. 28, MARZO-ABRIL 2004 recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87346.html>

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., & Vaughan, M. (2000). Índice de inclusión. *Centro de Estudios en Inclusión en Educación*. CSIE, 2000 *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.

Camacho C., Machuca A., Pérez A., Pinto L., Urrego N. (2013). *El currículo como dinamizador de inclusión en el grado preescolar*. Trabajo del curso currículo y pedagogía. Bogotá: CIFE, Universidad de los Andes.

Constitución Política de Colombia de 1991. Título II, Capítulo 1, artículo 13.

Dakar, M. D. A. (2000). *Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000.

Departamento Nacional de Planeación (2004). *CONPES Social 80 de 2004*. (Documento web). Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-social/pol%C3%ADticas-sociales-transversales/Paginas/discapacidad.aspx>

Fonseca G.I. (1998) *La capacitación docente como experiencia de formación*. Unicauca Ciencia. Popayán, vol 3. pp 141-149

Giné, C. (2003). *Inclusión y sistema educativo*. III Congreso "La Atención a la diversidad en el Sistema Educativo". Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración a la Comunidad (INICO).

Gómez J, Grau A, Ingellis A, Jabbaz M (s.f). Técnicas cualitativas de investigación social. Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos Departamento de Sociología y Antropología social. Universidad de Valencia. Recuperado en : http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/tema_6_investigacion_documental.pdf

Grau Rubio, C. (1998). Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva. España: Promolibro

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hill.

House, E. R. y Howe, K. R. (2001). Valores en evaluación e investigación social. Madrid: Morata.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297. Recuperado el 15 de Febrero de 2014 en <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>

INTEF (s.f). Educación Inclusiva (Documento PDF). Recuperado el 10 de febrero de 2015 en: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/index.html>

Ley 115 de 1994, *Ley General de Educación*.

Ley 1346 de julio 31 de 2009.

Ley 1098 de 2006. Ley de infancia y Adolescencia.

Machuca, A., Pérez, A., Pinto, L y Urrego, N. (2013). Evaluación al énfasis de inclusión educativa del programa de pedagogía infantil de la universidad de la sabana. Bogotá. CIFE - Universidad de los Andes. (No publicado)

Ministerio de Educación y Ciencia de España. UNESCO. (1994). *Declaración y Marco de Acción de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca – España.

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Decreto No. 366 de 2009*. (Documento web). Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2007). *Ley 1145 de 2007*. (Documento web). Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-146166.html>

Ministerio de Educación Nacional – Colombia (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales-NEE*. Bogotá – Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Lineamientos del PNDE 2006-2016. (Documento web). http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Plan Nacional Decenal de educación 2006 – 2016*. (Página web). <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-channel.html>

Ministerio de Educación Nacional (2003). *Resolución 2565 de 2003*. (Documento web). Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf.

Ministerio de Educación Nacional *Decreto 3020 de (2002)*. (Documento web). Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104848_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1997). *Decreto 2247 de 1997*. (Documento web). Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1996). *Decreto 2082 de 1996*. (Documento web). Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103323_archivo_pdf.pdf

ONU (1949). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General.

Presidencia de la República de Colombia (2013). *Ley 1618 de 2013*. (Documento web). Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

Presencia de la República de Colombia Colombia. (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006: hacia un estado comunitario*.

Programa de Pedagogía Infantil (2013). Proyecto Educativo de Programa PEP. Chía – Cundinamarca: Universidad de la Sabana.

Programa de Pedagogía Infantil (s.f). Plan de estudios. Recuperado el 25 de febrero de 2014 en: <http://www.unisabana.edu.co/carreras/pedagogia-infantil/plan-de-estudios/>

República de Colombia (2003). *Plan Nacional de Desarrollo 2003 – 2006, “Hacia un Estado Comunitario”*. (Documento web). Recuperado en http://programa.gobiernoenlinea.gov.co/apc-aa-files/92e2edae878558af042aceeafd1fc4d8/ley_812_2003.pdf

República de Colombia (2006). *Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia*. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22106>

República de Colombia. (2009). *Ley 1346 de 2009*. (Documento web). <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37150>

Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea Ediciones.

Sánchez Palomino, A.; Torres González, J.A. (2002). Educación Especial: centros educativos y profesores ante la diversidad. Madrid. Pirámide.

Sierra, R. (2003). Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Madrid: Paraninfo

Slee, R., & Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192.

Stainback, S.; Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas. Madrid. Narcea.

Stufflebeam D. (1987). Evaluación Sistemática: Guía teórica y práctica. Traducción de: Carlos Losilla. Madrid: Ediciones Paidós.

Stufflebeam, D. (2002) CIPP Evaluation model checklist. (N.C. Urrego, Trans). Recuperado de <http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/files/250CIPP.pdf>

Tyler, R. (1949) Basics Principles of curriculum Development, Chicago: Univ. De Chicago Press.

Universidad de la Sabana (s.f) Nuestro programa (Documento web). Recuperado de <http://www.unisabana.edu.co/carreras/pedagogia-infantil/pedagogiainfantil/>. Recuperado el 10 de octubre de 2014

UNESCO (1997). *Revisión de la Situación de las Necesidades Educativas Especiales realizada durante 1993-1994*. (Documento web), Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001120/112094So.pdf>

UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

IX. ANEXOS

Anexo 1: Consentimiento informado para observación de clases



Consentimiento Informado para participantes de investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Adrián Libardo Machuca, Luisa Carolina Pinto, Ángela Pérez Luque y Ninfa del Carmen Urrego, de la Maestría en Educación de la Universidad de Los Andes. La meta de éste estudio es emitir un juicio evaluativo a la luz de los Planteamientos de Daniel Stufflebeam (1987), sobre el proceso del énfasis de inclusión del Programa de Pedagogía de la Universidad de La Sabana.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria; la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Una de las técnicas de recolección de la información es la observación, particularmente de las clases del énfasis. Lo que se observe durante estas sesiones se grabará, de modo que los investigadores puedan transcribir después las ideas relevantes para la evaluación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Si alguna de las actuaciones de los investigadores le parece incómoda, tiene derecho de expresárselo a los investigadores.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Adrián Libardo Machuca, Luisa Carolina Pinto, Ángela Pérez Luque, Ninfa del Carmen Urrego. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es emitir un juicio evaluativo a la luz de los

Planteamientos de Daniel Stufflebeam (1987), sobre el proceso del énfasis de inclusión del Programa de Pedagogía de la Universidad de La Sabana.

Me han indicado que una de las técnicas de recolección de la información es la observación, particularmente de las clases del énfasis y que éstas serán grabadas.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y de tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Adrián Machuca al teléfono 3164904986.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Adrián Machuca al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha



Consentimiento Informado para participantes de investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes:

La presente investigación es conducida por Adrián Libardo Machuca, Luisa Carolina Pinto, Ángela Pérez Luque y Ninfa del Carmen Urrego, de la Maestría en Educación de la Universidad de Los Andes. La meta de éste estudio es emitir un juicio evaluativo a la luz de los Planteamientos de Daniel Stufflebeam (1987), sobre el proceso del énfasis de inclusión del Programa de Pedagogía de la Universidad de La Sabana.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria; la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Una de las técnicas de recolección de la información es el grupo focal. Las conversaciones serán grabadas, de modo que los investigadores puedan transcribir después las ideas relevantes para la evaluación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Si alguna de las actuaciones de los investigadores le parece incómoda, tiene derecho de expresárselo a los investigadores.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Adrián Libardo Machuca, Luisa Carolina Pinto, Ángela Pérez Luque, Ninfa del Carmen Urrego. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es emitir un juicio evaluativo a la luz de los Planteamientos de Daniel Stufflebeam (1987), sobre el proceso del énfasis de inclusión del Programa de Pedagogía de la Universidad de La Sabana.

Me han indicado que una de las técnicas de recolección de la información es el grupo focal y que las conversaciones serán grabadas.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y de tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Adrián Machuca al teléfono 3164904986.

Si deseo una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Adrián Machuca al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Anexo 3: Preguntas grupo focal estudiantes Énfasis I



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EVALUACIÓN ÉNFASIS INCLUSIÓN EDUCATIVA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL UNIVERSIDAD DE LA SABANA

- * ¿Por qué escogieron éste énfasis?
- * ¿Cuál es la concepción de inclusión?
- * Conoce los objetivos del énfasis y contenidos. ¿Se han realizado modificaciones al énfasis desde su implementación?
- * Mencione los principales referentes teórico.-conceptuales que ha recibido en el énfasis
- * Describa la relación con los docentes del énfasis
- * ¿Cómo evaluaron los docentes sus procesos de aprendizaje y cómo fue la retroalimentación?
- * ¿Qué herramientas pedagógicas recibieron para la inclusión?
- * ¿Cuáles han sido los aprendizajes más significativos?



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**EVALUACIÓN ÉNFASIS INCLUSIÓN EDUCATIVA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
UNIVERSIDAD DE LA SABANA**

- * ¿Cómo concibe la inclusión?
- * ¿Por qué formar pedagogos infantiles con énfasis en inclusión?
- * ¿Qué competencias se esperan de un estudiante de énfasis en inclusión?
- * ¿Se han realizado modificaciones al énfasis desde su implementación? Cuáles han sido las razones para dichas modificaciones?
- * ¿Cuál es la didáctica empleada para el desarrollo del énfasis?
- * ¿Qué recursos emplean para el desarrollo del énfasis?
- * ¿Cómo evalúan los aprendizajes de los estudiantes del énfasis?
- * ¿Cómo ha sido el proceso interno de evaluación del énfasis?



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**EVALUACIÓN ÉNFASIS INCLUSIÓN EDUCATIVA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
UNIVERSIDAD DE LA SABANA**

¡Hola! Tu opinión es muy importante para nosotros, te pedimos que tomes 10 minutos de tu tiempo para responder a estas preguntas con toda tranquilidad y sinceridad. Tus respuestas se emplearán únicamente con fines investigativos y de manera anónima.

- * ¿Cuál fue la dinámica de énfasis I?
- * ¿Cuál es su concepción de inclusión?
- * ¿Cuál fue la dinámica de énfasis II?
- * Describa la relación con los docentes del énfasis
- * Mencione los principales referentes teórico.-conceptuales que recibió a lo largo del énfasis
- * Indique cómo evaluaron sus aprendizajes en énfasis II
- * Mencione las herramientas pedagógicas que recibió para la inclusión
- * Enuncie los aprendizajes más significativos del énfasis
- * Inserte el abstract de su trabajo de énfasis II
- * Sugerencias o comentarios sobre el énfasis de inclusión

Anexo 6: Tabla para analizar los videos de la observación de clases

Docente	Actividades de Clase	Recursos para la Clase	Evaluación (cómo se hacía)	Evidencias discursivas

Anexo 7: Tabla para analizar los proyectos

Título del proyecto	Generalidades del proyecto	Concepto de inclusión	Referentes teóricos inclusión	Marco legal	Estrategias pedagógicas	Aspectos a resaltar