

Gestión Curricular: una propuesta para el desarrollo de competencias pedagógico-administrativas que alinean el currículo del Liceo Moderno Grinbehy para la atención integral de niños y niñas con barreras en el aprendizaje en el aula regular.

INGRI PAOLA PATACON RUIZ

Maestría en Educación

Centro de investigación y Formación en Educación

CIFE

Universidad de Los Andes

“Cultivemos la floresta, disfrutemos de sus fragancias y de sus múltiples sabores, pero no olvidemos la semejanza esencial que une por la raíz el sentido común de tanta pluralidad de formas y matices”.

F. Savater.

DEDICATORIA

A Dios, por las bendiciones que me ha entregado a lo largo de la vida; a Irma Flores por su apoyo durante el desarrollo de la Maestría; a mi esposo y familia por su sacrificio y ánimo para culminar cada proyecto.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de los Andes, en especial aquellos maestros que aportaron con dedicación y de manera profesional a formar gestores de la educación. Gracias por compartir su experiencia durante el proceso de formación.

TABLA DE CONTENIDO

Tabla de contenido

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
MARCO TEÓRICO	10
EL SISTEMA EDUCATIVO Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)	10
COMPRENSIÓN DEL CURRÍCULO Y SU GESTIÓN	16
FORMACIÓN DE DOCENTES	23
PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	28
JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	28
Objetivo General	30
Objetivos Específicos	30
Enfoque y Metodología de la Investigación Acción	31
Participantes.....	33
Técnicas e Instrumentos	34
Procedimiento	37
Descripción de la Propuesta	37
MÓDULOS DE FORMACIÓN.....	37
METODOLOGIA DE LOS MÓDULOS DE FORMACIÓN	39
El tiempo y limitaciones de la investigación.....	39
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	40
FASE I.....	40
Barreras en el Aprendizaje.....	44
Accesibilidad.....	45
MÓDULO: Introducción a la Investigación Acción	46
MÓDULO: Currículo. Alineación al Currículo Institucional	46
DISCUSIÓN	48
RECOMENDACIONES	50
BIBLIOGRAFÍA	51

RESUMEN

El Liceo Moderno Grinbehy es una institución de carácter privado con un contexto educativo particular. Su práctica pedagógica gira en torno a la atención integral de niños y niñas de la localidad séptima (Bosa) del distrito capital. La institución es un referente en los procesos de inclusión escolar, pues ha establecido los mecanismos pedagógicos y convivenciales necesarios para garantizar el acceso a la educación de todos los niños entre los dos y diez años de edad.

Para fortalecer dichos propósitos institucionales, se hace necesario diseñar un plan pedagógico administrativo que pertine a los docentes, desarrollar las habilidades necesarias para gestionar el currículo, de tal forma que se garantice que el proceso de inclusión sea pertinente y de calidad. La propuesta está establecida en un programa de formación complementaria dirigida a docentes y administrativos. Un programa de gestión curricular desarrollado en tres fases con diferentes módulos que permiten realizar una comprensión real del proceso de inclusión y de reflexionar sobre la práctica para permitir ajustes en el currículo académico.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, todas las instituciones educativas deben garantizar que los procesos académicos desarrollados cumplan con las expectativas de calidad y pertinencia que exige el siglo XXI. La posibilidad de ejecutar proyectos pedagógicos desde la perspectiva de ¿qué se debe enseñar? ¿Cómo lograr el desarrollo de aprendizajes efectivos? y ¿qué tipo de estrategias abordar?. Si se trabaja sobre la gestión Curricular, es posible responder a esos interrogantes, pues tiene como propósito establecer una formación a la población estudiantil, de acuerdo a lo que se ha planteado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), buscando incrementar, de forma permanente, la calidad de enseñanza y un aprendizaje de toda la organización educativa.

Para ello, es necesario generar una especie de engranaje a través de un trabajo académico organizado, que establezca criterios de enseñanza y aprendizaje claros: sistemas de evaluación, áreas, contenidos, uso de material didáctico y tecnológico, formación permanente de los docentes y, por supuesto la atención a la población con necesidades educativas especiales o barreras en el aprendizaje.

Existe, en la literatura especializada en gestión curricular, un consenso sobre la importancia de este proceso “la escuela es la comunidad organizada básica en educación y es a este nivel donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de la innovación del currículo” (Stenhouse, Rudduck, Hopkins, Solana y Casanova, 1987, p. 222), por ello es importante establecer una mirada integral de la institución hacia todas sus dimensiones y con especial incipiente en la gestión curricular en la que participa el docente, pues es el conjunto de procedimientos que éste realiza, para llevar el currículo desde que se diseña, se ajusta y adapta según la realidad educativa, hasta llegar al currículo evaluado (Zabalza, 1995).

En la actualidad y desde la incorporación de los modelos de Gestión de Calidad, la necesidad de orientar las políticas educativas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ha generado una conciencia más profunda sobre las implicaciones que tiene el rol de la dirección escolar para la obtención de resultados llenos de eficacia y efectividad. Esto ha significado el incremento de estrategias para potenciar el rol de cada miembro de la comunidad como factor fundamental en los procesos de mejora, especialmente el de los maestros con respecto a la gestión curricular.

El desafío para incrementar el nivel de calidad es alto, la transformación debe ser real por parte de todos los actores participantes de la comunidad educativa, desde las directivas, cuerpo docente, alumnos y padres de familia de tal manera que los propósitos institucionales respondan a las necesidades de la población. A nivel del Ministerio de Educación, se ha creado para la dirección escolar, el “Marco para la Buena Dirección”, que contempla un estándar para el mejoramiento del desempeño directivo, ampliando la autonomía de los directivos “la manera por la cual el director debe asegurar el aprendizaje efectivo en las aulas del establecimiento que conduce, considerando su propia cultura y proyecto educativo” (Ministerio de Educación, 2005, p. 11), y estableciendo la gestión curricular como eje central en los procesos de mejora.

Indiscutiblemente una gestión adecuada del currículo juega un papel fundamental en el éxito académico, por lo tanto todos los procesos de mejora educativa permiten el cumplimiento de los logros educativos. Para lograr esto, se plantea esta investigación, contemplada en tres apartados fundamentales, establecidos a la luz del diagnóstico institucional desarrollado previamente. En primer lugar se encuentra una revisión frente al sistema educativo colombiano y las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), en segundo lugar, un acercamiento a la comprensión del currículo y su gestión para lograr responder a los diferentes ritmos de aprendizaje al interior de las aulas y, por último la formación de formadores, como estrategia para el desarrollo de habilidades que permitan gestionar los microcurrículos al interior de una institución educativa, que cuenta con un programa de inclusión de niños y niñas con barreras en el aprendizaje en aula regular.

La investigación contempla además tres fases, producto del ejercicio de Investigación Acción desarrollado. Fase I: sensibilización y reflexión acerca de las necesidades institucionales frente al proceso de inclusión, introducción a la investigación acción (en adelante IA) y currículo: alineación al currículo institucional. Fase II: concepto de inclusión, análisis micro curricular, diseño de materiales y estrategias metodológicas para procesos de inclusión y identificando el problema. Finalmente la Fase III: problema de investigación, recolectando información, análisis y diseño de intervención: implementación de los diseños micro curriculares, primeros resultados (análisis, reflexión y reestructuración). Al interior de este proyecto únicamente se desarrollo la fase I, las dos restantes son el resultado de esa primera y quedarán como recomendación a la institución, para desarrollar en el siguiente periodo escolar.

La riqueza de la propuesta radica en evidenciar una transformación real de la práctica educativa de todos los participantes. Se evidencian resultados por medio de la transformación del modelo curricular de la institución. Adicional, la dinámica de investigación se da tal y como esta postulada, en un proceso de transformación continúa...

...es una forma de indagación autoreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado o dirección) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativas, su comprensión sobre las mismas y las situaciones e instituciones en que éstas prácticas se realizan. (Carr y Kemmis, 1988, p. 72).

MARCO TEÓRICO

EL SISTEMA EDUCATIVO Y LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

De acuerdo a la perspectiva de exigencia que establece la Ley, en el marco de la “Declaración de Educación para Todos”, se podría suponer que las escuelas realmente se preocupan, atienden y garantizan una educación pertinente, de calidad e inclusiva. De acuerdo a lo que presenta la Ley 115, Ley General de Educación en el Artículo 1° (Objeto de la Ley) y en la Constitución Política de Colombia en su Artículo 67, la educación es un derecho fundamental, que se basa en la concepción integral de las personas y que responderá a sus necesidades y estará dirigida a todos.

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes.

La presente ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de las Educación que cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños, jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. (Ministerio de Educación, 1994. Art. 1).

Por otro lado, existen dos factores que también permiten cuestionarse sobre el funcionamiento del sistema educativo y las garantías que debe tener. El primero se refiere a la baja inversión de recursos económicos y por ende la ausencia de proyectos de inclusión educativa, y la segunda, a que la sociedad desconoce las políticas y el funcionamiento del sistema, aspecto que contribuye significativamente a la involución de los programas de

integración y al alcance de procesos de calidad. Esto, gracias a la baja participación local, evidenciada por la poca asistencia a los “Encuentros Ciudadanos” de discusión local, donde se definen las necesidades y se toman decisiones importantes para el desarrollo del sector en aspectos como salud, educación, cultura, arte y patrimonio, deporte, recreación y actividad física, medio ambiente, economía popular, seguridad y soberanía alimentaria y participación (Secretaría Distrital de Gobierno, 2013).

Ahora bien, no se profundizará en éstas dos características que influyen, como ya se dijo, en el adecuado funcionamiento del sistema educativo, pues aunque importantes, esta investigación se centra en el rol directivo, analizando y reestructurando el sistema de gestión curricular para garantizar la atención de la población, de acuerdo a lo que plantean Booth y Ainscow “Barreras en el Aprendizaje”.

Son múltiples los espacios en los que es posible socializar con directivos de otras instituciones, y sus diálogos evidencian un temor absoluto por enfrentarse a procesos de inclusión, gracias a que no existen parámetros estándar para esta tarea. Adicional, no estipulan un presupuesto de inversión, considerado en recurso económico y en tiempo, dentro de cada centro educativo para contratación de profesionales que conformen equipos interdisciplinarios, ni para adquirir o diseñar materiales pedagógicos que apoyen a la planta docente a desarrollar las tareas académicas integradoras con pertinencia y calidad. No reconocen una estrategia metodológica que permita que los docentes se involucren realmente en el proceso de inclusión, aspecto que aporta a la consunción del sistema educativo, permitiendo amplitud en la brecha de inclusión.

De lo anteriormente dicho, es posible evidenciar que aun existen falencias que impiden cumplir a cabalidad las políticas de inclusión. Es determinante éstas lleguen más lejos de tener al niño (a) en el aula regular. Significa también, implementar nuevas metodologías, hacer adaptaciones curriculares, es decir, currículos flexibles que se ajusten a las condiciones cognitivas, pero que a la vez, permitan a los niños un desarrollo social acorde a la edad cronológica en la que se encuentra. La oportunidad debe ser en igualdad de condiciones, de tal forma que se elimine por completo la deserción y/o exclusión.

En efecto, es necesario entender el significado real de Educación Especial, cuál es su propósito y cómo ha evolucionado a través del tiempo. Durante la evolución de la educación a través de la historia, siempre se han presentado limitaciones en cuanto a la integración e inclusión de personas con NEE en ambientes de aprendizaje regulares,

independientemente de las metodologías o ritmos de aprendizaje que tengan proyectados para el desarrollo de tareas académicas. Es tan evidente la brecha que existe, que en principio, se consideraba el acto de inclusión como una barbaridad; es decir, la concepción estaba direccionada a establecer sitios específicos para este “tipo” de personas alejadas del contexto real y destinadas al rechazo total por la sociedad.

Sin embargo, a lo largo de la historia y a nivel nacional es posible trazar unas líneas de diferencia, con algunos personajes que se interesaron por el trabajo de personas en condición de discapacidad. Así como Catanedo (2001), presenta un recorrido histórico de la Educación Especial, donde enmarca que hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX se inicia el tratamiento de personas excepcionales, y fue con *Jean Marc Gaspard Itard (1774-1836)*, que se consolidó el trabajo en París, cuando implementó estrategias con niños sordomudos y especialmente con el trabajo que desarrolló con el *Niño Lobo de Aveyron (1801)*, donde demostró que con un trabajo intensivo y establecimiento de estrategias en el lenguaje el niño pudo ser “educado”. Para la misma época se desarrollaron otros trabajos importantes con Samuel Gridley y Thomas Gallaudet con intervenciones en personas ciegas.

A comienzos del siglo XX se dieron grandes aportes en el campo de la Educación Especial, en Francia para el año de 1905 se diseñaron los primeros test de inteligencia que con el paso del tiempo sufrieron cambios y ajustes. Otras grandes contribuciones estuvieron en manos de personajes como María Montessori, Grace Fernald, Alfred Strauss con contribuciones como la Casa de Bambini y entrenamiento sensorial, técnicas remediales de lectura e investigaciones de las bases neurológicas de las dificultades de aprendizaje respectivamente.

Así pues, a finales de los setenta y principios de los ochenta se da el movimiento más grande del campo de educación especial cuando se habla de escolarización regular. A nivel nacional, y por primera vez establecen a los colegios obligatoriedad en la prestación del servicio en igualdad de condiciones, así que los padres toman un rol activo en la planificación de la educación de sus hijos y se marcan objetivos específicos para su desarrollo.

Desde entonces, en el país, se han venido desarrollando pequeños intentos de integración que permiten establecer condiciones mínimas de inclusión, pero los resultados no han sido los mejores. A nivel local, la evolución ha sido mínima a causa de las

dificultades mencionadas al principio del documento, la integración dentro de la localidad está determinada únicamente en actos de inclusión de la población en un contexto regular, pero no responde a las necesidades individuales de los estudiantes, ni mucho menos a generar condiciones básicas para su desarrollo en términos de recursos físicos y humanos. Esto se ha evidenciado por la cantidad de niños y niñas en extraedad que solicitan cupos, evidenciando que a pesar de tocar varias puertas, han sido rechazados o en su defecto, al lograr la vinculación a un colegio regular, no evidencian avances en los comportamientos ni en el aprendizaje.

En este sentido, es necesario generar al interior de las instituciones un programa de alineación curricular, en donde los docentes desarrollen habilidades que permitan fortalecer su práctica académica generando procesos de transformación a través de la investigación pedagógica y garantizando la igualdad de condiciones en de los ambientes de aprendizaje. Para ello, es importante centrarse en el proceso de la educación inclusiva, logrando así clarificar cual es el objetivo de este proceso, cómo se logra y que características contiene.

Inclusion Educativa

Este concepto “ha adquirido un énfasis especial durante los últimos años en el contexto educativo latinoamericano y particularmente el chileno, visibilizándose en ámbitos como políticas públicas y acciones gubernamentales” (Infante, 2010, p. 223), las cuales tienen como propósito analizar el sistema de enseñanza, las metodologías, el currículo, la formación docente, las estrategias, entre otras dinámicas que son determinantes en este proceso. La inclusión se proyecta como un reto académico permanente. El desafío debe estar comprendido en disminuir el porcentaje de exclusión a través del diseño y ejecución de políticas que respondan a las necesidades de la población educativa y que garanticen el avance de una sociedad democrática y participativa, pues...

Los niños y niñas con necesidades educativas asociadas a una discapacidad es el colectivo que se encuentra más excluido. En muchos países no existen estadísticas confiables, pero cuando las hay queda de manifiesto que un alto porcentaje de estos alumnos no recibe ningún tipo de educación, especialmente los que tienen discapacidades más severas. Aunque la tendencia de las políticas de los países es promover la integración de estos alumnos en la escuela común, la

gran mayoría está escolarizada en centro de educación especial, por lo que también son los más discriminados. (Blanco, 2006, p.3).

El panorama que se presenta inicialmente obliga a revisar que pasa en el país en materia de inclusión educativa, para ello, Guerreiro y Villarán (2009) en un documento publicado por la Organización Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), presentan un análisis del proceso de educación inclusiva en la Región Andina de América Latina y establecen que:

En Colombia, la inclusión, tal como se propone a nivel oficial, se entiende como la atención preferencial a los desplazados por la violencia, a la población indígena, a los niños discapacitados y a la población de las áreas rurales de baja densidad, mediante proyectos educativos y a la atención ágil a la población desplazada, acompañada por los programas de retorno. Se cuenta con modalidades especiales para la inclusión educativa de los grupos indígenas, a la vez que se continúa con la política de ampliación de atención especializada para niños, niñas y jóvenes con limitaciones o discapacidades”. (Guerrero y Villarán, 2009, p.15).

En Colombia se evidencia una preocupación por lograr que los maestros desarrollen habilidades que les permitan atender integralmente a la población que presenta alguna barrera para lograr el aprendizaje. Identificar y caracterizar a la población son elementos fundamentales para establecer los mecanismos de atención, contemplados en el diseño de estrategias pedagógicas que permitan ajustar los currículos, flexibilizar modelos educativos y sistemas de evaluación, diseñar materiales y en general capacitar a todos los agentes participantes de este proceso en las dinámicas necesarias que garanticen el acceso al conocimiento de todos. Además en el país, se “viene desarrollando una política de inclusión basada en normas y planes de acción dirigidos a crear condiciones apropiadas a orientar las diferentes entidades gubernamentales nacionales, territoriales y locales, instituciones, centros educativos y personas” (Guerrero y Villarán, 2009, p. 16), esto con el fin de garantizar que los niños, niñas y jóvenes logren el acceso y permanencia en la educación, de acuerdo a sus necesidades.

Para ello, es necesario entender que la inclusión educativa se fundamenta en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educativos y para ello se ha hecho la revisión de las estrategias de inclusión que establece el Ministerio de Educación

Nacional (en adelante MEN), en el documento *“Programa de Educación Inclusiva con Calidad. Construyendo Capacidad Institucional para la Atención a la Diversidad. Índice de Inclusión”*, donde plantean que existen una serie de dimensiones necesarias a desarrollar al interior de las instituciones permitiendo a la institución educativa

Realizar el proceso de autoevaluación de la gestión en inclusión, orientada a reconocer el estado actual en la atención a la diversidad, analizar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, establecer prioridades y tomar decisiones para cualificar las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de su comunidad. (Ministerio de educación, 2006, p.13).

En dicho documento se establecen unos parámetros, confrontados por medio de cuestionarios, que permiten obtener una radiografía importante de la institución para garantizar la calidad en el proceso de inclusión desde cuatro áreas de gestión específicas: directiva, administrativa, académica y comunidad. La importancia que genera este documento en la investigación es que será utilizado en la Fase II, cuando se aborde el concepto de inclusión, generando la posibilidad de confrontar el estado real de la institución y alternando este proceso con la transformación de la práctica pedagógica que vienen generando los docentes desde la reflexión y puesta en marcha de los procesos de investigación acción.

Finalmente, es importante determinar que la inclusión debe darse alrededor de cualquier necesidad o condición; no se precisa en la atención a una patología o condición física específica y esto es determinante en el sector educativo. La diversidad de un aula es incalculable, desde condiciones biológicas, sociales, ambientales y emocionales hasta eliminar las brechas que impiden el acceso y la participación en la construcción de aprendizaje.

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos

distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación. (Booth, Ainscow, Vaughan, Shaw y Black-Hawkins, 2006, p. 6).

De acuerdo a las descripciones y soportes teóricos anteriormente descritos se destaca el nivel de importancia que genera el desarrollo de esta investigación. Claramente el análisis de marco general de las necesidades educativas especiales, permite sensibilizar al contexto educativo frente a la necesidad de generar transformaciones profundas en las dinámicas pedagógicas de los colegios o instituciones educativas. Dicha sensibilización no se proyecta en una sistema jerarquizado o escalonado, no se espera que se de desde las directrices gubernamentales, no se dará a través del cumplimiento de políticas públicas. La transformación, como lo muestra la investigación, tiene que partir del actor principal del proceso enseñanza-aprendizaje, tiene que darse desde el *maestro*.

Pues bien, surge entonces la necesidad de ahondar en los dos siguientes referentes teóricos que soportan dichas transformaciones. Para ello podríamos preguntarnos ¿Qué significa currículo? ¿Qué características debe tener el currículo en un proceso de inclusión?. Responder a estos interrogantes puede ser uno de los eslabones para garantizar la transformación del concepto de inclusión, de tal forma que se plantee un estilo y ritmo de aprendizaje propios de las necesidades de los niños y las niñas.

COMPRENSIÓN DEL CURRÍCULO Y SU GESTIÓN

Al hablar de experiencias académicas y de planes de estudios, puede suponerse que se está hablando del currículo, un concepto, un tanto confuso para nuestro contexto. “En Colombia el currículo es considerado como una herramienta ideológica utilizada para desplazar el papel de los profesores y las escuelas y dejar que intereses extranjeros tomen control de la educación a través de los organismos de la administración pública” (Martínez Boom, Castro y Noguera, 2003 citado por Montoya, 2003, p. 16). La razón de esto es la generalidad que se le puede atribuir al concepto gracias al poco interés, en el campo de la investigación, que existe en nuestro país frente al mismo. La influencia siempre ha sido externa, además contiene una carga ideológica, social y política de peso, que requeriría de un análisis profundo para su total comprensión. La verdad en esto, es que todos los

docentes y aquellos que se involucren con el ámbito educativo están llamados a revivir ese transcurrir curricular para lograr comprenderlo.

En la actualidad, el currículo es de gran relevancia para entender las escuelas y la escolaridad (educación-instrucción). Nos permite llegar a acuerdos sobre las relaciones entre acciones educativas y los diferentes contextos en los cuales se desarrollan, las interacciones entre los diferentes subsistemas que operan dentro del sistema educativo, y las relaciones entre enseñanza, la escuela y la sociedad. (Gimeno (1991) citado por Montoya, 2003, p. 43).

La postura que presenta Stenhouse reconociendo el rol del docente como un factor fundamental en el proceso de transformación curricular a través de la innovación. La escuela requiere un cambio “es un cambio en cuanto a organización y pedagogía, basado en un desarrollo de las capacidades profesionales y de conocimientos por parte de los profesores” (Stenhouse, 1984, p. 224); esto exige entonces, una alteración en el modo de trabajar, en los métodos utilizados, en la relación establecida entre el docente y los alumnos. Al mismo tiempo, “la renovación del currículo exige cambiar la organización interna de la escuela” (Stenhouse, 1984, p. 230); habrá entonces que diseñar una ruta que perfeccione el funcionamiento de la misma, que genere que el docente pueda mantenerse conectado con la realidad, que reconozca la necesidad de someter sus propuestas a la discusión crítica de todo el equipo que participa de la transformación, logrando generar un “nuevo currículo” desde la práctica.

El curriculum es una hipótesis o conjetura y su adopción debe ser una tentativa benévola de refutarla. Profesores y alumnos son los evaluadores cruciales y, si pueden evaluar las ideas aportadas en el curriculum más que su encarnación es éste, entonces pueden trascender la evaluación y llegar a la investigación. (Stenhouse, 1984, p. 110).

Se entiende así, que la riqueza del currículo es justamente la posibilidad de ponerlo a prueba en la práctica y no como el cumplimiento de una lista de objetivos previamente estipulados; invita más a la comprobación crítica que a la aceptación. “El ideal es que la especificación del *curriculum* aliente una investigación y un programa de desarrollos personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfecciones así su enseñanza” (Stenhouse, 1993, p.134).

[...] el estudio del currículo debe fundamentarse en el trabajo realizado en las aulas” (Stenhouse, 1984, p. 116). En estos términos, Stenhouse intenta llevar el currículo a un nivel más cercano de los estudiantes, pretendiendo siempre que la comprensión del conocimiento impartido se dé con éxito y que se entienda la importancia de la función del docente como hilo conductor en el proceso de adquisición del conocimiento: “estos han de ser los críticos de la labor relativa al currículo y no solo dóciles agentes. (Stenhouse, 1984, p. 117).

Se reconocen así unas implicaciones prácticas en el enfoque de Stenhouse para el análisis o diseño de un currículo, pues abre un nuevo campo de reflexión respecto a la “calidad educativa”, vista como “un ejercicio individual y creativo, y no como un intento de ajustarse a algo preestablecido” (Stenhouse, 1984, p. 125); teniendo en cuenta este punto de vista, la relación entre el currículo y la práctica debe centrarse en el estudiante, identificando aquellas estrategias, métodos y elementos que puedan facilitar procesos reflexivos, de autocrítica y autoevaluación en ellos.

Dentro del diseño curricular, se deben tener en cuenta además la función que debe cumplir el docente en el ejercicio de evaluar y reformular sus estrategias didácticas, sus métodos y formas de enseñanza, permitiéndole a los estudiantes comprender el conocimiento impartido, lo define como “un crítico y no como un simple calificador” (Stenhouse, 1984, p. 139) y a la evaluación como una estrategia que permita identificar los niveles de comprensión en los que el estudiante se encuentre, como un mecanismo ajustable a ellos con el ánimo de llevarlo a alcanzar niveles superiores de aprendizaje.

Por otro lado, quisiera destacar algunas características que se pueden establecer en el currículo Tayleriano comprendidas en: estudiar a los educandos, analizar la vida y necesidades de los mismos y finalmente la organización de actividades que optimicen el proceso de aprendizaje. Dentro de cada una se enmarcan análisis fundamentales que permiten entender que el asunto del currículo no se puede percibir como una camisa de fuerza con unos elementos obligatorios a cumplir y que generan una categorización. Aquí por el contrario, la perspectiva es tan amplia y completa que el ejercicio de convierte en algo dinámico, adaptable, modificable y lo más importante generador de oportunidades reales para aprender.

En consecuencia de los planteamientos anteriormente descritos, uno de los propósitos de la investigación es lograr un análisis personal e institucional que permita avances reales y concretos, mediados por posturas críticas de los agentes participantes de esta dinámica tan compleja e importante como es el de la educación. En la trayectoria que ha tenido el currículum existen inquietudes acerca de la mejor forma o estrategia que deben implementar los docentes a la hora de registrar las experiencias y cuáles de estas son más significativas o más educativas.

...cualquier política curricular, cualquier intento de reforma del contenido pedagógico de las escuelas ha estado siempre asociado a la intervención sobre los factores que de una manera directa o indirecta, podían afectar a la implementación en la práctica de estas ideas pedagógicas. Reformar el currículum se ha pensado, por tanto, asociado a políticas sobre la evaluación de los estudiantes, a cambios de la organización de las escuelas, o a influencias sobre el profesorado, ya sea mediante experiencias de formación, o como sistema de estímulos y recompensas. (Westbury, 2001, p. 56).

A causa de esto, es posible entender que la preocupación por el diseño del currículo ha sido siempre un interés constante por parte de maestros y educadores, pues ha sufrido modificaciones significativas. En primer momento existía preocupación por los resultados que se debían generar alrededor de ese currículo, posteriormente hubo un interés por parte de los docentes por involucrarse en la formulación de propuestas académicas y por último se evidenció que la construcción de esas propuestas debía ser un trabajo conjunto y articulado.

Es necesario precisar entonces, como se reconoce el termino curricular y resulta muy interesante tener en cuenta dos aspectos fundamentales: los avances tecnológicos y la evolución social que responderán significativamente a buscar nuevas formas de interpretarlo sin dejar de lado su estilo contemporáneo, percibiéndolo siempre como una práctica institucionalizada y determinada históricamente. Cuando se habla de práctica institucionalizada es entender las necesidades o intereses que pueden surgir del grupo académico; son prácticas que responden puntualmente a las habilidades que cada sujeto puede desarrollar y que genera un beneficio en su desarrollo y aprendizaje.

...habrá un renacimiento del campo del currículum, una renovada capacidad de contribuir a la calidad de la educación..., sólo si las energías que en él se han

puesto se apartan en su mayor parte de los objetivos teóricos (como la persecución de principios globales y modelos comprensivos, la búsqueda de secuencias estables y elementos invariables, la construcción de taxonomías de clases supuestamente fijas) para orientarse hacia...la práctica. (Schwab, 1969, p. 32).

Tradicionalmente, el currículum ha establecido unos intereses específicos alrededor de lo que los alumnos deberían o no experimentar durante la construcción de su aprendizaje y en general de todas las experiencias educativas. Sin embargo, la conceptualización curricular está históricamente ligada a una forma de entender la trayectoria educativa que está preocupada por el “orden” y por la “secuencia” que ésta debe seguir (Hamilton, 1999 citado por Westbury, 2001, p. 32). En este sentido, es importante reconocer que alrededor del tema curricular se establece además un interés especial por las experiencias, las estrategias y los conocimientos educativamente enriquecedores.

Esta manera de contextualizar el currículo y a la vez proyectarlo, genera entonces una necesidad por caracterizar el término de forma más concreta. Se entiende que la práctica educativa debe ser una tarea consiente, donde se propicie el aprendizaje, el desarrollo de habilidades y la cualificación de los procesos pedagógicos, De Zubiría (1999) afirma que: “un currículo es, pues, la caracterización de los propósitos, los contenidos, la secuenciación, el método, los recursos didácticos y la evaluación” y en ese sentido se derivan una serie de interrogantes que se dan a lo largo de la práctica académica, algunas son: ¿Para qué enseñar?, ¿Qué enseñamos? ¿Cuándo enseñarlo? ¿Cómo enseñarlo? ¿Con qué enseñarlo? ¿Se cumplió o se está cumpliendo?.

Así pues, resulta interesante contrastar lo anterior con la postura que Posner (2005) plantea al determinar que no existe una definición “filosóficamente neutral”. Haciendo un parafraseo se intentará describir lo que el autor postula. Las afirmaciones que se establecen alrededor del término currículo varían al determinar si se trata de definir contenidos, objetivos o estándares que deben establecer las escuelas para desarrollar con los estudiantes. Por otro lado, se podría determinar al currículo como las estrategias de enseñanza que se utilizan y es así como se direccionaría el currículo como un fin, es decir, analizar los resultados que surjan del proceso de aprendizaje, o como un medio, cuando se refiere a los planes de enseñanza.

En resumen podemos citar los conceptos más comunes de un currículo, Posner (2005):

- *Alcance y secuencia.* La descripción del currículo como una matriz de objetivos a signados a los grados (por ejemplo, la secuencia) y agrupados de acuerdo con un tema común (por ejemplo, el alcance).
- *Programa de estudios.* Un plan para un curso completo, el cual suele incluir fundamentos, temas, recursos y evaluación.
- *Esquema de contenido.* Una lista de tópicos a cubrir organizados en forma de esquema.
- *Estándares.* Una lista de conocimientos y habilidades requeridos por todos los estudiantes al terminar.
- *Libros de texto.* Materiales educativos usados como guías para la enseñanza en el salón de clases.
- *Ruta de estudio.* Una serie de cursos que los estudiantes deben completar.
- *Experiencias planeadas.* Todas las experiencias académicas, atléticas, emocionales o sociales, que los estudiantes experimentan y que han sido planeadas por la escuela.

Con las perspectivas que se plasmaron anteriormente, es posible entender que aunque no existe una definición única frente al término currículum, es necesario establecer una serie de aspectos que posibilitan el óptimo desarrollo académico y social de los estudiantes y del equipo docente que acompaña su proceso.

... si desea planificar el programa de enseñanza y mejorarlo en forma constante, es imprescindible tener alguna idea de sus metas. Esos objetivos de la educación se consustancian con los criterios que se emplean para seleccionar el material, bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar pruebas y exámenes. Todos los aspectos del programa, son, en realidad, medios para realizar los propósitos básicos de la educación. En consecuencia, si hemos de estudiarlo sistemáticamente e inteligentemente, debemos antes estar seguros de cuáles son sus objetivos (Tyler, 1994, p. 22).

En síntesis, encontramos que los aportes que nos hacen los autores son significativos y demuestran que obligatoriamente se deben tener en cuenta múltiples aspectos que generen beneficios comunes en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través del diseño, planificación, ejecución y evaluación de cada uno de los momentos en los que

se genera conocimiento. Cada espacio, necesidad e interés puede variar y/o afectar la planificación que se da inicialmente en un programa o curso; es decir, no existe un estándar de aprendizaje; lo que se genera es una serie de estrategias y dinámicas aptas para entender la educación como una actividad finalista, acompañada de espacios transformadores permanentes del aprendizaje.

Ahora bien, ya se presentaron los antecedentes y algunas definiciones que enmarcan el gran concepto de currículo, centrémonos entonces en el diseño del mismo. Para profundizar en esta tarea, es indispensable entender que el diseño no se puede considerar como un ejercicio aislado de un contexto; es necesario asumirlo como el desarrollo del sujeto, consolidado con una serie de conocimientos, valores, sentimientos, necesidades e ideas y que participa activamente en la construcción y alcance de unos propósitos respaldados por los lineamientos, fines, propósitos e indicadores que contenga el P.E.I de cada institución.

Para lograr lo anterior hay que tener en cuenta además, que el diseño curricular deberá ser flexible, adaptable y modificable basado en tres principios fundamentales según lo plantean Peinado y Rodríguez (2007) cuando establecen que contenga interdisciplinariedad, transversalidad e interculturalidad. Estas características hacen referencia a la importancia que se le atribuye al proceso de formación de los niños, en cuanto a la adquisición de habilidades, pensamientos y competencias mínimas para resolver situaciones del contexto adquiriendo habilidades sociales, personales y siendo actores de la construcción de su propio conocimiento. En medio de esta dinámica, el docente y la institución también juegan un papel fundamental; propiciar espacios o ambientes pedagógicos intencionados que respondan a las necesidades del contexto y de la población, estableciendo calidad e innovación en los currículos, las metodologías, los medios didácticos y excelentes criterios de evaluación.

Visto así, el desarrollo teórico aquí descrito será parte fundamental de las fases de formación destinadas en la investigación. Permitir reflexiones frente a las estructuras curriculares establecidas al interior de la institución educativa, entenderlas y re pensárselas permitirá que la dinámica de transformación sea confiable, generando en los docentes el desarrollo de habilidades concretas para mejorar su práctica estableciendo rutas y estrategias puntuales para ello y planificando de manera eficaz los objetivos a cumplir, pero no objetivos vistos como criterios alcanzados, sino como el fin último de la tarea

pedagógica. Por esta razón, el docente debe convertirse en un investigador de su práctica pedagógica, para ello la estrategia de “Formador de Formadores” será la indicada.

FORMACIÓN DE DOCENTES

Los escenarios anteriormente descritos convergen para establecer la necesidad de formar a los docentes que hacen parte de esta institución y se de verdadero cumplimiento a la finalidad educativa que se ha trazado la institución. El desempeño de los docentes depende de una serie de factores tales como la buena formación, la buena gestión, los incentivos, los recursos y la remuneración económica. De acuerdo a lo que se muestra en el documento No. 25 del “Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe” dichos componentes no se cumplen a cabalidad. “La formación docente y la formación de formadores se encuentran en un estado bastante deficitario que se evidencia en los documentos escritos sobre este tema y en muchos estudios empíricos que señalan que los docentes son conscientes de su insuficiente preparación” (Vaillant, 2002, p. 16).

Con base en lo anterior se vislumbra en este proyecto, la oportunidad para ampliar las perspectivas de participación, intervención e implementación de nuevas herramientas pedagógicas que le muestren a los docentes el acto de la integración como un reto y no como una “carga pedagógica”. Se trata justamente de adecuar condiciones, diseñar más herramientas, ampliar niveles de creatividad, buscar recursos innovadores y de contextualizarse día a día con los retos y avances que muestra el sector educativo, y será deber del gobierno reestructurar las condiciones de la integración teniendo en cuenta cantidad de alumnos por aula, apoyos interdisciplinarios e innovación de recursos académicos y pedagógicos que optimicen el proceso. Es hora de hacerle frente a la tarea educativa con honestidad, calidad, responsabilidad y amor, garantizando a todos los niños y niñas las mismas oportunidades y entregando resultados notorios a la comunidad en general.

La escuela y los maestros como tal deben convertirse en el “primer eslabón” para lograr avances en la construcción de una sociedad justa, pluralista, menos discriminatoria y más humana donde se garantice el derecho a la educación de **todos** gracias a que analizará con objetividad las barreras que tienen los estudiantes para aprender, determinar

habilidades para potencializarlas y así reducir el fracaso. Tal como plantea Delors (1996) es “el respeto por la diversidad” el principio fundamental para tratar todas las formas de exclusión en la educación.

Como alternativa de solución a la brecha se propone el diseño de un programa de gestión curricular a través de la estrategia de “Formación a Formadores” basado en herramientas de Investigación Acción para que la institución educativa avance en sus procesos de inclusión de manera independiente generando estabilidad académica, alto desempeño, estabilidad emocional de los estudiantes, éxito académico, garantizando así la inclusión real de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el sistema educativo.

El formador de formadores es quien está dedicado a la formación de maestros y profesores y realiza tareas diversas, no solo en formación inicial y permanente de docentes, sino también en planes de innovación, asesoramiento, planificación y ejecución de proyectos en áreas de educación formal, no formal e informal (Vaillant, 2002, p. 9).

Beillerot (1988) al referirse a la Formación Docente (FD) establece tres campos:

El de la **práctica** está orientado hacia los valores construidos en y a partir de la realidad social, económica, política, cultural, laboral y de representaciones sociales y psíquicas de los actores (...) El campo del **conocimiento** se preocupa por la inteligibilidad de las acciones de formación y construye conceptualizaciones teóricas para facilitar la comprensión del complejo de prácticas de donde surgen.

Por último, el campo de la **investigación** busca construir conocimientos y plantear problemas aun no resueltos a partir de estudios de las prácticas de las situaciones de los sujetos, de las instituciones de formación... (p. 32).

En esa medida, el proceso de formación docente permitirá a cada quien establecer su “propia forma educativa” reflexionando, perfeccionando y encontrando la forma de ejercer el rol. Esto presupone, además, la conciencia, las habilidades, conocimientos y los medios requeridos para lograr la formación.

El formador deberá caracterizarse por la capacidad de liderar procesos de diseño de líneas de aprendizaje efectivos, que cuente con experiencia en prácticas educativas y con

una formación investigativa, capaz de apoyar a los docentes a generar cambios sustanciales en ámbitos pedagógicos y actitudinales que demandan los sistemas educativos actuales. En medio de este proceso es necesario tener en cuenta una comprensión real de la diversidad de los contextos familiares y escolares, vislumbrar los procesos de aprendizaje como procesos creativos de construcción de conocimientos y reconocer los aprendizajes que se generan por la interacción con el medio, estableciendo relaciones entre las experiencias, los sentimientos y las vivencias (Devalle, 2006).

Al hablar de formación de formadores para procesos de inclusión, es necesario contemplar las características que debe poseer un docente de “Educación Inclusiva”. Comprender la diversidad exige la búsqueda de múltiples alternativas para abordarla.

La diversidad implica formar docentes desde la perspectiva de la integración, en sentido profundo, pues exige un modo nuevo de ser docentes, un nuevo modo de ser supervisores, un nuevo modo de ser especialistas, una manera nueva de planificar en las escuelas, un nuevo modo de entender el papel de las jurisdicciones, un nuevo modo de participación de las familias. (Devalle, 2006, p.157).

Desde las habilidades personales se encuentran la colaboración, el apoyo, la reflexión y el aprendizaje (Moriña, 2006, p. 530). En cuanto a las habilidades técnico-pedagógicas:

No sólo comprenden lo referente a la planificación disciplinar curricular, sino también lo relativo a la selección y la confección de materiales específicos, la coordinación de las actividades del grupo, las relaciones con las instituciones representativas de las diversas culturas, las estrategias de incorporación de las familias y la capacitación para trabajar en grupo y participar en los proyectos institucionales. (Devalle, 2006, p.140).

Por esta razón, el compromiso que poseen los docentes es inmensa; va más allá de los procedimientos técnicos del ejercicio docente. Deben estar direccionados a las transformaciones de las dinámicas pedagógicas que reconozcan la diversidad como una riqueza de aprendizaje, en un reconocimiento cultural que valora todo el contexto, “la paradoja de que todos somos distintos y al mismo tiempo iguales por ser humanos constituye el andamiaje de una educación en y para la diversidad” (Devalle, 2006, p.142).

Resulta entonces pertinente, clarificar que el ejercicio de la formación, no se da de

forma escalonada o de forma jerárquica (Beillerot, 2006), por el contrario se espera un trabajo horizontal; la capacidad de establecer una co-formación entre los participantes, reconociendo que gracias a las habilidades que por experiencia y conocimientos posee el Formador de Formadores se da una evolución mas contundente de sus percepciones pedagógicas y por tanto la opción de ponerlas a disposición de otros formadores.

En este sentido, y respondiendo a la metodología de ésta investigación, en tanto que el primer ejercicio es analizar el rol propio para apoyar en la transformación de los otros, es importante caracterizar las tareas de un formador, de acuerdo a lo que plantea (Beillerot, 2006, p. 25-26):

- Saber administrar una organización.
- Saber analizar el entorno.
- Saber concebir un dispositivo, entendiendo “dispositivo” como clase, enseñanza, profesor.
- Saber construir la coparticipación.
- Saber construir un plan operativo, es decir, una progresión pedagógica.
- Saber implementar la información, es decir, formar seriamente.
- Saber evaluar.
- Saber capitalizar, difundir, diseminar.

Dichas características no podrán limitarse a una visión meramente sociológica, se requiere también establecer un compromiso de plantear desafíos consigo mismo, desarrollando capacidad de reflexión y transformación, demostrando así, el nivel de satisfacción frente a su propia dinámica, estableciendo tiempos propios y descubriendo los placeres que la actividad pedagógica y educativa le generan. Dicho proceso trae consigo ejercicios adicionales, un tanto abstractos, quiero referirme a la capacidad que tenemos los sujetos de reconocernos como tal y de hacerlo con otros. Hacernos conscientes de nosotros mismos, generar una especie de retorno sobre nuestro ser y lograr que otro también lo pueda hacer; estas relaciones pueden verse un poco intersubjetivas, pero el fin es pensarse que “en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esa reflexión que uno puede autoformarse como formador” (Filloux, 2004, p. 57).

Así pues, para el desarrollo de la propuesta se propone la formación de docentes al interior de la institución, estableciendo la investigación como pilar de la formación y

apoyándose en estrategias de reflexión individual y grupal, colaboración y trabajo en equipo. El diseño de la propuesta de formación que aquí se establece tiene como objetivo principal garantizar que los participantes reflexionen sobre su práctica, que reconozcan la importancia de vincularse al currículo institucional para gestionarlo, de tal forma que atienda a las necesidades de la población con necesidades educativas especiales.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

A lo largo del ejercicio docente, he sentido como necesidad primordial cuestionar y analizar el funcionamiento y el entorno de las instituciones educativas, preguntándome el por qué, el para qué y el cómo de las acciones pedagógicas, proyectando siempre un sistema “ideal” que permita que dichos entornos sean participativos, efectivos, críticos y reflexivos, transformándose de forma permanente y garantizando la calidad educativa.

Avanzar hacia la mejora de la calidad de la educación ha sido el principal objetivo de las reformas educativas en diversos países, y con esto es posible establecer que a nivel de las instituciones educativas los factores "Gestión Educativa" y “Maestros” son las variables que mayor peso tienen sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En manos de directivos y docentes esta gran parte de la eficacia que se logre dar en procesos de gestión curricular.

De acuerdo con lo que plantea Piñeros (2010), en el documento “Una Mirada a las Cifras de la Educación en Colombia”, y analizando el desempeño del Sistema Educativo Colombiano, es posible determinar que la sociedad del Siglo XXI se muestra en un sistema jerarquizado, con diferencias notorias entre lo oficial y lo privado, en una sociedad inequitativa y con baja tolerancia a la “diferencia”, aspectos que han afectado de forma notoria la evolución de la educación y que en términos reales no se han generado cambios sustanciales para promover diferencias con respecto a lo que vive hoy en día el sistema.

En la actualidad el Ministerio de Educación tiene una gran preocupación frente al desarrollo de habilidades de Gestión Educativa por parte de las instituciones. El sistema escolar colombiano se encuentra en una etapa de diseño y ejecución de propuestas que respondan a la calidad, integralidad y cobertura en todos los niveles, sin embargo, diversos estudios y revisiones de políticas públicas evidencian altas inversiones económicas en proyectos de educación que no responden a las necesidades puntuales de la población (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).

Una de las problemáticas encontradas en Bogotá y en especial en la localidad séptima de Bosa, se relaciona con la inclusión, representada en la falta de recursos, herramientas, infraestructura y en general en la baja oportunidad que tienen las personas con barreras en el aprendizaje para hacer parte del sistema educativo regular. En tal sentido,

existe un desafío para hacer frente al derecho educativo que garantice a todos los niños y niñas contar con una educación de calidad y con igualdad de oportunidades.

No obstante, una de las metas de la Administración Local, para los próximos años, es elevar el nivel de la educación y consolidar colegios de excelencia y vincular a todos los actores para que se familiaricen con la enseñanza en el Distrito Capital. Según el número de estudiantes registrados en el sistema de matrículas, el lugar que ocupa la localidad en cuanto a porcentaje de escolaridad se refiere, frente a otras localidades, es el tercer puesto (Secretaría Distrital de Gobierno, 2013).

Así, para reconocer a la población con barreras en el aprendizaje y ofrecer garantías pedagógicas, “La escuela se repensará y se hará más sensible; menos excluyente; facilitará la integración, multiplicará estrategias de aprendizaje; revisará las formas de evaluación, las concepciones, los modelos y planes de formación de agentes educadores” (Portafolio de Servicios Educativos. Alcaldía Mayor de Bogotá, 1994), por lo que se hace necesario que los docentes y administrativos de las instituciones cuenten con las competencias necesarias para garantizar una atención integral.

El desarrollo de dichas competencias, es un factor álgido, pues la formación que reciben los docentes, al cursar una licenciatura, está direccionada a desarrollar habilidades propias del área. Los programas académicos enmarcan sus planes curriculares en la formación propia del área y se reconocen, los tan nombrados, “estándares curriculares” pero no en el desarrollo de habilidades técnico-pedagógicas (Delvalle, 2006) que respondan a la multiplicidad de ritmos de aprendizaje que encontramos en la actualidad en todas las aulas.

La ausencia de formación en el campo de inclusión académica impide de manera abrupta el acceso de “toda” la población infantil al sistema educativo. Los docentes no conocen las herramientas necesarias para adaptar los currículos, para reconocer las habilidades de los estudiantes que presentan barreras en su aprendizaje, para diseñar estrategias y materiales que optimicen los procesos y tampoco conocen que la inclusión va más allá de tener a un niño con Síndrome de Down en su aula.

Respondiendo a los “propósitos” distritales, el Liceo Moderno Grinbehy, a través del diseño e implementación de ésta investigación, se trazará como objetivo particular, el diseño de estrategias pedagógicas y de investigación que complementen la formación profesional de los maestros, logrando así una transformación de las dinámicas educativas.

El proyecto busca, generar un plan de formación complementaria que responde a las necesidades propias de la institución, profundizando sobre la *Inclusión*, la *Gestión Curricular* y la *Formación Docente*. Puede ser éste un modelo de formación que se adapte a otras instituciones; que se replique realizando los ajustes que se consideren necesarios según el PEI de la institución y a los propósitos que se busquen con el programa de inclusión.

Es necesario entender que la escuela como tal, debe convertirse en el “primer eslabón” para lograr avances en la construcción de una sociedad justa, pluralista, menos discriminatoria y más humana donde se garantice el derecho a la educación de todos gracias a que analizará con objetividad las barreras que tienen los estudiantes para aprender, determinar habilidades para potencializarlas y así reducir el fracaso, por eso, el propósito de esta investigación es responder al siguiente interrogante: **¿cómo generar procesos pedagógico administrativos que permitan construir un currículo alineado para atender la propuesta de inclusión de niños-niñas y jóvenes del Liceo Moderno Grinbehy?**

Objetivo General

- Diseñar un plan pedagógico administrativo que permita construir un currículo alineado para la institución garantizando procesos de inclusión pertinentes y de calidad.

Objetivos Específicos

- Implementar un programa de sensibilización, que logre desarrollar procesos de reflexión y formación inicial frente a la dinámica de inclusión y a las perspectivas curriculares institucionales.
- Promover habilidades de investigación que transformen las perspectivas de intervención pedagógica en aulas regulares que desarrollan prácticas inclusivas.
- Desarrollar habilidades pedagógicas para el manejo de las dinámicas de inclusión, mediadas por la metodología de investigación acción.
- Diseñar un programa de formación de formadores que permita gestionar el currículo respondiendo a las necesidades e intereses particulares de la institución para garantizar la inclusión de la población con barreras en el aprendizaje al interior del aula regular.

Enfoque y Metodología de la Investigación Acción

Para dar cumplimiento a ello, este proyecto contempla el desarrollo metodológico de la Investigación Acción (IA), pues dicha metodología permite evaluar la práctica docente identificando factores que favorezcan o limitan su desarrollo. Dicho proceso contempla fases de exploración u observación, reflexión y diseño de acciones orientadas al cambio educativo. La investigación acción es un proceso, que sigue una evolución sistemática, y transforma, tanto al investigador como el contexto en el que éste participa y tiene como propósito “profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria (...)” (Elliot, 2000, p. 24). Del mismo modo, Kemmis (1988) establecen que la investigación acción, en adelante IA, es una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo, por lo tanto requiere de la profunda comprensión del problema.

En el sistema secuencial característico de la IA, se analizó, en primer lugar, aquellas acciones o situaciones que requerían de intervención con el fin de mejorar y perfeccionar la acción educativa. El procedimiento se llevó a cabo por la necesidad particular del momento. La rotación del personal docente fue un parámetro determinante para ahondar en las necesidades que tenían los docentes y como por ellas no se lograba establecer una conexión entre su que hacer pedagógico y la cultura institucional. El Liceo Moderno Grinbehy, considera el proceso de inclusión como parte de su cultura institucional.

Es importante destacar que las fases de la metodología de Investigación Acción se relacionan entre sí de forma permanente. Es un sistema de “engranaje” que permite reflexionar permanentemente sobre la dinámica de investigación, generando nuevas perspectivas de intervención y considerándolas como una práctica social. Se convierte en un ejercicio de autoreflexión que surge gracias a la colaboración de todos los participantes. “La investigación-acción presupone un diseño más abarcativo que el de una investigación tradicional, porque incorpora la acción y su posterior evaluación” (Sagastizabal y Perlo, 2006, p. 8).

En dicho procedimiento se pueden destacar los siguientes momentos: Formulación del problema, recolección de datos, análisis de los datos, la acción y la evaluación. Se evidencia una relación dinámica y en espiral. Si bien se establecen unos propósitos y se diseña una ruta para la ejecución de la investigación, se logra proyectar el futuro de las

acciones investigativas que a su vez dependen de los resultados obtenidos en el momento inmediatamente anterior.

El gráfico 1, elaborado por Sagastizabal (2006) muestra la secuencia anteriormente descrita.

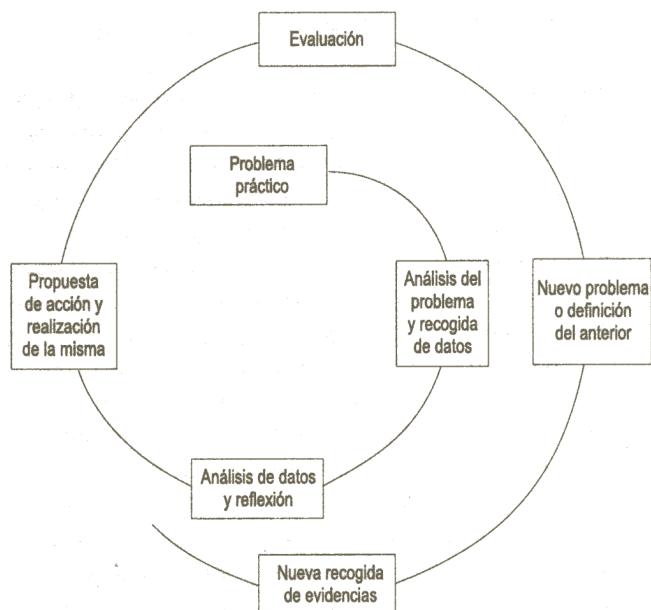


Gráfico 1. Momentos de la Investigación Acción. (Sagastizabal, 2006, p. 38)

La visión existente de los problemas al interior de la institución contienen un sin número de perspectivas: la IA permite una precisión de trabajo, pues ha tenido en cuenta las múltiples miradas generando planes de acción específicos para el contexto investigado. “En realidad toda investigación, pero en especial la investigación-acción, es una secuenciación de diagnósticos que intentan explicar la realidad y reorientar las acciones para lograr su cambio” (Sagastizabal, 2006, p. 6).

Cumplir y verificar cada una de estas etapas es uno de los logros obtenidos en el desarrollo de la investigación. Los diagnósticos obtenidos a través de la ejecución de las etapas de investigación proporcionaron toda la información necesaria para diseñar una nueva intervención, reestructurando los propósitos y las posibles estrategias de abordaje.

Participantes

El Liceo Moderno Grinbehy, una institución educativa de carácter privado que atiende los ciclos de educación preescolar y primaria con prácticas de educación inclusiva. Su modelo pedagógico es constructivista. La institución brinda desde los primeros años de vida la práctica de valores en los alumnos, proyectando a que sean estos la base para una formación integral que les permita una convivencia social generando un alto grado de autonomía, necesaria para vivir en un ambiente de participación activa y democrática.

De igual forma, el Liceo Moderno Grinbehy propicia ambientes significativos de aprendizaje que contribuyen a la participación social de los estudiantes, en diferentes tipos de actividades cognitivas, culturales, artísticas y deportivas propiciando la integración de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, valorando su aporte y permitiéndoles desarrollar habilidades individuales, ejercitándolas como herramienta fundamental en el quehacer pedagógico y personal.

El Liceo Moderno Grinbehy es reconocido a nivel local como una institución pionera en un modelo de educación incluyente, pertinente y de calidad que atiende a las necesidades individuales de los educandos a través de metodologías innovadoras y procesos académicos garantes de una educación pertinente e integral.

Los participantes de la investigación son docentes de preescolar, primaria, aula inicial y psicóloga, sin discriminar características de sexo o edad. En total los participantes serán 13. De los 13 participantes, 9 son licenciados, los 4 restantes están culminando su proceso de formación profesional. Los docentes que participarán en ésta investigación particularmente, se caracterizan por ser proactivos y tener disposición de aprendizaje y de acuerdo con la metodología de investigación, el docente directivo en el rol de investigador, es decir mi rol, es fundamental, pues es desde la transformación de mi propia práctica que se generan transformaciones, reflexiones y modificaciones a las prácticas educativas de los demás participantes. El “Formador de Formadores” permea a los docentes de las diferentes áreas y niveles de forma tal que logren canalizar las estrategias para abordar la inclusión de una manera efectiva y pertinente.

Para cumplir el objetivo de la investigación es necesario que participe el 100% de la población, pues el proceso de inclusión es responsabilidad de la totalidad del equipo. Además, para garantizar que el estudio sea ético y que se desarrollará de manera responsable se realizó la firma de un consentimiento informado donde se garantiza el

anonimato, la confidencialidad, respetando los diferentes puntos de vista y sin que el desarrollo de la misma afecte el normal desarrollo de las funciones de los participantes. Se aclaró también, que la participación era voluntaria y que tenían derecho a participar o no y a retirarse en cualquier momento.

Técnicas e Instrumentos

El proceso de observación sobre la realidad fué fundamental. La observación resulta ser una herramienta que permite identificar los fenomenos o problemas reales y determina tres subfases: observación, descripción y argumentación de los fenómenos.

Por ello, se realizó un analisis pedagógico-administrativo al interior de la institución usando como herramienta fundamental la observación, se logró identificar que a los maestros de la institución les genera bastante dificultad diseñar y/o adaptar estrategias y/o actividades que garanticen el aprendizaje de la la población con barreras en el aprendizaje. La mayoría de las propuestas siguen señidas a los estamentos generales que establece el Ministerio de Educación Nacional, dentro de los estándares académicos para cada área básica y nivel.

La observación es considerada como una de las técnicas cualitativas de investigación social mas importantes, pues en su multiplicidad (observar acciones, hechos, sistemas, hacer acciones observadoras, autoobservarse, etc.) (Gutiérrez, 2002), permite al investigador recoger, organizar y reflexionar sobre las diversas situaciones que se dan alrededor de la investigación. Para ello, resulta importante definir si dicha observación requerirá de apoyos técnicos; las herramientas más conocidas son las notas de campo, informes, diarios del docente, las encuestas, los formularios, las entrevistas y las grabaciones (Gutiérrez, 2002), esto con el fin de consolidar la técnica de observación como un hecho de tipo científico, ya que permite observar un objetivo claro. Entiende lo que quiere observar y sabe para que lo observa.

De acuerdo con lo anterior, un instrumento adicional, fue la entrevista que se aplicó a un grupo focal de 3 docentes. Los criterios tenidos en cuenta para la aplicación de este instrumento se contemplan en antigüedad y experiencia en procesos de inclusión al interior de la institución, donde se logró identificar la corelación que existe entre las directrices académicas estipuladas por la institución y las prácticas educativas que desarrollan los docentes al interior del aula. Las preguntas planteadas tenían como propósito identificar que tan claros les resultaban los lineamientos institucionales para desarrollar prácticas

inclusivas; cómo percibían que la institución generaba que el proceso de inclusión se diera satisfactoriamente.

La institución ha generado espacios de socialización, diálogo, conversatorios, capacitaciones, diseño pedagógico y ha suministrado documentos que entregan una descripción de las necesidades de los estudiantes y las posibles estrategias de abordarlas, sin embargo, no existe una ruta institucionalizada para el ajuste curricular de los planes de estudio de esta población, lo que genera que los docentes no evidencian la diversidad como estrategia válida para lograr desarrollar procesos de aprendizaje. No logran diseñar herramientas que respondan a las necesidades de los niños y niñas. Desarrollan rutinas tradicionales, con esquemas rigurosos y sin sentido pedagógico. Al interior de la institución, dichos comportamientos están promoviendo el fracaso escolar, pues no existe estabilidad en las rutinas académicas ni coherencia en los objetivos planteados.

Dichas situaciones, no solo enmarcan efectos negativos en los estudiantes y en la institución, si no que también desencadenan una frustración y desmotivación significativa por parte del equipo docente y de las familias del estudiante. El diseño de nuevas estrategias y de transformaciones de las dinámicas académicas exige que los docentes se enfrenten a ambientes investigativos. “La calidad de la práctica docente depende de la capacidad del educador para investigar el aula” (Aranguren, 2007, p. 175). Si no hay una comprensión del sujeto investigado difícilmente se logre un plan de trabajo eficaz y por ende los resultados pedagógicos y sociales son difícilmente alcanzados.

Del mismo modo, la familia cumple un rol fundamental, pues desarrollan habilidades sociales y apoyan el desempeño académico según los objetivos planteados por la institución, por tanto requieren una orientación pedagógica de las dinámicas empleadas con los estudiantes. En la mayoría de casos su formación académica escasamente alcanza al bachillerato y terminan siendo víctimas de las “órdenes” y “consejos” que les brindan diferentes profesionales con la esperanza de evidenciar cambios comportamentales en su hijo y anhelando habilidades cognitivas regulares mínimas como la lectura y operaciones matemáticas sencillas.

Ahora bien, es importante jerarquizar los problemas, estableciendo sus causas y efectos y con base a ellos establecer los objetivos y estrategias de manejo. De acuerdo a lo anterior, se reconocen principalmente cuatro causas a saber: Falencias en el sistema de gestión curricular de la IE, falta de claridad en los lineamientos y/o políticas de inclusión,

desconocimiento del rol del docente en la construcción del currículo y desconocimiento de las directrices académicas para la atención de la población con barreras en el aprendizaje.

Con respecto a los efectos se evidencia: Bajas competencias de los docentes del Liceo Moderno Grinbehy para la atención integral de niños y niñas con necesidades educativas especiales en el aula regular y esto a su vez genera un inadecuado abordaje de las necesidades de los estudiantes, inestabilidad académica, bajo desempeño académico y afectaciones emocionales en los estudiantes.

Dichas causas y efectos han sido identificados a través del ejercicio metodológico del “Marco Lógico” con el fin de trazar unos objetivos e identificar las acciones más ajustadas para su tratamiento.

En respuesta a lo anterior, el objetivo principal de la investigación es diseñar un plan pedagógico administrativo que permita construir un currículo alineado para la institución garantizando procesos de inclusión pertinentes y de calidad. Dicho plan permitirá la adquisición de competencias, habilidades y desarrollo de procesos de investigación que transformen las percepciones de los participantes integrándose con las directrices institucionales y transformando la práctica educativa.

Para la primera fase: SENSIBILIZACIÓN se hizo uso de un instrumento vía online creado en google drive. Es un formulario que contiene un total de 20 preguntas, tipo cuestionario, con preguntas abiertas, preguntas de sí o no y algunas evaluadas con la escala likert de 5 afirmaciones, el cual se busca conocer las percepciones y actitudes de los docentes frente a los temas de inclusión, barreras en el aprendizaje y dinámicas pedagógicas y curriculares institucionales.

La elaboración del instrumento partió de la revisión teórica del objeto de estudio “Formación Docente en Inclusión Escolar”. El formulario fue desarrollado por los docentes previo consentimiento informado y sin que ellos tengan que reportar sus nombres, con el ánimo de garantizar la mayor sinceridad posible.

Las respuestas obtenidas de dicho formulario fueron trianguladas a través de ATLAS.ti, un software creado para el análisis cualitativo de datos, ya que permite extraer, categorizar e inter-vincular datos desde los documentos instrumento de la investigación, identificando patrones y probando hipótesis.

Para la Segunda Fase: FORMACIÓN se desarrollarán una serie de módulos de formación que contenga un proceso de capacitación, reflexión y formación frente a las

herramientas que se han identificado como esenciales para la participación en procesos de inclusión. Esta segunda fase se ha estructurado de acuerdo a los resultados obtenidos en la Fase I y estará determinado como el segundo ciclo de la Investigación Acción.

Procedimiento

El diseño de la propuesta de formación que se presenta en una recopilación de materiales y se articula en torno a módulos de formación comprendidos en tres fases (Fase I: Sensibilización y Reflexión acerca de las necesidades Institucionales frente al proceso de Inclusión., Introducción a la Investigación Acción, Currículo: Alineación al Currículo Institucional; Fase II: Concepto de inclusión, análisis micro curricular, diseño de materiales y estrategias metodológicas para procesos de inclusión, identificando el problema; Fase III: Problema de Investigación, Recolectando Información, Análisis y diseño de intervención: Implementación de los diseños Micro curriculares, Primeros resultados: análisis, reflexión y reestructuración). Cada uno de ellos incluye una serie de actividades de formación. En estas actividades, existe una ficha de instrucciones, donde se propone la meta de la formación, los pasos se pueden dar para alcanzar dicha meta y cómo se valora ese proceso (incorporando procesos de reflexión). Estas hojas normalmente van acompañas de un material de apoyo que complementa los contenidos y proceso metodológico de la actividad.

Descripción de la Propuesta

MÓDULOS DE FORMACIÓN

Fase I: SENSIBILIZACION: Programa de Reflexión y Formación Inicial.

En el siguiente cuadro se presenta un resumen del plan de sensibilización que funciona como preparatorio para dinamizar las perspectivas curriculares institucionales y a su vez generar reflexiones en los docentes participantes frente al rol como investigadores al interior de aulas inclusivas.

MÓDULO	ACTIVIDAD	No. Hrs.
OBSERVACIÓN-REFLEXIÓN-ACCIÓN		
Sensibilización y Reflexión acerca de las necesidades Institucionales frente al proceso de Inclusión.	Dialogo - Asesoría	2
Introducción a la Investigación Acción		4

<ul style="list-style-type: none"> Sesión 1: caracterización Sesión 2: reflexión - observación 		
Currículo: Alineación al Currículo Institucional ¿Qué es el currículo? ¿Qué se espera que aporte el currículo?		2
TOTAL HORAS		8

Fase II: FORMACIÓN

En el segundo ciclo de la IA se proyecta el proceso de formación. El diseño de esta fase resulta del proceso de reflexión, análisis y recolección de datos que generó el contexto a lo largo de la Fase I. Se programan 4 sesiones de intervención, dirigidas a los docentes y personal administrativo de la institución con el fin de desarrollar habilidades propias del proceso de inclusión, tal y como lo refleja la siguiente tabla.

CURSO-TALLER	ACTIVIDAD	No. Hrs.
OBSERVACIÓN-REFLEXIÓN-ACCIÓN		
Concepto de Inclusión <ul style="list-style-type: none"> Modelo de Inclusión en el L.M.G. 	Capacitación	4
Análisis y Diseño microcurricular		2
Diseño de materiales y Estrategias Metodológicas para procesos de inclusión		2
Identificando el Problema		2
TOTAL HORAS		10

Fase III: Implementación y Experimentación

Esta fase esta considerada como la fase final de la Investigación, sin embargo el proceso desarrollado hasta el momento, permite que los participantes logren estalecer continuidad con el proceso de investigación mediante la experimentación propia de manera sistemática. Que continuen indagando y que dicha dinámica haga parte de su actuar; que sea un proceso innato en su practica, así “lo que el procedimiento clásico de investigación brinda a los profesores no consiste en conclusiones para aceptar, sino en hipótesis que precisan de confirmación” (Stenhouse, 1993, p. 79).

CURSO-TALLER	ACTIVIDAD	No. Hrs.
OBSERVACIÓN-REFLEXIÓN-ACCIÓN		
Problema de Investigación.		2
Recolectando Información		2
Análisis y diseño de intervención <ul style="list-style-type: none"> • Implementación de los diseños Microcurriculares 		2
Primeros resultados: análisis, reflexión y reestructuración		2
TOTAL HORAS		8

METODOLOGIA DE LOS MÓDULOS DE FORMACIÓN

El formador realizará encuentros para desarrollar cada una de las fases, la primera fase tendrá una duración máxima de tres meses. Como resultado de esta etapa, se generará un informe que permita evaluar los procesos, reflexionar sobre ellos y diseñar propuesta de intervención para la Fase II. La metodología empleada por el formador está enfocada a realizar procesos de enseñanza – aprendizaje en cada una de las sesiones, de manera que la Institución educativa y los participantes se apropien de las dinámicas necesarias para garantizar una educación inclusiva de calidad.

Finalmente, a lo largo de la ejecución de los módulos se deben analizar los cambios efectuados en los actores de tal forma que se pueda reestructurar la propuesta inicial. Existe en medio de este proceso un espacio de sistematización que permite organizar los pensamientos, las prácticas, las interpretaciones y las acciones de tal forma que se puedan generar nuevos conocimientos.

El tiempo y limitaciones de la investigación

La investigación se desarrolló en un tiempo total de un año y seis meses, este tiempo se destinó a la construcción del marco teórico y a la aplicación de la metodología. El tiempo fue un factor de limitación, pues de acuerdo a la dinámica de IA es totalmente necesario generar espacios de reflexión e investigación para realizar análisis y vislumbrar acciones de transformación, pero las dinámicas académicas cotidianas y propias del contexto educativo no permiten que dichos espacios se den en las condiciones y momentos

esperados. El tiempo destinado para investigación y reflexión por parte de los docentes es mínimo y ello conlleva a que el análisis, la recogida de datos, la reflexión y demás procesos de la IA se den de forma lenta.

Se realizaron varios ajustes en el cronograma previamente estipulado, de tal forma que los participantes lograran la continuidad en el proceso y que los resultados de cada fase respondieran a los objetivos planteados.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

FASE I

De acuerdo al objetivo planteado para esta fase, contemplado en dinamizar las perspectivas curriculares institucionales y a su vez generar reflexiones en los docentes participantes frente al rol como investigadores al interior de aulas inclusivas, se desarrollaron tres módulos de análisis, reflexión y formación. Para lograr mayor claridad se describen los resultados obtenidos en cada Módulo ejecutado.

Como soporte del trabajo, existe una presentación (herramienta tecnológica PREZI) que apoya la sesión y registra el material y actividades desarrolladas.

MÓDULO: Sensibilización y Reflexión acerca de las necesidades Institucionales frente al proceso de Inclusión

Lo importante del ejercicio de esta primera fase fue evaluar la trayectoria de sensibilización que se dio desde la comprensión del rol que ejerce el “Formador de Formadores” hasta las necesidades puntuales que tiene la institución para garantizar que el proceso de inclusión se dé satisfactoriamente. La riqueza de la información aquí recogida permitió vislumbrar claramente miedos, interrogantes y perspectivas de la tarea educativa frente a los procesos de inclusión.

Visualizar la escuela “en” y “para” la diversidad como lo plantea Devalle (2006), fue quizá el primer reconocimiento que logra hacer el grupo participante. Las dinámicas desarrolladas confrontan diversos escenarios incluyentes, sin hablar de un aula regular ocupada por niños con diagnósticos complejos o patologías extrañas. Entre los elementos valiosos que se logran recoger se pueden mencionar:

- Existe una gran diferenciación en la forma en que las personas concretan sus aprendizajes.
- El contexto en que se desarrolla el aprendizaje y la finalidad que este conlleve serán determinantes para su consolidación.
- Comprender la diversidad implica estar dispuestos a la búsqueda de múltiples posibilidades para afrontarla. “La gran labor del maestro es acompañar búsquedas y compartir la emoción de descubrir la inagotable riqueza que reside en cada humano. No siempre es fácil, pero de todos modos es más grato que andar cortando ideas y emociones para evitarnos la dificultad de reconocer la realidad” (Cajiao, 2012).

Como resultado de este proceso encontramos la ejecución de un formulario vía on-line creado en google drive con un total de 20 preguntas, y aquí se presenta el análisis de las respuestas obtenidas por categorías. El porcentaje de participantes correspondió al 77% de la población, el 23% restante no participo en el diligenciamiento del formulario.

Inclusión

¿Reconoce el concepto de Inclusión?

Con respecto al conocimiento del concepto de inclusión el 78% de los participantes respondieron que si reconocían el concepto de inclusión, el 22% respondieron que no lo reconocían. Entre las respuestas generadas encontramos:

P-2: “Este concepto incluye todas las actividades y acciones encaminadas a propiciar el desarrollo de habilidades académicas y sociales en estudiantes que presentan algún tipo de alteración, disfunción o dishabilidad que requiere seguimiento. Los procesos de inclusión educativa deben forjarse "en llave" entre los docentes, orientadores escolares y -por supuesto- el apoyo y seguimiento familiar”.

P-7: “Proceso mediante el cual se garantiza la participación de todas las personas, indiferente a sus características, en los procesos educativos”.

P-8: “Se refiere al manejo y uso de estrategias dentro del aula que permitan a estudiantes con barreras escolares a participar de espacios dentro de instituciones educativas regulares”.

Las anteriores definiciones demuestran un acercamiento al concepto de inclusión. En este documento ya se ha abordado la definición y es posible evidenciar que es necesario establecer un plan de trabajo que permita clarificar a los participantes la función real de la inclusión educativa. Que se logre clarificar la importancia del rol de los docentes en el

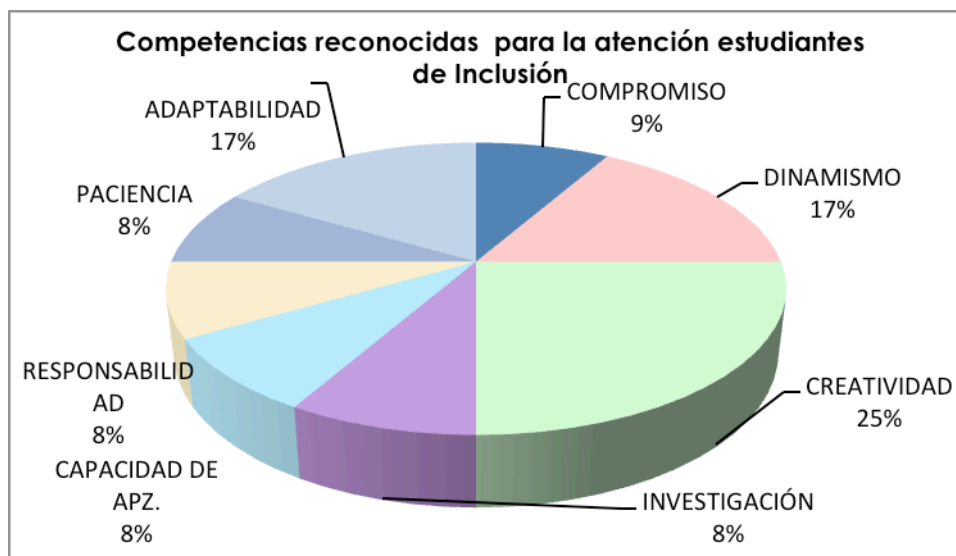
campo y, sobre todo, socializar el modelo de educación inclusiva que quiere fomentar la institución. Este proceso de capacitación estará desarrollándose en el segundo ciclo de la IA, correspondiente a la Fase II, contemplada como “Formación”, de tal manera que el equipo en su totalidad domine y comprenda el término.

¿Conoce la Política de Inclusión del Distrito Capital?

La Política de Inclusión, resulta ser un documento poco conocido por la población participante; únicamente el 22% saben de su existencia y reconocen su contenido, el 78% restante no. Este parámetro es determinante para la etapa de formación, sin embargo el reconocimiento del mismo se desarrollará de manera adelantada, de tal forma que todos lo dominen para las futuras sesiones, para ello, se solicitará la revisión durante el periodo vacacional escolar, comprendido entre noviembre y enero, tiempo suficiente par que logren analizarlo e identificar las perspectivas que allí se registran y tan coherente y pertinentes resultan para la práctica educativa.

¿Considera que cuenta con las competencias necesarias para atender estudiantes que requieren apoyo para la inclusión escolar? Mencionalas.

Los resultados evidenciados en esta pregunta enmarcan un reconocimiento a las habilidades propias de los participantes. La gráfica 2 se muestran las habilidades con mayor tendencia:



Grafica 2. Competencia reconocidas para la atención de estudiantes.

La grafica muestra que la habilidad que más se destaca en el grupo es la creatividad, seguida del dinamismo y la adaptabilidad. Estos tres factores son importantes en el proceso de las prácticas inclusivas, sin embargo con el propósito que contempla esta investigación, es necesario incrementar las habilidades de investigación, de tal forma que su práctica sea natural y se logre consolidar un proceso más científico y teórico de las múltiples hipótesis que surgen en la práctica académica.

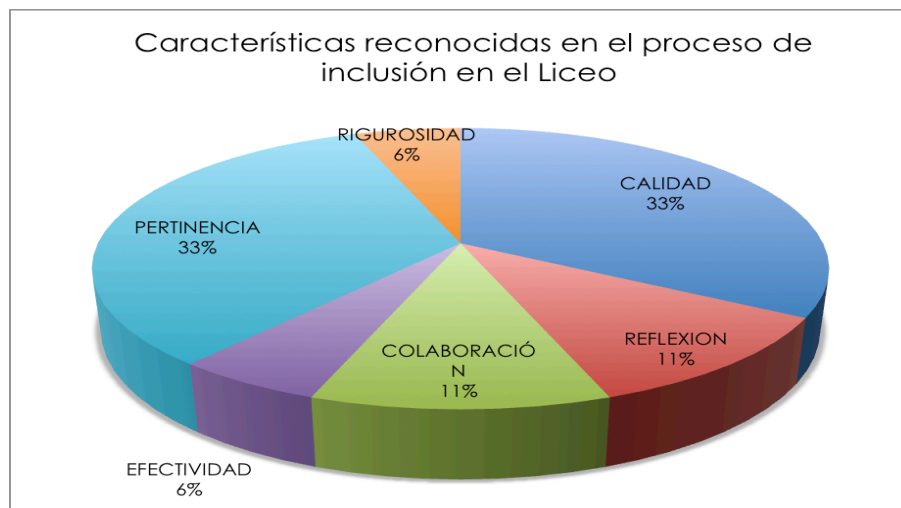
¿Ha participado del proceso de inclusión escolar en el Liceo? Seleccione dos de las principales características que reconoce en el proceso de inclusión en el Liceo.

El desarrollo de estos dos interrogantes tenía como propósito dos aspectos, el primero, evidenciar que tan apropiados estaban los docentes de los procesos de inclusión, a pesar de no ser responsables directos de los niños y niñas. Atiende a la necesidad de evidenciar el nivel de correspondencia que identifican ellos en su práctica, pues el Liceo es claro en las estrategias generales que se espera que los docentes generen con toda la población y que evidentemente hacen parte de los aportes que se les debe generar para garantizar la inclusión social en el contexto escolar.

El segundo propósito, era contrastar ¿Era posible identificar las características del programa de inclusión escolar, aun cuando “yo” no “participo” de él?.

De acuerdo a la revisión teórica y a la experiencia adquirida en este largo proceso de participación activa de la inclusión, evidencio que todos los integrantes de la comunidad educativa están involucrados en el proceso. Todos desde diferentes dimensiones y afectando el nivel de calidad de la inclusión.

De acuerdo a lo que reconocieron, según la perspectiva de inclusión individual, únicamente el 88% son agentes participativos, el 12% restante “no” participan de la dinámica, sin embargo, el 100% de los participantes reconocen, por lo menos, una de las características que el programa de inclusión institucional tiene. En la gráfica 3 evidenciamos las más reconocidas:



Grafica 3. Características reconocidas en el proceso de inclusión en el Liceo.

La grafica 3 muestra que las características que más se destacan en el Liceo durante el proceso de inclusión son la calidad y la pertinencia. Estos dos indicadores generan satisfacción, pues los participantes logran identificar la necesidad de ejecutar procesos acordes a la necesidades de la población y ratifica el cumplimiento del modelo de inclusión planteado y ejecutado por la institución, sin embargo, se genera un nuevo interrogante ¿Si el modelo de inclusión es pertinente, también es efectivo?

Barreras en el Aprendizaje

¿Qué necesidades, considera usted, que tiene para el abordaje de estudiantes con Barreras en el Aprendizaje?

De acuerdo a las respuestas obtenidas por los participantes, su mayor necesidad radica en conocer sobre los síndromes o patologías, se evidencia una tendencia por la necesidad de recibir capacitaciones que les entreguen mayor información sobre las posibles condiciones con las que se pueden encontrar y la forma de abordarlas.

P-1: “Una de mis necesidades y que en ocasiones me genera frustración como persona, es no conocer mucho mas acerca de las características de cada una de las patologías o diagnósticos”.

P-2: “Capacitaciones específicas dependiendo de la necesidad”.

P-3: “Sobre todo capacitación, porque muy poco conozco de las distintas patologías de los niños con necesidades educativas especiales”

Las respuestas aquí señaladas generan una alerta para la investigación, pues pareciera que los participantes únicamente asocian al proceso de inclusión a condiciones patológicas con afectaciones físicas y cognitivas. Este aspecto será posible de profundizar y alinear en la Fase II, en esta primera fase, se logró sensibilizar el tipo de barreras que se pueden generar para lograr un proceso de educación pertinente y de calidad.

¿Está de acuerdo con que el conocimiento del diagnóstico del estudiante con “Barreras para el Aprendizaje” le permite implementar estrategias para apoyar el proceso de inclusión?

El propósito de esta pregunta era analizar un poco el sesgo que puede llegar a establecer un docente para el trabajo con estudiantes con NEE o barreras en el aprendizaje, de acuerdo a las habilidades que de manera indiscriminada determinan que pueden o no alcanzar o desarrollar. Lograr establecer relación entre patología y habilidad, puede convertirse en un riesgo para el proceso académico, sin embargo, es claro que, la pregunta se direcciona hacia las estrategias que pueden generarse como apoyo en el proceso. Según los resultados obtenidos el 100% de los participantes están de acuerdo con que el conocimiento del diagnóstico apoya el diseño de estrategias eficaces para garantizar la dinámica de inclusión.

Accesibilidad

¿Conoce el término accesibilidad?

Uno de los propósitos inherentes a la investigación es lograr que los participante, a través de la investigación y reflexión, logren diferenciar términos como inclusión, integración accesibilidad, acciones inclusivas, diversidad, equidad y barreras en el aprendizaje; todas hacen parte de la gran categoría de **“Inclusión”**.

De acuerdo a los resultados obtenidos, el 88% de los participantes afirman conocer el concepto de accesibilidad, el 12% restante no lo conoce. De acuerdo a lo anterior, es importante que durante el desarrollo de la segunda fase se confronten los resultados garantizando mayor eficiencia en el proceso de formación.

MÓDULO: Introducción a la Investigación Acción

El proceso de reflexión frente a la metodología de Investigación Acción fue una dualidad. En principio se evidencio resistencia. No era fácil generar auto reflexiones, auto observaciones y establecer análisis críticos de las mismas. Reflexionar permanentemente sobre la práctica individual y replantear las acciones de intervención, no son consideradas como acciones regulares del ejercicio docente. Al principio se muestran “aturdidos” e intentan buscar responsabilidades en terceros. Con el paso del ejercicio se van haciendo mucho más conscientes de su rol y logran transformar los paradigmas.

Adicional, ser observados y analizados por un compañero es una tarea que genera resistencia por naturalidad, aunque cada docente es autónomo en las dinámicas pedagógicas y en el diseño de estrategias para abordar las diferentes temáticas, es claro para el equipo que existen unas dinámicas institucionalizadas y en los espacios de observación, cada integrante confrontó si eran desarrolladas con criterio y calidad.

A medida que las observaciones se desarrollaban se realizaron jornadas de sensibilización frente al propósito de ejecutar dinámicas de IA al interior de las aulas, se discutían los puntos de vista de los participantes y se desarrollaban actividades que en la práctica demostraban los referentes teóricos existentes de la metodología. El registro de estas actividades está en una presentación (herramienta tecnológica PREZI).

MÓDULO: Currículo. Alineación al Currículo Institucional

Principalmente los resultados evidenciados en este módulo se enmarcan en lograr conectar al equipo docente con las posturas teóricas que abordan el concepto de currículo aun cuando el 86% de los participantes ya han culminado su proceso de formación profesional, no se hace evidente un dominio total del concepto, pues resulta estar más asociado al plan de estudios que se establece para cada nivel y no hacia necesidades, intereses y habilidades de cada estudiante.

Un logro que se genera durante la sensibilización, apoyado del proceso desarrollado en el modulo de “Introducción a la IA” fue reconocer la necesidad de un cambio frete al rol docente en cuanto a organización y pedagogía, donde se promueva el desarrollo de las capacidades profesionales y de conocimientos de tal forma que la practica académica es mucho mas rica en términos académicos.

Clarificar el propósito y modo curricular institucional también se evidencio como alcance. El equipo sentía no haber tenido la oportunidad de indagar frente a procesos, dinámicas y prácticas curriculares muy propias de la institución y que como objetivo primordial establecen la potencialización de habilidades individuales, eficacia en los procesos y pronta superación de dificultades evitando así el fracaso escolar.

DISCUSIÓN

A lo largo del desarrollo de esta investigación, en mi rol como formadora de formadores, permanece una discusión académica con diversas hipótesis y nuevos interrogantes frente ¿Cómo? gestionar el currículo. La dinámica de sensibilización, formación y reflexión aquí generadas permiten crecer de manera autónoma y conciente frente a la importante tarea educativa y se consolida un postulado comprendido en: el currículo deberá responder a las necesidades, intereses y habilidades de cada estudiante; el plan curricular debe ser lo suficientemente bien pensado para permitir que “todos” obtengan procesos de aprendizaje consolidados y concretos.

La capacidad de gestión curricular que establezca el docente es determinante. El poder del maestro en la tarea educativa enmarca una dimensión muy amplia, pues posee la capacidad de crear el ambiente necesario para fortalecer su práctica de manera permanente y transformar los resultados. El uso y aplicación del modelo de formación responde a una de las herramientas de mejora de las posibilidades de aprendizaje y participación de los docentes y directivos en la transformación de un sistema educativo incluyente que apuesta por ser garante de la educación para todos. Para lograrlo, los implicados en el ejercicio han de establecer las condiciones necesarias para identificar las barreras e implementar las estrategias necesarias para superarlas.

La riqueza de una experiencia como esta, es evidenciar los ajustes, cambios y modificaciones que han generado los docentes y directivos a través del análisis propio; de un ejercicio de investigación acción. La observación, evaluación, recolección de información, reflexión y transformación de la práctica, han permitido a los maestros interiorizar su conocimiento teórico, haciéndose más concientes de las modificaciones pedagógicas que resultan necesarias para garantizar que el proceso escolar de sus alumnos esté en el marco de la calidad, la pertinencia y la inclusión.

Ahora bien, si el porcentaje de resultados positivos es alto, los retos para el futuro son mayores. La continuidad con el proceso de formación complementaria y la vinculación de nuevos docentes al programa es uno de los principales. La estrategia propuesta para ello, está contemplada en la consolidación de un equipo de aprendizaje colaborativo, una especie de egresado conformado por todo el equipo docente, en donde los ya formados apoyarán el trabajo de los nuevos integrantes, prolongando la formación, desde las directivas hasta los

docentes de áreas específicas. Pareciera un reto ambicioso, pero en realidad resulta siendo un referente en los procesos de inclusión de la localidad, pues con la transformación del rol del docente habrán mayores transformaciones en el proceso académico de los estudiantes y de esta manera garantizaremos superar las desigualdades que hasta la fecha han dejado huellas “irreparables” en la población.

Como cierre de la discusión quiero postular la posibilidad de la no transformación de las prácticas educativas por parte de los docentes. No todos los docentes estarán en la disposición de someterse al proceso de ajuste y transformación de su práctica pedagógica; la resistencia al cambio es natural en el ser humano y en realidad el ejercicio de investigación requiere tiempo, análisis, comprensión y reflexión permanente, lo que implica repensarse y transformarse. Evidentemente bajo este panorama, para muchos resultará más fácil hacer siempre lo mismo sin evaluar las implicaciones que esto genera.

Existe entonces la necesidad de generar una transformación macro. Los criterios de formación profesional docente deben estar contemplados con los más altos estándares de calidad y exigencia, garantizando una formación integral de los profesionales, verificando el desarrollo de habilidades en donde se resignifique la inclusión y se considere como una manera de responder y abordar la diversidad en el sistema educativo, proyectando la escuela como un espacio heterogéneo en cuanto a las dinámicas y a sus participantes, acercándose significativamente a la realidad del sistema y con especial cumplimiento de la filosofía planteada en las instituciones educativas.

De este modo, los maestros en formación construirán su identidad profesional, basada en su propia experiencia y capacidad, marcando distancias de los escenarios a los que se enfrenten, identificando problemáticas, siendo capaces de solucionarlas (Tenorio, 2007 citado por Infante, 2010) y eliminando la percepción de que la diferencia contiene un alto componente de déficit.

RECOMENDACIONES

1. El desarrollo de las Fases II y III será fundamental. En ellas se contempla el proceso de formación e implementación, que son el resultado de la primera fase (sencibilización).
2. La gestión curricular deberá ser comprendida como parte de la gestión educativa de la institución y no como una acción individualizada. Las transformaciones del currículo garantizarán que los objetivos académicos sean de total cumplimiento desde la filosofía establecida por la institución.
3. La gestión curricular deberá ser comprendida como un proceso dinámico e innovador, de tal forma que se garantice que la inclusión responde a las necesidades de la población estudiantil.
4. Ampliar las perspectivas de inclusión, pues comprendida en su totalidad permite atender las necesidades particulares de forma eficaz, en cambio, si se ve como un proceso aislado de la institución, siempre será responsabilidad de las áreas interdisciplinarias del colegio (psicología o educación especial) su atención y manejo.
5. Las metodologías de intervención y evaluación deben estar diseñadas desde lo particular y no desde lo general. Contemplarán estrategias que potencialicen las habilidades de los estudiantes y serán diseñadas por todo el equipo de trabajo. Así que “las escuelas deben ser construidas cooperativamente entre todos sus actores (Booth y Ainscow, 2000; Freire, 1998).
6. Garantizar que en el cumplimiento del ciclo de la investigación acción, puntualmente en la reflexión, se generen espacios individuales y grupales, donde todos los participantes del proyecto postulen sus perspectivas (positivas y negativas) frente a la experiencia académica, de esta manera se contribuye a consolidar dicho proceso como parte de la cotidianidad académica, generando tranquilidad e interés en los participantes por obtener siempre los mejores resultados.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Localidad de Bosa. Secretaria Distrital de Gobierno. Educación en la Localidad Séptima de Bosa. Obtenida el 26 de febrero de 2012, de <http://www.bosa.gov.co/mi-localidad-por-temas/educación/339-educacion-en-la-localidad-septima-de-bosa>

Alcaldía Mayor de Bogotá., & Bogotá Humana. (s. f.). Ediciones del periódico Bosa Comunica. Ediciones 1,2,3, y 4 de 2011. Recuperado abril 6, 2012, a partir de <http://www.bosa.gov.co/component/content/article/62/510-edicion-4-del-periodico-bosa-comunica>.

Alcaldía Mayor De Bogotá. (2012). Informe Rendición de cuentas Alcaldías Locales año 2011. Veeduría distrital. Recuperado abril 5, 2012, a partir de <http://www.veeduriadistrital.gov.co/es/apunte.php?uid=0&leng=es&det=3209&grupo=354&leng=es&ktema=1986>.

Aranguren, G. (2007). *La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador*. Revista de Pedagogía, vol. 28, núm.82, mayo-agosto, pp.173-195.

Ainscow, M. (2004). El Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos:¿ cuáles son las palancas de cambio, 20.

Aragall, F. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos*. Madrid: Cinca.

Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores: entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Novedades educativas : Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Bertrán, E., Sarrionandia, G., Mena, M., López, M. L., Durán, D., & Giné, C. (2002). Index for Inclusion: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos: Revista de educación*, (5), 227-238.

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva = (Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. [Madrid: Consorcio Universitario para la Inclusión Educativa, Universidad Autónoma de Madrid.

- Carol, R., & Mulcahy, C. (2012). El proyecto INCLUD-ED. *Cuadernos de pedagogía*, (429), 14-17.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Devalle de Rendo, A., & Vega, V. (2006). *La diversidad educativa: una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad*. Colombia: Larousse.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación: el retorno sobre sí mismo*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Freixes, N. G., & Aran, A. P. (2001). *Evaluación en la educación secundaria: Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Grao.
- Gámez, A. (2007). El resultado de los programas de formación de formadores: Análisis comparativo de dos realidades institucionales. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(2), 12-.
- Guerrero, C. (2012, julio). Hacia la construcción de procesos y prácticas «exclusivas»: Metodologías para la intervención. Recuperado a partir de http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/diciseis/arti2_practicas%20exclusivas.pdf
- Guerrero, L., & Villarán, V. (2009). *Currículo e inclusión en la región andina de América Latina*. Geneva: Unesco-IBE. Recuperado a partir de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/curriculum_inclusion_ibewpci_9.pdf
- Hegarty, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidades: principios y práctica*. (S.l.): Unesco.
- Herraiz, M. L. (2001). *Formación de formadores: manual didáctico* (3a ed.). México: Editorial Limusa ; OIT Organización Internacional del Trabajo.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1). <http://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Instituto de Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2012). *Formación docente en educación inclusiva*. Madrid, España: Ministerio de Educación,

Cultura y Deporte. Recuperado a partir de http://www.riate.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=51:formaci%C3%B3n-docente-en-educaci%C3%B3n-inclusiva

Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.

Ministerio de Educación (Colombia). (2006). Índice de inclusión. Ministerio de Educación. Recuperado a partir de http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-320693_Pdf_1.pdf

Montoya, J. (s. f.). El campo de los estudios curriculares en Colombia.

Moriña, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación, ISSN 0034-8082, N° 339, 2006 (Ejemplar dedicado a: Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación)*, pags. 517-539, (339).

Organización de las Naciones Unidas para la Educación. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educaci... (SID)*. Paris: UNESCO. Recuperado a partir de <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/23187/8-4-1/directrices-sobre-politicas-de-inclusion-en-la-educacion.aspx>

Ortegón, E., Pacheco, J., Prieto, A., & Latin American and Caribbean Institute for Economic and Social Planning. Projects and Investment Programming Division. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago: Naciones Unidas, CEPAL, ILPES, Área de proyectos y programación de inversiones.

Pinar, W. (2003). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Pinar, W. (2013). Curriculum studies in Colombia. En D. Silva (Trad.), *International Handbook of Curriculum Research*. Routledge. Recuperado a partir de <http://www.riic.unam.mx/doc/EI%20campo%20de%20estudios%20curriculares%20Colombia%20Juny%20Montoya.pdf>

Posner, G. (2005). *Análisis de currículo*. México: : McGraw-Hill.

Robles, R., & Socorro, E. (2011). Los docentes en el proceso de gestión de un currículo por competencias : estudio de casos en tres centros educativos de Barranco. Recuperado a partir de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio//handle/123456789/123>

- Rosa, B. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 1-15.
- Sagastizabal, M. A., & Perlo, C. (s. f.). La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones : cómo investigar en las instituciones educativas.
- Sánchez, P. A. (1999). Curriculum y atención a la diversidad, 39-62.
- Solla, C., Navarro, I., Save the Children España, & Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. [Madrid?]: Save the Children.
- Souza, E. (2012). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61). Recuperado a partir de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/14008>
- Spain, Ministerio de Educación y Cultura, Unesco, & Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Eds.). (1994). *Informe final: Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, Salamanca, España, 7-10 de junio 1994*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia CIDE.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza* (6a ed.). Madrid: Morata.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207–222.
- Vaillant, D., Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina, Inter-American Dialogue (Organization), & Inter-American Development Bank. (2002). *Formación de formadores: estado de la práctica*. Santiago, Chile; Washington, D.C.: CINDE ; Inter-American Dialogue.
- Westbury, C., Wilensky, U., & Resnick, M. (2001). *¿Sabemos cómo se aprende?: nuevos enfoques sobre el aprendizaje*. Lima: Perú. Ministerio de Educación.