



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**Desarrollo de Competencias para Promover
Procesos Educativos Inclusivos en los Licenciados
de Educación Infantil de la Universidad El Bosque**

D^a Carmen Rocío Núñez de Perdomo

2020



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA
PROMOVER PROCESOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS
EN LOS LICENCIADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL DE
LA UNIVERSIDAD EL BOSQUE**

Doctoranda:

D^a. Carmen Rocío Núñez de Perdomo

Directoras:

Dra. Dña. Pilar Arnaiz Sánchez

Dra. Dña. Remedios de Haro Rodríguez

2020

Agradecimientos

El desarrollo de una tesis doctoral ha representado retos personales que van más allá de lo académico, con enormes incertidumbres y preocupaciones, pero asimismo con inmensas satisfacciones. En cada momento de su construcción estuvieron presentes personas e instituciones que con su valiosa y desinteresada cooperación sumaron esfuerzos conformando una red de apoyo que brindó esa mano amiga, sin la cual no hubiera sido posible su realización.

En primer lugar, doy gracias a Dios por fortalecer mi espíritu, abrir mi mente y por hacerme sentir su presencia en cada situación, especialmente en las que sentí desfallecer. A mis padres, que sé que donde quiera que estén, han permanecido a mi lado en cada paso que he dado con sus enseñanzas y ejemplos, que han sido los principios que guían mi vida.

De manera especial, debo agradecer a las Doctoras Pilar Arnaiz Sánchez y Remedios de Haro Rodríguez, por su dirección, apoyo constante e invaluable aportes a este trabajo de investigación, guiando y corrigiendo mis ideas con paciencia, pero con el rigor necesario. Siempre estarán presentes en mi labor docente e investigadora.

Quiero también expresar mi enorme gratitud, al Doctor Rodrigo Ospina y a mi coordinadora y amiga, Erika Fernanda Cortés Ibarra, gestores del interés que surgió por emprender este desafío, siempre estimulando, aportando y apoyando en la conquista de las metas propuestas. Este logro es también de ustedes. Del mismo modo, a la Universidad El Bosque por la posibilidad que me brindó respaldando el desarrollo de este emprendimiento y a nuestra decana la Doctora Marta Montiel por su comprensión y solidaridad.

Debo extender mi agradecimiento, a la Universidad de Murcia por la generosidad de todas las personas, académicos y administrativos, que siempre estuvieron dispuestos a colaborar facilitando los medios necesarios para llevar a cabo cada momento de este proceso dirigido a la obtención del Doctorado, especialmente a la Doctora Fuensanta Hernández Pina, que se convirtió en *madrina* y excelente anfitriona del Programa de Doctorado.

A mis compañeros de labores, amigos y hermanos de vida, tengo solo palabras de reconocimiento y solidaridad en los momentos en que su calidez humana facilitó seguir en el camino, por el tiempo dedicado a compartir sus saberes en favor de mis proyectos de manera generosa, por sus voces de aliento y oraciones. No nombro a ninguno en especial para no dejar de lado a nadie, pero cada uno sabe de mis sentimientos de gratitud. A los amigos inseparables en el doctorado por tantos momentos compartidos, angustias, alegrías y aventuras. Gracias por ser sostén cuando más los necesitaba y por compartir sus vidas, eternamente les recordaré.

Y, por supuesto, desde lo profundo de mi corazón infinita gratitud a toda mi familia, siempre pendientes y preocupados por cada situación que tenía que sortear, compartiendo satisfacciones e intranquilidades. Cada uno desde sus fortalezas me brindó su apoyo haciéndome sentir que contaba con ellos de manera incondicional.

Dedicatoria

A los educadores infantiles en formación que han compartido mi interés por el desempeño de la labor educativa en y para la diversidad, con la importancia de permitir que todas las huellas se junten formando mil hojas de colores en un mundo con oportunidades para todos.

ÍNDICE

INTRODUCCION GENERAL

PRIMERA PARTE. MARCO TEÓRICO

CAPITULO I. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ACTUALIDAD

Introducción	9
1.1. La educación inclusiva y su significado	10
<i>1.1.1.Desarrollo de la normativa legal acerca de la educación inclusiva en el marco internacional</i>	11
<i>1.1.2.La inclusión más que una acción en el contexto educativo</i>	20
<i>1.1.3.Atención a la diversidad en la escuela inclusiva</i>	25
1.2. El educador infantil y la educación inclusiva	30
<i>1.2.1. Retos en la formación del educador infantil en relación con la educación inclusiva</i>	32
<i>1.2.2. Compromisos de la academia con la formación del educador infantil como agente de la educación inclusiva</i>	35
1.3. Transformaciones en el entorno nacional colombiano respecto a la educación inclusiva	40
<i>1.3.1. La normativa legal relacionada con la educación inclusiva y su desarrollo en Colombia.</i>	40
<i>1.3.2. La educación inclusiva y su significación en el contexto colombiano.</i>	49
<i>1.3.3. Poblaciones vulnerables y educación inclusiva en Colombia.</i>	51
1.3.3.1. Inclusión y discapacidad.....	51

CAPITULO 2. LAS COMPETENCIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO UNIVERSITARIO

Introducción	63
2.1. Orígenes del concepto de competencia	64
<i>2.1.1. Las competencias desde lo lingüístico.</i>	66
<i>2.1.2. El mundo laboral y las competencias.</i>	68

2.2. EL concepto de competencia en el contexto educativo	74
2.2.1. La gestión educativa	81
2.2.2. El diseño curricular	83
2.3. Hitos en el sistema de educación superior relacionados con las competencias	87
2.3.1. Las competencias y la formación de educadores	90
2.3.2. Las competencias del educador y la educación inclusiva	96
2.4. La educación superior en Colombia y las competencias	99
2.4.1. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia y El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)	102

CAPITULO 3. LA UNIVERSIDAD EL BOSQUE Y SU PROYECTO EDUCATIVO.

Introducción	109
3.1. Contextualización	109
3.1.1. Misión	110
3.1.2. Visión	111
3.2. Núcleos y postulados del proyecto educativo institucional	113
3.2.1. Conformación de la comunidad educativa	113
3.2.2. Importancia de una formación integral	115
3.2.3. Proceso de enseñanza – aprendizaje	116
3.2.4. La investigación en la Universidad El Bosque	117
3.2.5. La responsabilidad social en el Proyecto Educativo Institucional	118
3.3. Orientaciones curriculares y pedagógicas	120
3.3.1. Orientaciones curriculares	120
3.3.2. Orientaciones pedagógicas	121
3.4. La calidad y su consolidación	123
3.4.1. Políticas institucionales	124
3.5. Plan de desarrollo 2016-2021	131
3.6. La Facultad de Educación de la Universidad El Bosque	134
3.6.1. Misión de la Facultad de Educación	135
3.6.2. Visión de la Facultad de Educación	136
3.6.3. Modelo pedagógico de la Facultad de Educación	137
3.7. Programa de Licenciatura en Educación Infantil	138
3.7.1. Misión y Visión del Programa de Licenciatura en Educación Infantil	140

3.7.2. Perfil de formación en la Licenciatura de Educación Infantil.	142
3.7.3. El aprendizaje significativo y el modelo interestructurante en el Programa de Licenciatura en Educación Infantil.	142
3.7.3.1. El Modelo Pedagógico y sus principios.	143
3.7.3.2. Los maestros y los estudiantes.	144
3.7.3.3. Propósitos y objetivos de aprendizaje.	145
3.7.3.4. Los contenidos, la secuencia, el método y los recursos.	146
3.7.4. El currículo en la Licenciatura de Educación Infantil.	147
3.7.4.1. Objetivos de aprendizaje.	148
3.7.4.2. Campos de formación.	149
3.7.5. La investigación en el Programa.	150
3.7.6. Proyección social y relaciones con la comunidad.	151

SEGUNDA PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO

CAPITULO 4. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA.

Introducción	157
4.1. Planteamiento de la investigación	158
4.2. Metodología	159
4.2.1. Diseño de la investigación	159
4.2.2. Participantes	160
4.2.3. Instrumentos	163
4.2.3.1. Cuestionario de evaluación de competencias en la licenciatura en educación infantil para promover una educación inclusiva (CEINCLUSIVA).	163
4.2.3.2. Proceso de validación.	165
4.2.3.3. Fiabilidad del cuestionario.	166
4.2.3.4. Grupos Focales.	167
4.2.4. Procedimiento	168
4.2.5. Análisis de datos	170

CAPITULO 5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.

Introducción	175
5.1. Resultados	175

5.1.1. Valorar si la licenciatura en educación infantil promueve la formación de las competencias que favorecen prácticas educativas inclusivas desde las opiniones de los estudiantes, los egresados y los empleadores.....	176
5.1.1.1. Conocer si el Licenciado en Educación Infantil debe contribuir con su labor profesional a promover entornos educativos inclusivos desde las percepciones de los egresados, estudiantes y empleadores.	176
5.1.1.1.1. Percepción de los estudiantes.	176
5.1.1.1.2. Percepción de los egresados.	183
5.1.1.1.3. Percepción de los empleadores.....	189
5.1.1.2. Valorar las competencias presentes en la titulación para capacitar a los estudiantes en la promoción de prácticas educativas inclusivas desde las percepciones de los estudiantes, egresados y empleadores.	194
5.1.1.2.1. Percepción de los estudiantes.	194
5.1.1.2.2. Percepción de los egresados.	199
5.1.1.2.3. Percepción de los empleadores.....	205
5.1.2. Establecer las competencias a desarrollar en la licenciatura de educación infantil para promover contextos educativos inclusivos desde la percepción de estudiantes, egresados y empleadores	210
5.1.2.1. Identificar las competencias que deben ser desarrolladas en el proceso de formación del Licenciado en Educación infantil para su desempeño en contextos educativos inclusivos desde las percepciones de los estudiantes.....	210
5.1.2.1.1. Valoraciones cuantitativas.....	211
5.1.2.1.2. Valoraciones cualitativas.....	221
5.1.2.2. Conocer las competencias a desarrollar en la Licenciatura en Educación Infantil para el desempeño en entornos educativos inclusivos desde la percepción de los egresados.	236
5.1.2.2.1 Valoraciones cuantitativas.....	236
5.1.2.2.2. Valoraciones cualitativas.....	246
5.1.2.3. Describir las competencias a desarrollar en la Licenciatura en Educación Infantil para capacitar a los futuros profesionales en la promoción de una Educación inclusiva desde la percepción de los empleadores.	261
5.1.2.3.1 Valoraciones cuantitativas.....	261

5.1.2.3.2. Valoraciones cualitativas.....	271
5.1.2.4. Comparar las competencias más valoradas para promover prácticas inclusivas desde la percepción de los estudiantes, egresados y empleadores.	284
 CAPITULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.	
Introducción	297
6.1. Discusión de los resultados	297
6.1.1. <i>Valorar si la Licenciatura en Educación Infantil promueve la formación de las competencias que favorecen prácticas educativas inclusivas desde la percepción de estudiantes, egresados y empleadores.</i>	297
6.1.2. <i>Establecer las competencias por desarrollar en la Licenciatura de Educación Infantil para promover contextos educativos inclusivos, desde la percepción de estudiantes, egresados y empleadores.</i>	305
6.2. Conclusiones	326
6.3. Propuestas de mejora y prospectiva	333
6.4. Limitaciones de la investigación	334
 REFERENCIAS	339
 ANEXOS	359
ANEXO 1. Instrumentos de validación	359
<i>Anexo.1.1. Guía de validación de los cuestionarios de estudiantes y egresados.</i>	359
<i>Anexo.1.2. Guía de validación del cuestionario dirigido a empleadores.</i>	367
ANEXO 2. Cuestionarios aplicados	375
<i>Anexo.2.1. Cuestionario dirigido a estudiantes y egresados</i>	375
<i>Anexo 2.2. Cuestionario dirigido a empleadores</i>	381
ANEXO 3. Aprobación de la realización del trabajo de investigación en la UNIVERSIDAD EL BOSQUE	387

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Clasificación de las competencias laborales</i>	72
Tabla 2. <i>Grupos de competencias</i>	92
Tabla 3. <i>Distribución de grupos de población y muestra participante</i>	160
Tabla 4. <i>Distribución por grupos de sector de desempeño</i>	162
Tabla 5. <i>Estadísticas de fiabilidad del instrumento diseñado</i>	167
Tabla 6. <i>Estadísticos descriptivos percepción de los estudiantes con relación a las competencias referidas al saber (científicas o académicas)</i>	213
Tabla 7. <i>Estadísticos descriptivos percepción de los estudiantes con relación a las competencias referidas al saber estar (sociales)</i>	215
Tabla 8. <i>Estadísticos descriptivos percepción de los estudiantes con relación a las competencias referidas al saber hacer (metodológicas)</i>	217
Tabla 9. <i>Estadísticos descriptivos percepción de los estudiantes con relación a las competencias referidas al saber ser (personales)</i>	219
Tabla 10. <i>Estadísticos descriptivos percepción de los egresados con relación a las Competencias referidas al saber (científicas o académicas)</i>	238
Tabla 11. <i>Estadísticos descriptivos percepción de los egresados con relación a las competencias referidas al saber estar (sociales)</i>	240
Tabla 12. <i>Estadísticos descriptivos percepción de los egresados con relación a las competencias referidas al saber hacer (metodológicas)</i>	242
Tabla 13. <i>Estadísticos descriptivos percepción de los egresados con relación a las competencias referidas al saber ser (personales)</i>	245
Tabla 14. <i>Estadísticos descriptivos percepción de los empleadores con relación a las competencias referidas al saber (científicas o académicas)</i>	263
Tabla 15. <i>Estadísticos descriptivos percepción de los empleadores con relación a las competencias referidas al saber estar (sociales)</i>	265
Tabla 16. <i>Estadísticos descriptivos percepción de los empleadores con relación a las competencias referidas al saber hacer (metodológicas)</i>	267
Tabla 17. <i>Estadísticos descriptivos percepción de los empleadores con relación a las competencias referidas al saber ser (personales)</i>	269

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Educación inclusiva. Fuente: Elaboración propia a partir de Echeita y Ainscow (2011).	23
<i>Figura 2.</i> Elementos esenciales para la formación inicial de los educadores. Fuente: Elaboración propia a partir de Durán y Giné (2017).	36
<i>Figura 3.</i> Necesidades de formación para la educación inclusiva. Fuente: Elaboración propia a partir de García (2003).	38
<i>Figura 4.</i> Grupos vulnerables en Colombia. Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación Nacional (2005a).	53
<i>Figura 5.</i> Pilares fundamentales de la educación a lo largo de la vida. Fuente: Elaboración propia a partir de Delors (1996).	77
<i>Figura 6.</i> Enfoques de competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez (2007).	78
<i>Figura 7.</i> Ejes de la formación de las competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de Tobón (2006b).	82
<i>Figura 8.</i> Proceso de planificación o programación por competencias. Fuente: Barrios y Cano, 2015, p.50.	84
<i>Figura 9.</i> Necesidades de formación de currículo por competencias en educación superior. Fuente: Elaboración propia a partir de Tobón (2006a).	85
<i>Figura 10.</i> Formación y logro de competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de Maldonado (2006).	86
<i>Figura 11.</i> Competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de Tuning (2006).	89
<i>Figura 12.</i> Competencias del educador preescolar. Fuente: Elaboración propia a partir del MEN (2013b).	96
<i>Figura 13.</i> Puntos de partida de las competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de García (2003).	99
<i>Figura 14.</i> Enfoque general de desarrollo curricular por competencias. Fuente: MEN (2009, p. 1).	104
<i>Figura 15.</i> Núcleos del Proyecto Educativo Institucional. Fuente: Elaboración propia a partir de PEI Universidad El Bosque (2017).	113
<i>Figura 16.</i> Política de gestión del talento humano académico. Fuente: Elaboración propia a partir Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2012a).	114
<i>Figura 17.</i> Enfoque del aprendizaje en la Universidad El Bosque. Fuente: Elaboración propia a partir de PEI Universidad El Bosque (2017).	117

<i>Figura 18.</i> Política de formación para la investigación, creación, desarrollo e innovación. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2015a).....	118
<i>Figura 19.</i> Política de proyección y responsabilidad social universitaria-ámbitos de impacto. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales Universidad El Bosque (2014a).	120
<i>Figura 20.</i> Estructura sincrónica y diacrónica para el fortalecimiento curricular. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2012a).	121
<i>Figura 21.</i> Taxonomía del aprendizaje significativo. Fuente: Tomada de PEI Universidad El Bosque, 2017 (pg. 49).	122
<i>Figura 22.</i> Modelo de gestión de calidad. Fuente: Tomado de: PEI Universidad El Bosque, 2017 (p. 55).	124
<i>Figura 23.</i> Políticas para la responsabilidad social y comunicación. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2014a, 2015a).	125
<i>Figura 24.</i> Política de formación para la investigación, creación, desarrollo e innovación. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2015a).	125
<i>Figura 25.</i> Políticas para otras modalidades de educación y uso de tecnologías. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad el Bosque (2014b, 2015b).	126
<i>Figura 26.</i> Políticas para el proceso educativo. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2011, 2015c).	127
<i>Figura 27.</i> Política de talento humano. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2012a).	128
<i>Figura 28.</i> Políticas directrices de calidad y financiamiento. Fuente: Elaboración propia partir de Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2012b, 2014c).	128
<i>Figura 29.</i> Políticas referidas a los estudiantes y egresados. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2012c, 2012d, 2012e, 2012f).	129
<i>Figura 30.</i> Políticas referidas a la equidad e inclusión estudiantil. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2019a).	130
<i>Figura 31.</i> Componentes del Plan de Desarrollo Institucional. Fuente: Tomado de Proyecto de Desarrollo Institucional 2016-2021 (p. 6.).	132
<i>Figura 32.</i> Estructura Académico Administrativa Facultad de Educación. Fuente: Tomado de Universidad El Bosque (2019b, p. 78).	136
<i>Figura 33.</i> Modelo pedagógico de la Facultad de Educación. Fuente: Elaboración propia a partir de Universidad El Bosque (2014e, p. 59).	138
<i>Figura 34.</i> Relación del Programa con la normatividad vigente. Fuente: Elaboración propia a partir de Universidad El Bosque (2014e).	138

<i>Figura 35.</i> Estructura Académica Administrativa del Programa. Fuente: Tomado de Universidad El Bosque (2019b, p. 80).	141
<i>Figura 36.</i> Perfil de formación. Fuente: Elaboración propia a partir del Proyecto Educativo del Programa – Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad El Bosque (2019b).	142
<i>Figura 37.</i> Principios del Modelo Pedagógico del Programa. Fuente: Elaboración propia.	143
<i>Figura 38.</i> Objetivos de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.....	145
<i>Figura 39.</i> Método del programa. Fuente: Elaboración propia.	147
<i>Figura 40.</i> Aspectos curriculares. Fuente: Elaboración propia.	148
<i>Figura 41.</i> Campos de formación Licenciatura en Educación Infantil. Fuente: Elaboración propia.	149
<i>Figura 42.</i> Articulación de la investigación. Fuente: Elaboración propia.	150
<i>Figura 43.</i> Proyecto proyección social. Fuente: Elaboración propia.	151
<i>Figura 44.</i> Clasificación de la muestra participante por sexo. Fuente: Elaboración propia.	161
<i>Figura 45.</i> Clasificación de la muestra participante por edad. Fuente: Elaboración propia.	161
<i>Figura 46.</i> Clasificación de la muestra participante por práctica y/o experiencia laboral. Fuente: Elaboración propia.	162
<i>Figura 47.</i> Clasificación de empleadores por cargo que desempeña. Fuente: Elaboración propia.	163
<i>Figura 48.</i> Fases de la investigación. Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez, Gil y García (1996).	168
<i>Figura 49.</i> Red semántica primera pregunta abierta – estudiantes. Fuente: Elaboración propia.	177
<i>Figura 50.</i> Categoría necesidad imperativa de promover la inclusión – estudiantes. Fuente: Elaboración propia.....	178
<i>Figura 51.</i> Categoría generar ambientes inclusivos – estudiantes. Fuente: Elaboración propia.	180
<i>Figura 52.</i> Red semántica primera pregunta abierta – egresados. Fuente: Elaboración propia.	184
<i>Figura 53.</i> Categoría materializar la legislación – egresados. Fuente: Elaboración propia.	185
<i>Figura 54.</i> Categoría responder a la realidad, a la gran diversidad presente en el alumnado – egresados. Fuente: Elaboración propia.	187
<i>Figura 55.</i> Red Semántica primera pregunta – empleadores. Fuente: Elaboración propia.....	190
<i>Figura 56.</i> Categoría ofrecer una educación basada en igualdad de oportunidades – empleadores. Fuente: Elaboración propia.	190
<i>Figura 57.</i> Categoría promotores de una educación inclusiva – empleadores. Fuente: Elaboración propia.	192

<i>Figura 58.</i> Red Semántica segunda pregunta abierta – estudiantes. Fuente: Elaboración propia.	195
<i>Figura 59.</i> Fortalezas – estudiantes. Fuente: Elaboración propia.	195
<i>Figura 60.</i> Debilidades-mejoras – estudiantes. Fuente: Elaboración propia.....	197
<i>Figura 61.</i> Red semántica segunda pregunta abierta – egresados. Fuente: Elaboración propia.	200
<i>Figura 62.</i> Fortalezas – egresados. Fuente: Elaboración propia.	201
<i>Figura 63.</i> Debilidades/Mejoras – egresados. Fuente: Elaboración propia.	202
<i>Figura 64.</i> Red semántica segunda pregunta abierta - empleadores. Fuente: Elaboración propia.	206
<i>Figura 65.</i> Fortalezas – empleadores. Fuente: Elaboración propia.	207
<i>Figura 66.</i> Debilidades/mejoras – empleadores. Fuente: Elaboración propia.	209
<i>Figura 67.</i> Respuestas de los estudiantes, referidas al saber (científicas o académicas). Fuente: Elaboración propia.....	214
<i>Figura 68.</i> Análisis descriptivo de las respuestas de los estudiantes, referidas al saber estar (sociales). Fuente: Elaboración propia.	216
<i>Figura 69.</i> Análisis descriptivo de las respuestas de los estudiantes, referidas al Saber Hacer (metodológicas). Fuente: Elaboración propia.....	218
<i>Figura 70.</i> Análisis descriptivo de las respuestas de los estudiantes, referidas al saber ser (personales). Fuente: Elaboración propia.....	220
<i>Figura 71.</i> Valoración global de competencias realizada por los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.	221
<i>Figura 72.</i> Red semántica de categorías- estudiantes. Fuente: Elaboración propia.....	222
<i>Figura 73.</i> Competencias académicas- estudiantes. Fuente: Elaboración propia.	223
<i>Figura 74.</i> Competencias sociales- estudiantes. Fuente: Elaboración propia.	226
<i>Figura 75.</i> Competencias metodológicas-estudiantes. Fuente: Elaboración propia.....	228
<i>Figura 76.</i> Competencias del ser- estudiantes. Fuente: Elaboración propia.	232
<i>Figura 77.</i> Aspectos de la formación del maestro- estudiantes. Fuente: Elaboración propia.	234
<i>Figura 78.</i> Análisis descriptivo de las respuestas de egresados referidas al saber (científicas o académicas). Fuente: Elaboración propia.....	239
<i>Figura 79.</i> Análisis descriptivo de las respuestas de egresados referidas al saber estar (sociales). Fuente: Elaboración Propia.	241
<i>Figura 80.</i> Análisis descriptivo de las respuestas de egresados referidas al saber hacer (metodológico). Fuente: Elaboración propia.	243
<i>Figura 81.</i> Análisis descriptivo de las respuestas de egresados referidas al saber ser (personales). Fuente: Elaboración propia.	245
<i>Figura 82.</i> Valoración global de las competencias realizada por los egresados. Fuente: Elaboración propia.	246

<i>Figura 83.</i> Red semántica de categorías– Egresados. Fuente: Elaboración propia.....	247
<i>Figura 84.</i> Competencias académicas- egresados. Fuente: Elaboración propia.	248
<i>Figura 85.</i> Competencias sociales- egresados. Fuente: Elaboración propia.	251
<i>Figura 86.</i> Competencias metodológicas- egresados. Fuente: Elaboración propia.....	253
<i>Figura 87.</i> Competencias del ser- egresados. Fuente: Elaboración propia.	254
<i>Figura 88.</i> Aspectos de la formación de maestro- egresados. Fuente: Elaboración propia.....	257
<i>Figura 89.</i> Respuestas de los empleadores referidas al saber (científicas o académicas). Fuente: Elaboración propia.....	264
<i>Figura 90.</i> Respuestas de los empleadores referidas al saber estar (sociales). Fuente: Elaboración propia.	266
<i>Figura 91.</i> Respuestas de los empleadores referidas al saber hacer (metodológicas). Fuente: Elaboración propia.	268
<i>Figura 92.</i> Análisis descriptivo de las respuestas de empleadores referidas al saber ser (personales). Fuente: Elaboración propia.....	270
<i>Figura 93.</i> Valoración global de competencias realizada por los empleadores. Fuente: Elaboración propia.	270
<i>Figura 94.</i> Red semántica de categorías- empleadores. Fuente: Elaboración propia.....	271
<i>Figura 95.</i> Competencias académicas- empleadores. Fuente: Elaboración propia.	272
<i>Figura 96.</i> Competencias sociales- empleadores. Fuente: Elaboración propia.....	275
<i>Figura 97.</i> Competencias metodológicas- empleadores. Fuente: Elaboración propia.....	277
<i>Figura 98.</i> Competencias del ser- empleadores. Fuente: Elaboración propia.....	280
<i>Figura 99.</i> Aspectos de la formación del maestro- empleadores. Fuente: Elaboración propia.	283
<i>Figura 100.</i> Comparativos de competencias saber (científicas o académicas). Fuente: Elaboración propia.	285
<i>Figura 101.</i> Comparativo competencias Saber Estar (Sociales). Fuente: Elaboración propia.	285
<i>Figura 102.</i> Comparativo competencias Saber Hacer (Metodológicas). Fuente: Elaboración propia.	286
<i>Figura 103.</i> Comparativo competencias Saber Ser (personales). Fuente: Elaboración propia.	287
<i>Figura 104.</i> Comparación de la valoración global de los grupos por competencias referidas al saber (científicas). Fuente: Elaboración propia.	287
<i>Figura 105.</i> Comparación de la valoración global de los grupos por competencias referidas al saber estar (sociales). Fuente: Elaboración propia.....	288

<i>Figura 106.</i> Comparación de la valoración global de los grupos por competencias referidas al saber hacer (metodológicas). Fuente: Elaboración propia.....	288
<i>Figura 107.</i> Comparación de la valoración global de los grupos por competencias referidas al saber ser (personales). Fuente: Elaboración propia.....	289
<i>Figura 108.</i> Comparación de las categorías correspondientes a pregunta abierta 1 en los cuestionarios. Fuente: Elaboración propia.....	290
<i>Figura 109.</i> Comparación de las categorías correspondientes a fortalezas en los cuestionarios. Fuente: Elaboración propia.	291
<i>Figura 110.</i> Comparación de las categorías correspondientes a debilidades en los cuestionarios. Fuente: Elaboración propia.....	292
<i>Figura 111.</i> Comparación de las categorías correspondientes a grupos focales. Fuente: Elaboración propia.	293

INTRODUCCIÓN GENERAL



“El trabajo de los docentes es muy importante, no es solamente enseñarles a leer o a aprender matemática, sino a vivir juntos. Educar es crear una sociedad más justa”

Mel Ainscow

La educación inclusiva se concibe como el proceso mediante el cual se reconoce la diversidad y se garantiza el derecho de todos los niños a una educación equitativa en ambientes de calidad. Ello implica transformaciones generales en el sistema educativo en donde se tengan en cuenta entre otras cuestiones las diferencias de estilos, necesidades, intereses, condiciones sociales, culturales o económicas del alumnado. Este enfoque inclusivo entiende la escuela como el lugar en donde se abre la puerta a la construcción de sociedades humanas y democráticas (Echeita, 2014).

De este modo, el cambio en la labor educativa deja atrás las prácticas segregadoras y reconoce el valor de las diferencias individuales y de la otredad presente en el ser humano; al mismo tiempo que se enfrenta al desafío de materializar el derecho de todos a una educación de calidad, equitativa y por ende, inclusiva. De este modo, cabe reflexionar sobre la labor a desempeñar por cada uno de los actores partícipes en la empresa educativa con la finalidad de alcanzar una escuela en donde se abran los caminos a dinámicas sociales que propicien la participación de todas las personas, reconociendo en cada una de ellas sus diferencias y posibilidades.

En este sentido, el sistema educativo colombiano no ha sido ajeno al deseo de construir una educación inclusiva, asumiendo en la actualidad el compromiso de generar oportunidades de educación de calidad para todos, en entornos regulares; incluyendo a los grupos poblacionales que habían sido relegados a contextos segregados, reivindicando el derecho a una educación de calidad y equitativa. No debemos olvidar siguiendo a Barrero (2016), que las primeras vivencias cotidianas con la diversidad se dan en los años iniciales, y en el contexto educativo. Precisamente, es el maestro el que plasma con sus actitudes y acciones políticas educativas actuales de aceptación y apuesta por el trabajo inclusivo, o por el contrario entorpece dichos procesos con actitudes prejuiciosas y prácticas discriminatorias y basadas en el modelo del déficit.

Por consiguiente, el papel que juega el educador infantil se convierte en eje fundamental para promover ambientes educativos inclusivos y se espera que en el proceso formativo inicial se logre el desarrollo de competencias que le permitan materializar dicho enfoque pedagógico en su ejercicio profesional como docentes comprometidos con las diferencias hacia la búsqueda de la equidad y de la inclusión, en definitiva como educadores con una nueva forma de entender y convivir con la heterogeneidad. Por ello,

el rol que desempeña el educador infantil en el logro de una educación inclusiva, se hace evidente no solamente en el qué o el cómo realiza su labor, sino que implica además su actitud profesional y personal (Fermín, 2007).

La propia experiencia nos invita a reflexionar sobre los nuevos desafíos que se plantean en torno a la relación entre la formación y las demandas del desempeño profesional de los docentes. La educación inclusiva requiere del desarrollo de competencias que reflejen desempeños en el saber hacer, en el saber ser y en el saber estar, que permitan prácticas pedagógicas pertinentes. No puede ser argumento para obstaculizar un proceso que propende por el desarrollo de una gestión educativa en beneficio de todos los niños, sin ninguna distinción, las carencias en el proceso formativo de los maestros. De ahí, la necesidad de repensar la formación inicial de los futuros docentes. En este sentido, se convierte en exigencia robustecer la formación para el desempeño de la labor del educador o docente, de manera eficaz y en línea con lo que se espera de los cambios educativos concernientes con la diversidad y con las demandas a las que debe responder actualmente la educación (Herrera, Parrilla, Blanco y Guevara, 2018).

Este trabajo de Tesis Doctoral responde a la necesidad de impulsar una formación de calidad en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad El Bosque, para promover espacios educativos inclusivos en su posterior ejercicio profesional. Por ello, su finalidad reside en identificar las competencias a promover en la Licenciatura para formar al alumnado en el desarrollo de culturas, políticas y prácticas educativas inclusivas. Esta cuestión ocupa el eje central de la investigación y conforma el contexto en que se desarrolla este trabajo. Así, aparecen dos partes claramente diferenciadas pero que guardan una clara conexión. En primer lugar, aparece el marco teórico donde se fundamenta el trabajo llevado a cabo y, en segundo lugar, el estudio empírico realizado. Cada una de estas partes cuenta con tres capítulos que de forma breve van a ser presentados a continuación.

En el *primer capítulo*, se explicita la actualidad de la educación inclusiva, determinando los aspectos que han dado sentido a este enfoque educativo, como la construcción de un marco legal internacional que da sostén a su promoción. Así mismo, se describen los significados del desarrollo de prácticas educativas inclusivas, posibilitando procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y equitativos para todos, al eliminar las barreras al aprendizaje y la participación existentes en las comunidades educativas. En este mismo capítulo se plantean los retos que se le presentan al educador

infantil en relación con la educación inclusiva y el compromiso por parte de los programas de formación universitarios para responder al desafío de materializar una educación inclusiva. Unido a ello, se revisan los cambios acaecidos en el entorno nacional colombiano, la normativa legal existente al respecto y, la trascendencia que se ha evidenciado con relación al deseo de desarrollar procesos educativos inclusivos, poniendo especial interés con las poblaciones vulnerables.

Se aborda, en el *segundo capítulo*, los fundamentos del concepto de competencias desde sus inicios en el campo lingüístico, aproximándose posteriormente al ambiente laboral, hasta situarse en el contexto educativo con sus características propias. De igual forma, se retoman los aspectos más relevantes de esta noción en relación con la educación superior, la formación de los educadores y las vinculadas a la educación inclusiva en la labor docente. Finalmente, se hace referencia a la forma como se conciben las competencias en la educación superior en el contexto colombiano.

El *tercer capítulo* presenta la Universidad El Bosque y su proyecto educativo, determinando las características de la institución. En este sentido, se realiza una contextualización evidenciando la misión como punto de partida del ser institucional de los cuales se deriva el proyecto educativo, las orientaciones curriculares y pedagógicas que envuelven el quehacer educativo y las políticas que fortalecen la calidad de las acciones, haciéndose alusión al Plan de Desarrollo vigente que proporciona la orientación los proyectos y propósitos de la colectividad. Así mismo, se pone de manifiesto la gestión que se lleva cabo en la Facultad de Educación y de manera más específica en el programa de Licenciatura en Educación Infantil como el entorno en donde surge el interés y se desarrolla la presente investigación.

Estos tres capítulos anteriormente presentados conforman el marco teórico de esta tesis doctoral, y sitúan las coordenadas del estudio realizado. Precisamente, el Estudio Empírico da inicio con el *cuarto capítulo* en donde se presenta el planteamiento de la investigación, el propósito general, objetivos y la metodología que le da sostén. Cabe expresar que nos encontramos ante un diseño mixto, donde se utiliza una metodología cuantitativa y cualitativa para dar respuesta a los objetivos de investigación formulados. Así mismo, se describe la población y muestra participante, sus características; los instrumentos de recogida de información elaborados, así como su proceso de validación para dar respuesta a los interrogantes y propósitos establecidos. Por último, se exponen las fases que conforman el procedimiento con el cual se desarrolló la investigación y el plan de análisis.

En el *capítulo quinto*, de acuerdo con los objetivos de investigación, se enuncian los resultados por medio de un análisis cuantitativo, así como cualitativo. En este sentido, se presentan los resultados obtenidos tras el pase de un cuestionario y la respuesta a preguntas abiertas, así como en la realización de grupos focales. De este modo, las técnicas de recogida de información utilizadas han determinado la existencia de análisis cuantitativos y cualitativos, dotando de una complementariedad metodológica y riqueza al trabajo emprendido.

Finalmente, en el *capítulo sexto* se lleva a cabo la discusión de los resultados obtenidos con otros trabajos de investigación, estableciendo las conclusiones del estudio, sin dejar de lado algunas reflexiones acerca de la situación relacionada con la pandemia derivada del brote de COVID-19 y sus alcances en la educación inclusiva. Así mismo, se determinan las limitaciones que se hallaron en el desarrollo del proceso de investigación acometido, junto con una serie de propuestas de mejora a tener en cuenta en el programa de formación de la Universidad El Bosque en la Licenciatura en Educación Infantil.

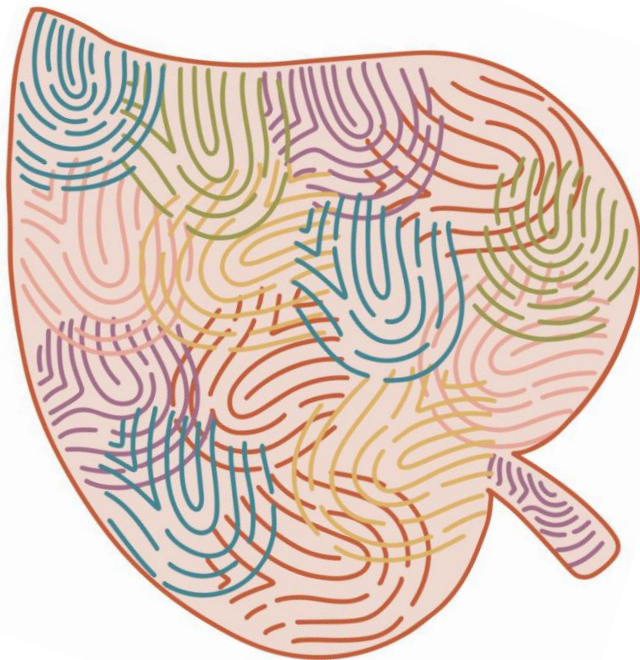
Este trabajo finaliza con las referencias bibliográficas empleadas para el desarrollo de este informe de tesis doctoral, sin olvidar los anexos donde se hallan los soportes y evidencias del trabajo realizado. Seguidamente y tras esta presentación damos paso a cada uno de los capítulos de esta tesis doctoral.

Primera Parte:

MARCO TEORICO

Capítulo 1.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ACTUALIDAD



“Privar a un niño de su derecho a la educación es amputarlo de esa primera comunidad donde los pueblos van madurando sus utopías”.

ERNESTO SÁBATO

Introducción.

Referirse hoy en día a la educación inclusiva exige reconocer el camino que ha recorrido el concepto desde su génesis, la manera como se ha ido regulando y la fuerza que ha tomado en los diferentes grupos sociales. La situación parte de un fenómeno de segregación hacia un sector de distintas poblaciones que históricamente han sido discriminadas y que por distintas características no se les valoraba, con una evidente discriminación reflejada en el detrimento del bienestar emocional, social y personal, y en contra de la garantía del cumplimiento de los derechos fundamentales de las personas que conformaban dichos grupos.

Posteriormente se da paso a la integración como una forma de acercar a los estudiantes en condición de discapacidad a la educación formal en entornos educativos regulares y que, aunque reconoce el derecho a la igualdad en la educación, mantiene el énfasis en la diferencia, ya que son los niños los que deben adaptarse al sistema sin que ello represente un cambio en las instituciones educativas, en sus educadores o en el currículo. Como es mencionado por Echeita (2014), hasta llegar a la posibilidad de un aprendizaje en conjunto, sin cabida a distinciones de ningún tipo como parte fundamental en el logro de una real inclusión social, que abre nuevos derroteros, los cuales pretenden dejar atrás la exclusión de minorías poblacionales, atendiendo a la diferencia y entendiendo la diversidad como un valor dentro de un proceso de aprendizaje y crecimiento mutuo.

Con el fin de cumplir los distintos componentes de una política educativa con respecto a la educación inclusiva, así como para reglamentar las actividades de los diferentes actores, es preciso tener como referencia el marco normativo que determina la dirección, normas, criterios y metodologías que establecen cómo deben desarrollarse las acciones para alcanzar los objetivos propuestos. La legislación y la reglamentación aseguran que las responsabilidades, los derechos y encargos de cada parte sean definidos y reconocidos, sustentados en un esfuerzo mancomunado, un compromiso de responsabilidades, y el constante diseño, propuestas, revisión y mejora de planes y proyectos. El marco legal desarrolla las normas que generan una alianza social de responsabilidades, en donde las transformaciones culturales y sociales se enriquecen y, a su vez, favorecen su legitimación.

Para el desarrollo de este capítulo se tendrán en cuenta conceptos como el de educación inclusiva, diversidad, poblaciones vulnerables, abordando aspectos como la normativa legal nacional e internacional que ha rodeado el desarrollo de los procesos educativos inclusivos y a los educadores infantiles como parte fundamental en la puesta en práctica de un cambio de paradigma social y educativo.

1.1. La educación inclusiva y su significado.

El modo como se conciben, en los actuales momentos, las formas de entender y ofertar la educación de los grupos que han sido tradicionalmente excluidos por diversas razones, transforma las posibilidades que se les brindan, ya que ello abre la oportunidad de desarrollar los procesos educativos en entornos regulares, con la intención de dar respuesta al derecho de todos a ser educados, sin ningún tipo de distinción. Desde esta perspectiva, es importante la definición de educación inclusiva planteada por la UNESCO (2008), como un proceso que tiene como fin desafíos al velar por la atención a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes participando en los procesos de aprendizaje, el entorno cultural y la comunidad, con la reducción de la exclusión al interior del contexto educativo y como producto de ella. Se asume la atención educativa a la diversidad, como las diferentes acciones que se llevan a cabo, representada en cambios y adaptaciones en los objetivos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las particularidades o necesidades de los estudiantes, que impiden que la heterogeneidad de las personas genere discriminación (Cornejo, 2017).

De esta forma, la educación inclusiva debe verse, en primer término, como un “valor” que refleje lo que se desea lograr con las siguientes generaciones, con la forma como se plantea la construcción de la sociedad en la que se desea vivir y las actitudes que se generen respecto a la diferencia, con un cambio en la mirada que tenemos de la persona, considerando las transformaciones a partir de la convivencia que se da en la escuela como parte fundamental de la construcción social, en donde se entiende que la diversidad no debe ser sinónimo de desigualdad o exclusión. De tal manera, la educación inclusiva se convierte en un entorno en donde se valoran actores que no eran tenidos en cuenta “sin voz ni voto”, movilizand o acciones que den respuestas y tomen en cuenta sus voces, como principio de respeto e igualdad (Parrilla, 2002). En este mismo sentido, Pujolàs (2012) expresa que la educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo son dos aspectos muy ligados, ya que se aprende junto con el otro en un trabajo solidario y de enriquecimiento

recíproco y equitativo, al compartir espacios de aprendizaje, sin que se acentúen necesidades educativas, diferencias de origen o de condiciones.

Se convierte en un desafío para la educación determinar los factores que limitan el desarrollo de contextos inclusivos. Es necesario transformar los sistemas educativos existentes y aprender a aprender y convivir con la diversidad, buscando los procedimientos y estrategias pertinentes, identificando las barreras que impiden el desarrollo de contextos escolares participativos y equitativos, así como la forma de hacer los cambios contribuyendo con una educación que propicie la coexistencia en entornos ecuanímes (López, 2011).

En este sentido, se observa que en los diferentes contextos culturales, en las últimas décadas, hay un reconocimiento de los gobiernos, agencias no gubernamentales y de la sociedad civil en general, acerca de la necesidad de concebir la educación como un espacio inclusivo por excelencia reflejado en políticas educativas y directrices que sustentan la puesta en práctica de acciones que favorezcan y garanticen la vía de acceso y continuidad en el sistema educativo de todos los niños con equiparación de oportunidades para todos, en donde se benefician niños y jóvenes de la población en general. Es pertinente tener en cuenta que las actuales circunstancias económicas mundiales solicitan mantener la educación como una prioridad que propenda por el crecimiento integral de las generaciones futuras, junto con los demás aspectos que le rodean como la vinculación social de los niños y la calidad de vida de la comunidad (González, Domínguez, del Castañar y Domínguez, 2016).

1.1.1. Desarrollo de la normativa legal acerca de la educación inclusiva en el marco internacional.

Cuando se hace referencia al proceso y eventos que se conforman como momentos determinantes para el logro de una educación inclusiva, se convierte en piedra angular la Declaración Universal de los Derechos Humanos ONU (1948), cimiento del desarrollo social, adoptados hasta hoy por la comunidad internacional. En su artículo 26 se establece que la educación es un derecho humano básico y su “objetivo es el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. Es importante resaltar que la educación tiene un papel preponderante como Derecho Humano, puesto que garantiza la dignidad personal, el desarrollo individual y facilita el ejercicio de otros derechos (civiles, políticos y económicos). En esta misma línea, la *Convención sobre los Derechos del Niño* como

tratado internacional adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas (1989), en sus artículos 28 y 29, establece que los Estados parte reconocen el derecho del niño a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades y del desarrollo de la personalidad, las aptitudes, la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.

Los aspectos planteados llevan a la reflexión, por parte de los gobiernos y entes educativos que tienen a su cargo la niñez, respecto a su compromiso frente al desarrollo que se forja desde este momento de la vida en condiciones de igualdad y equidad, con miras a establecer escenarios favorables para un crecimiento que vele por la integridad de todos y cada uno de los niños, sin ningún tipo de distinción, como parte de los derechos de que gozan todos los seres humanos, los cuales se deben garantizar en condiciones igualitarias.

En el contexto internacional, cuando se da una mirada retrospectiva, el Informe Warnock (Montero, 1991), se considera un hito dentro del tema de la atención educativa de niños en condición de discapacidad. Este fue realizado en Inglaterra en el año de 1978 y da un cambio a la mirada que se tenía sobre la educación especial, ya que da inicio al camino que posteriormente se plasma en el concepto de la educación inclusiva. En este informe se resalta, entre otros aspectos, la significación de tener en cuenta la necesidad educativa del niño y no la discapacidad asociada, utilizando el término de “dificultad de aprendizaje”, en relación con los estudiantes que requieren una ayuda especial y la importancia de dar inicio a la educación de forma temprana para quienes nacen o en los primeros meses se evidencia alguna deficiencia (Aguilar, 2004). La invitación al sector educativo queda planteada en términos de adecuar las instituciones en sus diferentes aspectos, para que brinden una atención igualitaria a las diferentes necesidades que presenten los niños, como un espacio de educación y de apoyo.

Se convierte así en base del diálogo internacional el lugar que cumple la educación en la política de desarrollo humano y progreso social como un derecho fundamental, con una visión integral del aprendizaje a lo largo de toda la vida, que permita un desarrollo más justo e igualitario.

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien (Tailandia) en 1990, acerca de las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, en su artículo 3, se determina universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad. Además, se hace un llamamiento a aumentar los servicios educativos de calidad y a tomar las medidas pertinentes para reducir las desigualdades, de forma

especial de las personas con discapacidad, con el fin de proporcionar la educación básica a todos los niños, jóvenes y adultos (UNESCO, 1990). De esta forma se traza un derrotero en el desarrollo de las políticas que se plantean con el fin de lograr una adecuada labor educativa desde los primeros años escolares y el compromiso de asegurar las necesidades básicas de aprendizaje de la población, es decir, una “Educación para Todos”, en donde la calidad sea vista con un factor preponderante.

Para el año 1993, en el lanzamiento del proyecto “Crecer Juntos en la Vida Comunitaria”, bajo el apoyo de la Confederación Interamericana de la Liga Internacional de Asociaciones en favor de las Personas con Discapacidad Mental (CILPEDIM), el Instituto Interamericano del Niño (IIN) y la Asociación Canadiense para la Vida Comunitaria (CACL), se lleva a cabo en Managua-Nicaragua una reunión con delegados de 36 países de América (Declaración de Managua, 1993). En ella se establece la pretensión, por parte de los delegados, de lograr una mejor calidad de vida para la población, sin discriminaciones y en donde esté presente la igualdad, la justicia e interdependencia, con el reconocimiento y aceptación de la diversidad como principio de la convivencia social, dando prioridad a la condición de persona con el respeto de sus derechos, garantías a su integridad, con uso total de los bienes sociales y el reconocimiento como parte del crecimiento comunitario.

La valoración por la condición personal exige reflexionar acerca del papel de la educación, ya que es en los entornos educativos en donde se aprende en edades tempranas a vivir en comunidad y a formar parte de ella, con el ejercicio de comportamientos y conductas aceptados y aprobados por el medio sociocultural en el cual se desarrolla el niño y en donde se forjan las bases de relaciones interpersonales que determinan el tipo de convivencia social que se espera lograr. Cuando se pretende una educación inclusiva, la valoración personal debe verse reflejada, especialmente, en las actitudes que se dan en los vínculos que se establecen.

El continuo interés por el tema se ve reflejado posteriormente en la *Declaración de Salamanca* de 1994, la cual fue organizada por el gobierno español y respaldada por la UNESCO, que se posiciona como el principal marco de referencia para la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales, haciendo extensivo el propósito a toda la comunidad en general. Se hace énfasis en una educación igualitaria en un sistema común de educación, con la intencionalidad de no solamente lograr el acceso universal y la equidad, sino además enfatizar en los niveles de calidad de la enseñanza y del aprendizaje, y se reafirma el derecho a la educación de todas las personas dentro del

sistema educativo, con una perspectiva inclusiva e integradora y de rechazo de sistemas escolares asentados en acciones discriminativas con la separación de los alumnos en función de supuestos coeficientes intelectuales o determinadas potencialidades. De esta forma se ratifica la importancia de dar respuesta al compromiso de una Educación para Todos de calidad y pertinencia, con una clara intención de transformar el sistema educativo y es allí donde toma fuerza la inclusión y su papel en el desarrollo como parte del logro de personas realmente incorporadas desde los mismos procesos educativos iniciales al crecimiento del contexto al cual pertenece.

Esta llamada tuvo eco en diferentes países con la correspondiente intención de adaptar a sus propias realidades los pensamientos plasmados en la Declaración de Salamanca, respecto a la inclusión en los sistemas educativos. No obstante, a pesar del tiempo transcurrido y a que en teoría es un aspecto posicionado como importante en las políticas públicas de los distintos entornos, aún se advierten, en diferentes contextos socioculturales y de manera especial en los países en vía de desarrollo, prácticas discriminativas y procesos inclusivos que no se dan en forma óptima, por diversos factores organizacionales, de gestión o preparación del talento humano.

En esta misma línea de acción, en el año de 1999 se lleva a cabo en Guatemala la *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*, suscrita por la Organización de los Estados Americanos (OEA), y se señala que la discriminación se manifiesta con base en cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga como efecto impedir el ejercicio de los Derechos Humanos y libertades fundamentales. La distinción solo se justifica si está al servicio de una mejor y mayor inclusión. El papel fundamental de instituciones educativas, y dentro de ellas los educadores, se acentúa en la medida en que se deposita en ellos la responsabilidad de plantear las diferentes medidas que se deben tomar para alcanzar los acuerdos a que se llega. Es en el día a día de cada espacio educativo en donde valora la importancia de aprender juntos y donde las diferencias no se consideran como un aspecto que determine la separación de grupos, en atención a las necesidades que presentan sus estudiantes.

Posteriormente, durante el *Foro Mundial sobre la Educación*, celebrado del 26 al 28 de abril de 2000 en Dakar, se evalúan los logros alcanzados hasta el momento acerca de la educación desde la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Ferrer, 2008), acordada diez años atrás, en Jomtien (Tailandia, 1990) según la UNESCO (2000). Pasada una década, las intenciones de la conferencia, a pesar de determinar el comienzo de una

relación diferente entre la educación y la cooperación internacional, no tuvieron el impacto esperado, con avances de ritmo lento lo que generó sentimientos de desacierto y desilusión con el consecuente reclamo de las organizaciones de la sociedad civil, planteándose la necesidad de que se revisaran las estrategias propuestas. Es importante advertir que los cambios en la mirada hacia la diversidad se dan lentamente y que en el camino se van presentando situaciones que no favorecen el desarrollo ágil de lo propuesto, por lo tanto, queda mucho por recorrer, lo que siempre representa nuevos retos. Por ello, se señala la urgencia de tomar acciones por parte de los diferentes gobiernos para concretar las oportunidades educativas para aquellos estudiantes vulnerables a la marginación y a la exclusión, con el objetivo de que antes del año 2015 se puedan eliminar las barreras para el aprendizaje y lograr la participación de todos los estudiantes que puedan estar en situación de desventaja o ser vulnerables a la exclusión, que son muchos más que aquellos que tienen una o varias discapacidades, mediante un trabajo que una esfuerzos de cada uno de los Estados miembros, la sociedad civil y el manifiesto apoyo de la UNESCO en el asesoramiento del desarrollo de los planes nacionales con algunos objetivos como:

Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. Velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento (UNESCO, 2000, pp. 15-16).

El logro de estos objetivos está determinado por unas condiciones contextuales reflejadas en el desarrollo de políticas que involucran los diferentes estamentos sociales, políticos y culturales, dirigidos a la significación que tiene la educación básica. Estos aspectos demandan la realización de inversiones en capital humano y económico de los grupos sociales, apuesta que de manera circular se verá reflejada en crecimiento de los propios países. Los esfuerzos deben ser mancomunados y requieren de la cooperación internacional, aunando voluntades que generen apoyos a los que estén en condiciones más desfavorables, de forma especial a aquellos que se encuentran en situaciones de conflicto, ya que en la medida en que las circunstancias sean favorables para la convivencia y, a su

vez, generen seguridad y bienestar, se puede brindar atención a las exigencias fundamentales en torno a la educación.

En el informe entregado a este mismo foro sobre el *Marco de Acción Regional*, llevado a cabo en Santo Domingo, República Dominicana, en febrero del mismo año, los países de América Latina, el Caribe y América del Norte evaluaron los progresos realizados en la región, respecto al alcance de los objetivos y metas formuladas. Allí renuevan sus compromisos de Educación para Todos para los próximos quince años, fundamentando sus intenciones y acciones en el reconocimiento al derecho universal de todas las personas a una educación básica de calidad desde su nacimiento.

Los países allí participantes se comprometen en diferentes propósitos a partir de los logros ya alcanzados, los temas pendientes y sus desafíos. Uno de los compromisos hace alusión concreta a la educación inclusiva con el encargo de proceder de forma efectiva respecto al tema, mediante una responsabilidad colectiva reflejada en políticas educativas que establezcan marcos legales e institucionales con metas y prioridades definidas, teniendo en cuenta las diferentes categorías de población excluida. Todo ello mediante el diseño de modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles y nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos, recuperando además experiencias formales y no formales innovadoras, para atender las necesidades de la población, en general, por medio de la continua comunicación que informe y eduque a las familias sobre el tema.

En el año 2006 en la sede de las Naciones Unidas, en la ciudad de New York, se llevó a cabo la *Convención sobre los derechos de las personas en condición de discapacidad*. En ella se expone que a todas las personas con cualquier tipo de discapacidad se les debe garantizar el disfrute de los derechos humanos y libertades fundamentales, y deben aprovechar las categorías y las adaptaciones necesarias para que hagan uso de sus derechos. Respecto al tema de la educación en los primeros años, se determina en el artículo 24 que los Estados que han ratificado la misma harán efectivo el derecho a la educación sin discriminación, teniendo como principio la integración de la población vulnerable. Por ello, su educación estará basada en el fomento de sus libertades individuales y en el desarrollo de sus potencialidades físicas y mentales, haciendo posible su participación de manera efectiva en la sociedad.

Ahora bien, en el marco de este artículo se asegura, por parte de los Estados, la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo de cada país. Ello

quiere decir que en cada uno de estos sistemas se harán los ajustes necesarios para lograr un verdadero aprendizaje, que propenda por un mayor desarrollo social y académico.

Continuando con el interés frente al desarrollo y prospectiva de la educación inclusiva, se realizó la 48ª *reunión de Consejo de la Oficina Internacional de Educación* (2008), con el tema la “*Educación inclusiva: El Camino hacia el Futuro*”. Previo a ello se llevaron a cabo diferentes talleres con la participación de representantes de 153 países miembros, así como de organismos de las Naciones Unidas, de otras organizaciones internacionales y de instituciones de la sociedad civil. Allí se realizó un análisis del estado de la educación inclusiva para el momento en los diferentes contextos regionales y nacionales, además, se establecieron rutas de acción en cada región con el fin de identificar y dar prevalencia a los principales retos planteados para evolucionar en la teoría y en la práctica de la educación inclusiva. Por otra parte, se llama la atención en una de sus conclusiones sobre el manejo que todavía se observa de prácticas de integración, como inclusión, cuando lo que se pretende es que los estudiantes “diferentes” se adapten al contexto educativo sin atención a sus diferencias, lo que puede mantener entornos segregativos, descuidando el real sentido de la educación inclusiva cuyo objetivo es la atención de la diversidad.

Respecto a las políticas públicas y la educación inclusiva, en la misma reunión se plantea que es fundamental que los gobiernos garanticen las oportunidades educativas, mediante la ejecución de un papel orientador al grupo social en general, con el fin de que participen activamente en los proyectos y procedimientos de mejoras educativas, ya que las políticas públicas sociales y las de educación inclusiva deben realizarse paralelamente, bajo un enfoque de compromiso multisectorial y compartido de desarrollo y bienestar del grupo social. Se señala que la situación económica mundial demanda esfuerzo, con el fin de que la educación se mantenga como prioridad y se ratifica la importancia de la educación inclusiva para mejorar los ingresos, los medios de subsistencia, la salud y aminorar la pobreza (Operti, 2009).

En este mismo sentido se expresan los participantes de la *Conferencia Internacional “La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social”*, celebrada en Madrid (2010), donde se reitera la necesidad de lograr la meta de una educación inclusiva, efectiva, equitativa y pertinente, sin desconocer los alcances en educación, tanto en el ámbito legislativo como en el conceptual y en la aplicación práctica, los cuales encaminan la conquista de una educación inclusiva, con la

determinación de sortear los retos para alcanzar las metas propuestas con miras al beneficio común de todos los estudiantes.

El interés regional por alcanzar las metas y propósitos, que se establecen año a año respecto a la inclusión, se evidencia en cada congreso y reunión de los organismos relacionados con el tema y toma fuerza como un aspecto que debe verse siempre desde lo social en concordancia con lo educativo. Conceptos estrechamente relacionados que se nutren mutuamente, influyendo en la formación del sentido que se tiene como individuo. Cuando se piensa en la construcción de sociedades incluyentes, los agentes educativos deben ser promotores de un cambio de conciencia ciudadana desde los entornos escolares, como una responsabilidad que se vea reflejada en las acciones cotidianas que logren formar parte de la vida en los diferentes contextos.

Reafirmando lo anterior, y al retomar la *Declaración de Incheon* UNESCO (2015a), en la que se presenta una nueva visión de la educación para los siguientes 15 años, se advierte el énfasis que se hace en la importancia de la educación y su sentido como bien público, un derecho humano esencial que conforma los cimientos como garante del cumplimiento de otros derechos, con un papel fundamental para superar los índices de pobreza de los pueblos y las situaciones de conflicto como promotor de paz, en donde la calidad de la educación que se brinda debe ser una prioridad junto con las oportunidades que se generan, con el fin de garantizar un aprendizaje para todos a lo largo de la vida, que les cualifique para alcanzar un desempeño laboral dignificante. Se requiere de cambios importantes en la forma como se concibe el sentido de la educación por parte de los estados y la importancia que tiene dentro de la solución a situaciones que en muchos países han sido un lastre para su progreso por muchas décadas.

Respecto al tema, los miembros participantes pertenecientes a diferentes sectores internacionales establecen compromisos para luchar contra cualquier forma de marginación, exclusión o discriminación que se reflejen en el ingreso, desarrollo y los productos del aprendizaje, logrando las modificaciones que se requieran en las políticas educativas, encaminando el trabajo en los más desfavorecidos y centrando los intereses, de forma especial, en la población con discapacidad con el claro objetivo de que ningún niño quede rezagado. Se plantea como un objetivo del desarrollo sostenible: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, y dentro de sus metas cabe llamar la atención sobre los aspectos relacionados con la primera infancia, en donde se enuncia que desde el actual momento y para el 2030 se emprenderán todos los esfuerzos para que los niños accedan

a los diferentes servicios y a una educación preescolar que garantice un buen desempeño en la primaria; además de eliminar en el contexto educativo la discriminación de género, se avala la equidad en el acceso de los diferentes grupos que conforman las poblaciones vulnerables, en los diferentes niveles de educación, con una constante vigilancia de indicadores de progreso, que garanticen el cumplimiento de los compromisos.

En este contexto, se hace alusión a aspectos que se deben tener en cuenta como medios facilitadores de procesos inclusivos en diferentes situaciones. Uno de ellos es el desarrollo de la capacidad de resiliencia, como forma de dar pronta respuesta a situaciones eventuales, con espacios educativos como ambientes definitivos para que los niños desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad y adquieran las competencias que les facilite lograr un proyecto de vida. Otro aspecto al que se hace referencia es la adecuación de una infraestructura que favorezca el uso de las TIC, como forma de alcanzar poblaciones con difícil acceso a instalaciones educativas convencionales por ubicación o situaciones conflictivas, aspectos que requieren de la voluntad no solo del capital humano, la inversión económica y gestión de los gobiernos.

Los dos temas, a los cuales se hace referencia, plantean repensar la labor educativa, primero como parte de su compromiso dentro del tejido social que debe proporcionar apoyo y oportunidades a todos los niños, para contribuir, de esta forma, con la posibilidad de desarrollarse y superar situaciones que jueguen en su contra, contribuyendo a la eliminación de exclusiones y desigualdades. Por otra parte, se requiere el uso de las TIC, como herramienta en la educación inclusiva, ya que pueden servir a los educadores para ayudar a superar dificultades de comunicación, tiempo y espacio, además de facilitar nuevas propuestas didácticas que propendan por el desarrollo de formas alternativas de enseñanza.

El interés y esfuerzo en el medio internacional por alcanzar que el derecho a la educación, considerado como aspecto fundamental de la participación social, se dé en condiciones de igualdad de oportunidades para todos los niños y jóvenes sin exclusión, se refleja en los periódicos, encuentros, cumbres y foros realizados a lo largo de las últimas décadas, con la participación de representantes relacionados con el ámbito educativo de los diferentes gobiernos. En dichos eventos se establecen compromisos, políticas y principios, con la intervención de la sociedad civil, agencias de cooperación, y otros interesados desde sus diferentes esferas de jurisdicción, que pretenden ser ajustadas a los propios niveles de desarrollo, recursos económicos y mecanismos de gestión para contribuir con el cumplimiento de metas que permitan alcanzar una educación

inclusiva, en contraposición con las prácticas culturales basadas en la segregación y exclusión de un considerable número de la población.

El modelo de una educación inclusiva se ha desarrollado en un proceso con continuos momentos de evaluación sobre los logros y el replanteamiento de los compromisos adquiridos. El papel de coordinar los proyectos internacionales para contribuir con la consecución de los objetivos, vigilar los avances y promover acciones a nivel global, regional y nacional le ha correspondido a la UNESCO, y es con base en cada una de estas acciones que se establecen los nuevos derroteros y proyecciones, en donde se observan diferentes aspectos por tenerse en cuenta que enriquecen el proceso. Sin embargo, aunque se han dado grandes pasos, todavía se puede observar que la práctica dista de lo que se ha planteado en los diferentes acuerdos establecidos desde el realizado en Jomtiem (1990) y que es notoria la diferencia en el avance de la ejecución de los proyectos en el ámbito educativo de procesos inclusivos en países en vía de desarrollo, con respecto a los más desarrollados, en aspectos como la cualificación de los educadores en relación con el tema, adaptación de infraestructura y flexibilización curricular. La voluntad política puede estar encaminada a generar una educación que sea inclusiva, pero las situaciones propias de cada país, relacionadas con sus características culturales, conflictos internos y condiciones particulares de los manejos de recursos económicos y humanos, además de los intereses y prioridades de los gobiernos de turno, interfieren de forma determinante en la ejecución de los proyectos en aspectos de tanta relevancia para el mismo futuro de los países, como es la puesta en marcha en forma óptima de una educación inclusiva, que satisfaga las necesidades de la población, en general.

El camino por recorrer puede plantear momentos y espacios de logros con avances de ritmos diferentes, pero la comunidad internacional mantiene los objetivos en la consecución de una educación con calidad, pertinencia y equidad como eje fundamental en el mejoramiento de las condiciones de vida para la población mundial con exigencias de políticas y programas convenientes y alternativas de aplicación que den cumplimiento de forma eficaz, relacionadas a una adecuada inversión de financiamiento, de manera particular en los países que aún la calidad educativa dista mucho de ser alcanzada (UNESCO, 2015b).

1.1.2. La inclusión más que una acción en el contexto educativo.

La educación inclusiva se fundamenta en la necesidad de paliar una realidad constante de exclusión o rechazo de un buen número de población que, por sus

características socioculturales, políticas, económicas, o en condición de discapacidad, se conciben como diferentes en el entorno social y cultural, hecho que afecta su valor personal al ser discriminadas y excluidas. Sumado a esto, dicha población cuenta con muy pocas posibilidades de acceso a los servicios básicos y a una adecuada participación social, lo que genera profundas desigualdades en el desarrollo del proyecto y calidad de vida de las personas. La educación inclusiva ha de entenderse como el nicho en donde se acepta y entiende la diversidad, considerándola positiva y fundamento del mejoramiento del desarrollo en común (Frutos, Ruiz, Sánchez, Rus y Martín, 2012).

Ainscow (2005) se refiere a la forma como en determinados contextos se han intentado desarrollar políticas y prácticas inclusivas, reafirmando la idea de la importancia que tiene la escuela en el recorrido hacia la inclusión, la necesidad de trabajar en el incremento de la posibilidad que ésta tiene para apoyar los procesos de aprendizaje y la participación de todos los estudiantes que forman parte de la comunidad, sin establecer diferencias.

Así mismo, se concibe la escuela como un lugar donde prevalece la intención de facilitar los aprendizajes de acuerdo con motivaciones, habilidades e intereses, de la mejor y mayor forma posible, como un pilar de la construcción de sociedades democratizadoras y humanas (Echeita, 2014). Es en este contexto donde el respeto y la valoración se ponen en juego como base del sentido real de la educación, que desde un punto de vista más amplio propende por dar garantías al desarrollo individual y social de los diversos grupos que componen el entorno social que se expresa en la mutua tolerancia y el sano vivir.

Del mismo modo, es necesario tener en cuenta la importancia del trabajo que deben realizar de forma interdisciplinar los diferentes profesionales junto con los actores del ámbito educativo, y entre los educadores y las familias, promoviéndose un constante compromiso y cooperación, como parte de las acciones que fortalecen los procesos de enseñanza- aprendizaje en donde, además, se les brinda asesoría en el uso de diferentes servicios, apoyos sociales y alternativas, para que culminados los ciclos educativos se encuentren opciones de colocación laboral (Arnaiz, Escarbajal y Caballero, 2017).

De acuerdo con Echeita y Ainscow (2011), el proceso que lleva a una educación inclusiva requiere de comunicación y de acciones que logren contar con la participación de toda la comunidad y los empodere de su papel en el alcance del principio de inclusión, en un trabajo solidario que optimice esfuerzos y que llegue más lejos de los mismos entornos escolares e impacte al grupo social, en general, en donde se tiendan puentes con la puesta en práctica de un trabajo colaborativo que enriquezca las acciones para beneficio

de todos los estudiantes, ya que se verían favorecidos con diferentes saberes y puntos de vista. En este sentido, para el educador la formación continua relacionada con la educación inclusiva, se puede dar como un aspecto de los procesos conjuntos, en donde se investiga, se analiza la propia práctica, se plantean nuevas propuestas y se proyectan a la comunidad educativa cambios que a partir de una autoevaluación constante que permite optimizar esfuerzos en beneficio del aprendizaje de todos los estudiantes (Moliner y Loren, 2010).

Se convierte, entonces, la calidad en los desarrollos que se llevan a cabo, en uno de los aspectos de mayor relevancia en una educación equitativa y para avanzar en esta dirección se requiere convocar múltiples esfuerzos con el desarrollo de acciones concretas por parte de los diferentes estamentos sociales, con el propósito de favorecer el desarrollo individual que se verá reflejado en el desarrollo para beneficio colectivo. El trabajo interdisciplinar debe ser asumido como un saber puesto a disposición de un esfuerzo en común, de provecho para el logro de un proceso que se vea reflejado en la ampliación de posibilidades para los niños.

Respecto al cambio de las dinámicas internas en los contextos escolares, con el ánimo de crear una cultura educativa inclusiva, se ha desarrollado, desde finales del siglo XX, la propuesta de instrumentos que guían la autoevaluación y el mejoramiento de los centros educativos en la atención a la diversidad. Desde el inicio se destacan principios esenciales como la importancia de la pertenencia de los distintos integrantes de la comunidad educativa en la cimentación de la escuela, la utilización y adaptación de los movimientos de cambio que se dan externamente como posibilidades que benefician situaciones de preponderancia interna, la voluntad por establecer escenarios que aseguren el aprendizaje de todos, con el fomento de la participación colaborativa y el convencimiento de que la valoración de la eficacia en lo que se realiza es de interés y compete al profesorado en su conjunto (Arnaiz y Guirao, 2014).

En consecuencia, la autoevaluación periódica facilita que las instituciones determinen fortalezas y aspectos por mejorar, al igual que las barreras que subsisten y las oportunidades que se presentan para ser superadas en los diferentes aspectos que rodean las acciones educativas encaminadas al logro de dinámicas que formen parte del sentido que tiene la educación inclusiva en los diferentes aspectos de las dinámicas escolares.

Tener claridad respecto al sentido que tiene la educación inclusiva es el punto de partida para una puesta en práctica que cumpla con la intencionalidad y objetivos que se propone. En este sentido Echeita y Ainscow (2011) establecen cuatro elementos como

pilares del desarrollo, que direccionen las acciones políticas en diferentes contextos y oriente el quehacer de las personas que forman parte de la estructura educativa, como se puede comprobar en la (figura 1).

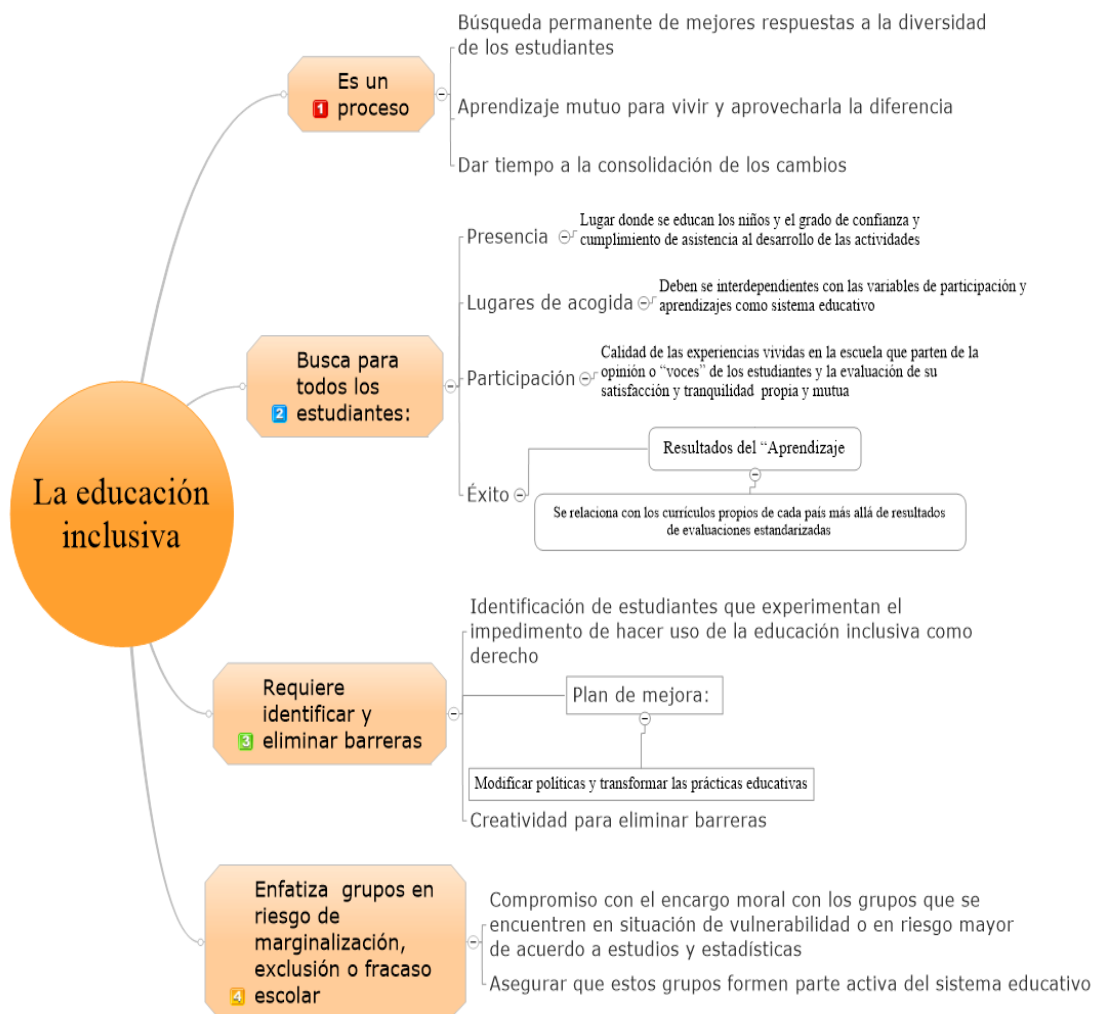


Figura 1. Educación inclusiva. Fuente: Elaboración propia a partir de Echeita y Ainscow (2011).

Como se puede inferir de la figura 1, la situación exige el replanteamiento del sentido y misión de la educación, en el que todos los niños, sin importar la diferencia de sus características (sociales, culturales, personales, dificultades de aprendizaje o discapacidad), conforman una gran diversidad y proponen una variedad de necesidades, pero también de posibilidades, en una dinámica de vida en el que compartir con la otra persona convierte la diferencia en estancias de enriquecimiento mutuo. Por otra parte, se fomenta el desarrollo de significados y valores que encierra la convivencia a través de la relación, el compromiso, aprecio y reconocimiento en la cotidianidad.

Este asunto resulta en un reto para el sistema, en general, que debe poner en práctica el desarrollo de procesos con estrategias adecuadas, identificación de barreras, estableciendo planes de mejora con una constante actitud de apertura al cambio. Así mismo, disponer de los recursos para dar una respuesta eficaz y eficiente a la atención de las distintas necesidades de la población en proceso de formación, atendiendo las diferencias representadas en capacidades, deseos y motivaciones que marcan avances y dificultades, en donde la interacción de los estudiantes con una escuela que cuenta con una adecuada estructura relacionada con una evidente atención a la diversidad. Además, como parte fundamental hacen parte del proceso educadores que impulsan los aprendizajes para todos los estudiantes, brindando los apoyos necesarios para quienes así lo requieren, con el fortalecimiento de sus potencialidades y la atención integral en el desarrollo de las diferentes dimensiones personales en un contexto social positivo (Echeita, 2014).

Para González (2008), el líder de la escuela, en persona del director, juega un papel muy importante en la forma como se asumen los cambios y retos que representa la diversidad en la organización y gestión educativa de la cultura escolar, expresados en el sistema de creencias y valores que son transmitidos y puestos en escena en el marco de la acción pedagógica, mediante las acciones y verbalizaciones cotidianas que se dan en torno a la relación con la pluralidad y la inclusión en el contexto educativo. Todo ello depende en gran medida a la “re-configuración” de las diferentes dinámicas de vida de la misma escuela y no solamente de la parte operativa y administrativa.

Sin embargo, con estas cuestiones no termina su labor ya que, como parte de este liderazgo, está la función de generar en todos los miembros que conforman la institución el sentimiento de pertenencia con los cambios que se dan, su sentido y proyecciones, en un ambiente de reflexión, análisis y acuerdos logrando la cohesión de las personas, la organización y los medios alrededor de las directrices esenciales y los valores que la rodean; para ello debe propender por la participación activa de la comunidad educativa en las determinaciones de los diferentes aspectos, como “líderes efectivos” de apoyo.

Aunque puede llegar a ser un encargo demasiado pesado, la escuela debe ser entendida como una instancia que sirve como “caldo de cultivo” en la generación de actitudes de respeto a la diversidad, en donde el diario vivir y compartir permite ser mejores personas, proyectando a las dinámicas de vida de la comunidad una mirada diferente respecto a las relaciones que se establecen con la pluralidad de condiciones de los individuos que la conforman. La escuela, mediante acciones que involucren a toda la

comunidad, que tenga en cuenta las necesidades de cambios expresadas por los diferentes actores, puede lograr los objetivos que se propone con una educación para todos, como base de una sociedad para todos. Así mismo, debe considerarse que el poder de la palabra de los estudiantes activa los cambios que nutren los nuevos conceptos a partir de sus propias necesidades y la relación que se establece entre el maestro y su alumno (Rada y Rodríguez-Hoyos, 2011). Cuando se escucha para entender, las respuestas a lo que se solicita son más efectivas.

1.1.3. Atención a la diversidad en la escuela inclusiva.

La diversidad debe ser interpretada como un aspecto que siempre está presente cuando se habla de grupos de personas, esto genera una variada posibilidad de relaciones y oportunidades de recíproco crecimiento. En los espacios educativos es evidente que cada niño es diferente. Sin embargo, se esperan grupos con características similares que conformen una convencionalidad, enmarcados en los patrones que son aceptados por la mayoría contruidos con base en estereotipo o prejuicios sin ninguna lógica y es frecuente la resistencia al manejo de estudiantes con diferencias significativas, derivadas de sus condiciones o características sociales, culturales, económicas o de condición de discapacidad. Es allí donde se pierde el valor de abrir la mente a nuevas y diversas formas de ver los sucesos, a otras posibilidades, oportunidades y perspectivas que ponen a prueba la creatividad y dan significado a aspectos que no se contemplaban, fortaleciéndose así el proceso de crecimiento personal y grupal.

Por su parte, Arnaiz (2019) precisa que la diversidad es una característica propia del ser humano, favorecida por el respeto a las individualidades que se atienden en los procesos de enseñanza- aprendizaje. La multiplicidad se ve reflejada en los estilos y ritmos de aprendizaje, en la disposición e interés en el proceso educativo, en el que cada estudiante trae consigo una variada gama de actitudes y experiencias con distintas formas y habilidades para lograr el aprendizaje. Atender esta diferencia es encaminar la educación a ser inclusiva, es decir, que reconozca la importancia que tiene cada niño al participar en los contextos educativos, que enfatice la relevancia del aprecio por la diferencia y logre dar una respuesta adecuada.

La gama de diferencias, que encarna la diversidad en los diferentes contextos socioculturales, representa para algunos grupos una situación de desventaja o vulnerabilidad por la exclusión que se hace de ellos en los diferentes escenarios, entre ellos el educativo. De acuerdo con Booth y Ainscow (2002), para la educación inclusiva

debe ser una preocupación la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes pertenecientes a comunidades en condición de exclusión y no únicamente para aquellos que han sido rotulados como con necesidades educativas especiales o con deficiencias, en un continuo esfuerzo por optimizar las escuelas para los estudiantes, superando, de igual forma, las barreras de acceso y participación de todos los estudiantes, representadas en la forma como la institución atiende las diferencias de sus estudiantes. En este sentido, toman relevancia los proyectos que se gestionen desde la labor de los maestros en las instituciones, cuando se involucra a otros estamentos de la comunidad, planteando objetivos que unen esfuerzos con el ánimo de facilitar una educación y desarrollo más equitativo para todos los niños (Simón y Giné, 2016).

En esta misma línea de acción, en la Conferencia Internacional de Educación realizada en Ginebra (UNESCO, 2008) se resaltaron los avances con respecto a la educación inclusiva que se han observado en los últimos quince años, promoviendo la importancia de generar oportunidades de aprendizaje semejantes en las escuelas de cualquier índole, a todos los niños y jóvenes pese a las diferencias sociales, culturales o de aprendizaje, con la creación de centros educativos inclusivos que se caracterizan por:

- a) El respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual (respuesta de los sistemas educativos, escuelas y docentes a las expectativas y necesidades de los alumnos).
- b) El acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad. Y
- c) la estrecha coordinación con otras políticas sociales. En todos estos puntos se deben tomar en cuenta las expectativas y las demandas de las partes interesadas y los actores sociales (p. 10).

Es un hecho que la educación inclusiva es un tema que corresponde al sistema educativo en general, en el que cada uno de sus estamentos tiene a cargo una responsabilidad, para lo que se exige un cambio de mentalidad en el desarrollo de las prácticas educativas y de la forma de entender la diferencia. En la primera infancia es donde se generan los principios que sustentan una mayor igualdad, convirtiéndose la educación en los primeros años de vida en eje fundamental para el desarrollo de las personas, la anticipación de repercusiones y la mejora en las posibilidades (Blanco, 2006; Fariña y Noriega, 2015). La interpretación que se le da a la educación inclusiva toma sentido cuando se relaciona con el significado que tienen las expresiones de exclusión como la acción de rechazo, que niega posibilidades, y la inclusión como la acción contraria, en la que se refleja en conjunto el recorrido de un camino en común a pesar de

las diferencias, dando vía a sociedades más democráticas y participativas en continuo desarrollo con el reconocimiento y valoración mutua sin que la diferencia que representa la diversidad signifique un obstáculo.

En la marcha hacia una educación inclusiva se hace indispensable la transformación que debe darse desde los aspectos educativos como una forma de dar respuesta a las diferencias individuales, para beneficio común de los niños, desde una perspectiva de cambio actitudinal hacia la diversidad, dando las bases de la conformación de grupos sociales fundamentados en la no discriminación y en la justicia, representados en entornos educativos para todos y no distintos para cada grupo de necesidad, lo que representa, además, un beneficio para los costos del sistema educativo, en general.

El papel que juega la educación que ofrece la escuela es primordial para impedir que las diferencias de los estudiantes, derivadas de su condición, se reflejen en desigualdades en el entorno educativo proyectadas en el contexto social, lo que le convierte en el espacio donde se logra consolidar la tolerancia y la equidad, entendiendo a la escuela como una de las instancias mediante las cuales se accede al conocimiento en condiciones adecuadas para todos los estudiantes (Blanco, 2006). La educación inclusiva se convierte así en un referente social de aceptación, respeto por la diferencia y fortalecimiento del tejido social. En este sentido, se hace necesario que las acciones que se emprendan en el contexto escolar motiven la participación de las familias, estableciendo metas en común, con una colaboración activa que desde el rol de cada estamento se complementen y nutran mutuamente, en una sana relación que valora los aportes familiares (Calvo, Verdugo y Amor, 2016).

Con el fin de dar respuesta a las necesidades y diferencias de cada uno de los estudiantes y a la importancia que tiene para unos y otros en el proceso de desarrollo, convirtiéndose en un paso de cambio profundo en las concepciones que venían asumiéndose respecto a la educación, las instituciones educativas son llamadas a realizar transformaciones en cuanto a las adaptaciones que se tienen que dar en los procesos de escolarización facilitando la adaptación de todos los estudiantes, con las modificaciones adecuadas y correspondientes a las diferentes circunstancias, como expresa la UNESCO:

El foco de atención es la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje (UNESCO, 2008. p. 7).

Arnaiz (2012) afirma que la educación, como servicio público fundamental, debe considerarse el pilar de las dinámicas sociales igualitarias, brindando homogeneidad de oportunidades, respondiendo a la calidad y los retos que le exigen los cambios sociales. La meta es alcanzar que todos los estudiantes logren un proyecto de vida con una clara participación social y laboral, en donde se dé la respuesta educativa acorde a la necesidad de cada estudiante, dando mayor énfasis en la población con mayor vulnerabilidad. Es evidente que la fuerte influencia de los resultados de los sistemas de evaluación asociados a estímulos o reconocimiento para las escuelas o para los educadores promueve la exclusión, ya que de una u otra forma están fuertemente influenciados por mantener altos niveles de desempeño y ser competitivos en la labor que realizan, lo que lleva a procesos de selección en donde los niños con menores posibilidades tienden a ser excluidos. Es preciso señalar, que para las instituciones educativas debe ser un reto convertirse en espacios de crecimiento, en donde lo más importante es la actitud de aceptación, respeto y valoración de la persona y las diferencias que le caracterizan (Blanco, 2014).

La educación inclusiva se debe ver, entonces, como un principio general que deber guiar todas las políticas y prácticas educativas, un derecho humano fundamental y el principio de una sociedad más justa, en donde el respeto y el dar a cada uno lo que le corresponde se refleja en la forma como se consolida la posibilidad de un sistema educativo que atienda de manera equitativa al que se destaca por su desempeño como al que se encuentra con alguna condición especial y que igualmente solicita una adecuada educación. Eso puede verse como una utopía, pero es la meta deseable para las descendencias que se están formando y para las venideras. Los maestros de primera infancia desempeñan un papel fundamental en la apertura y aceptación de las diferencias, en donde se aprenda *del* y *con* el otro, propiciando espacios colaborativos como medio enriquecedor de los procesos, identificando los obstáculos o barreras que entorpecen el aprendizaje y la participación, con la propuesta de alternativas para su eliminación (Arnaiz, De Haro y Azorín 2018).

De esta forma, la educación inclusiva debe ser entendida, en primer término, como un “valor” que refleje lo que se desea lograr con las siguientes generaciones, con la forma como se plantea la construcción de la sociedad en que se desea vivir y las actitudes que se generen respecto a la diversidad. La escuela como un lugar donde prevalezca la intención de facilitar los aprendizajes de acuerdo con motivaciones, habilidades e intereses, de la mejor y mayor forma posible, como un pilar de la construcción de sociedades democratizadoras y humanas (Echeita, 2014). Es en este contexto donde el

respeto y la valoración se ponen en juego como base del sentido real de la educación, que desde un punto de vista más amplio propende por dar garantías al desarrollo individual, en todas sus dimensiones, y social de los diferentes grupos que componen el entorno en general.

El valor social que tiene la educación inclusiva en relación con la diversidad toma además un sentido ético basado en la igualdad de oportunidades, en donde se da importancia a la persona en contra de la discriminación y tiene que ver con la institución escolar en conjunto, que de forma autónoma afronta desde los diferentes estamentos colaborativa y creativamente la inclusión, en relación constante con la investigación profunda respecto al tema y con la participación de los mismos actores, de sus experiencias, necesidades e intereses. Estos de una u otra forma, mejoran los procesos educativos inclusivos, pues no solamente se acepta la diferencia, sino que la convierte en generadora de aprendizajes (Parrilla, 2002).

El reconocimiento de las experiencias previas toma sentido cuando se piensa en que la educación inclusiva requiere de aspectos que permiten alcanzar los objetivos que se propone. De acuerdo con Barrio de la Puente (2008), se hace necesario tener en cuenta aspectos como la puesta en práctica de estrategias y metodologías basadas en el análisis de los conocimientos y prácticas educativas que ya se manejan y son parte de la dinámica escolar, dando origen a constantes ejercicios de interacción entre estudiantes y educadores, también se debe contemplar la diferencia como una oportunidad de aprendizaje en donde se exige una respuesta a las solicitudes que hacen los estudiantes y a las problemáticas que se presentan. De la misma forma, para el autor adquiere importancia la identificación y valoración que se hace de las barreras de participación que se pueden dar como producto de las acciones educativas tradicionales, las cuales precisan plantear nuevas soluciones y ofrecer diferentes apoyos por parte de la escuela, haciendo uso de los recursos a su alcance, especialmente los humanos, en una labor participativa y cooperativa que impulse el uso de un lenguaje común que enriquezca el intercambio de saberes para beneficio de la labor educativa, invitando al educador a asumir riesgos derivados de la puesta en marcha de nuevas prácticas educativas.

En este contexto es donde el papel del educador infantil toma importancia, pues con sus actitudes, sentimientos, saberes y acciones, establece condiciones que desde los diferentes aspectos de su labor da los cimientos para generar una relación diferente en torno a la heterogeneidad.

1.2. El educador infantil y la educación inclusiva.

El valor que tiene el educador infantil se hace cada vez más significativo en el logro de una educación inclusiva y en la respuesta a las exigencias que propone en los momentos actuales el reto de asumir el compromiso que demanda el desempeño de su rol como agente principal de cambio, en la conquista de adecuadas prácticas educativas sin exclusiones, en las cuales su saber pedagógico y actitudes personales se entrelazan con los requerimientos educativos, impulsando la transformación de escenarios en los entornos educativos en donde prevalezca la aceptación, el respeto y la tolerancia de las diferencias individuales. El papel que desempeña el educador infantil en el logro de una educación inclusiva toma un significado muy importante en cuanto a la forma como realiza su labor educativa, relacionado no solamente con la forma en que lo hace o qué es lo que hace sino con su actitud como profesional y como persona (Fermín, 2007).

La diversidad que se observa en las instituciones de educación infantil, etapa en la cual las diferencias son evidentes en relación con los estilos y momentos en que se da el desarrollo, haciéndose más notorias con el paso de los años de escolaridad, demanda de educadores a cargo de esta etapa que favorezcan acciones en pro de la educación inclusiva para beneficio del crecimiento personal y social que se da inicio en los niños. El educador, desde una concepción incluyente de su labor, debe construir vínculos que se apoyen en procesos de comunicación que sitúan al educador y al estudiante en un plano horizontal, rodeando su quehacer con un fuerte ingrediente afectivo y la puesta en práctica de acciones que permitan compenetrarse con los requerimientos de cada estudiante (Guzmán, 2018).

El educador infantil tiene como parte del encargo en el desempeño de su labor profesional llevar a cabo propuestas pedagógicas que beneficien el desarrollo integral y las potencialidades de los niños, favoreciendo el aprendizaje en las diferentes circunstancias. Se debe tener claridad con respecto a la heterogeneidad de los estudiantes, ya que ninguno es igual a otro, por tanto, deben ser pensados y tratados como personas únicas y diferentes que exigen una atención educativa digna con equidad y respeto, en donde el valor como persona prevalece y abre las puertas a procesos de enriquecimiento mutuo.

Cuando se habla de educación inclusiva se presentan diferentes escenarios en donde la labor del educador infantil precisa de un desempeño el uso de didácticas y metodologías que beneficien espacios de desarrollo y atiendan a las necesidades individuales y a las potencialidades que se han de fortalecer. De acuerdo con Barrero

(2016), al convertirse los primeros años de educación en un contexto en donde los niños viven las primeras experiencias cotidianas en relación con la diversidad, el papel que juegan los educadores es esencial, ya que de su propias ideas, juicios y manejos frente al tema harán posible que se den diferentes escenarios que van desde la aceptación, el respeto y el trabajo inclusivo, hasta la exclusión total.

En el ejercicio del quehacer del educador infantil se debe tener en cuenta las diferencias que presentan los niños y actuar en consecuencia, con el fin de lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos, mediante la puesta en práctica de acciones educativas que garanticen que el proceso de enseñanza-aprendizaje encierra una intencionalidad que representa beneficios y el éxito de la función. De acuerdo con Glatzel (2017), se deben establecer líneas de gestión en la labor educativa que den respuesta a la diferencia y garanticen el aprendizaje de todos, identificando las nociones fundamentales y los ejes esenciales de estudio, con una evaluación flexible constante en los distintos momentos del proceso que sirva para detectar las distintas necesidades de aprendizaje y replantear las estrategias, convirtiéndose así, en un instrumento de enseñanza, además de la proyección de actividades que den preponderancia al pensamiento crítico y creativo, en donde se convierta en obligación comprender y hacer uso de los contenidos, garantizándose que cada niño esté motivado a participar y se involucre activamente con un adecuado equilibrio del desarrollo de tareas entre lo que propone el educador y lo que plantea el estudiante.

Es importante tener en cuenta las concepciones que tienen acerca de temas como la diversidad y la inclusión los educadores infantiles, ya que de ellas dependerá que en estos primeros años educativos se logre la ruta para entender y valorar las diferencias como algo común y frecuente que forma parte la singularidad personal, que va más allá de una condición especial o situación de vulnerabilidad y que de ser considerada como una posibilidad y no como un obstáculo (Barrero, 2016). Todo ello concibe en los momentos actuales, el reto de asumir el compromiso que demanda el desempeño del rol del educador infantil, en donde los niños se reconozcan a sí mismo y a los demás como seres distintos que conviven, crecen y se desarrollan sin segregaciones de ningún tipo.

Para el logro de este escenario de forma fructífera y pertinente, uno de los principales aspectos que requieren de atención es la formación inicial y permanente de los educadores infantiles, con transformaciones en su proyecto educativo que les brinde los elementos personales y profesionales que le permitan alcanzar un adecuado desempeño en contextos educativos inclusivos. Los educadores en formación deben

desarrollar, a través del conocimiento histórico de su disciplina, una mirada crítica de los hechos que rodean los eventos educativos con un reconocimiento claro de la realidad y su papel en ella (Frago, 2016).

1.2.1. Retos en la formación del educador infantil en relación con la educación inclusiva.

La educación inclusiva representa diferentes desafíos en donde la labor del educador infantil precisa de un desempeño eficaz con propuestas de alternativas pedagógicas, didácticas y metodológicas que logren generar espacios de desarrollo, atendiendo a la diferencia en cuanto a características individuales familiares y personales, estilos, formas y tiempos de aprender de los niños. La formación de educadores infantiles que den respuesta a las propuestas actuales sobre la importancia de plasmar el valor de la educación inclusiva plantea una reflexión acerca de los retos y demandas sociales que se proponen respecto a las necesidades de formación inicial profesional, a las cuales deben responder las instituciones de educación superior. De acuerdo con Sales (2006), “se trata de formar desde la Universidad al profesorado como profesionales que sean tolerantes, flexibles y capaces de enfrentarse a los retos de una educación pluralista desde el contexto de la escuela como institución democrática y participativa” (p. 205).

Reconociendo la importancia de la actitud del profesor hacia la inclusión educativa, es de resaltar que ésta se encuentra condicionada por la presencia de diferentes factores que pueden facilitar u obstaculizar las prácticas inclusivas, entre ellas, la formación profesional inicial, en donde como condición necesaria para responder a la diversidad, se requiere que proporcione una amplia gama de estrategias propias de su campo de formación que le faciliten una accionar idóneo en el ejercicio de la práctica docente. Es evidente que la actitud de los educadores se ve profundamente marcada por el sentimiento de no sentirse preparados para asumir las pequeñas y grandes luchas de su labor, al calificar que desde su proceso formativo no se encuentran facultados adecuadamente para trabajar en contextos educativos inclusivos en donde se puede presentar una amplia gama de condiciones que exigen planteamientos educativos diversificados, en estos términos: “Se trata pues de un verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos” (Durán y Giné, 2017, p. 156).

No se puede desconocer que el compromiso que representa para un educador infantil dar respuesta a la diversidad genera sentimientos relacionados con los miedos

propios de lograr ser asertivo en su labor, por ello la preparación que reciba debe generarle confianza acerca de sus saberes que permitan el ejercicio asertivo de su labor, en donde además logre que los niños asuman su condición no como una imposibilidad sino como un reto que ha de ser manejado y ellos son parte importante en el proceso. En este sentido cabe destacar que la inclusión en educación infantil presenta:

[...] tiene que ver tanto con la participación de los profesionales, como con la implicación de los niños. Participar implica jugar, aprender y trabajar en colaboración con otros. Implica hacer elecciones y opinar acerca de lo que estamos haciendo. En último término, tiene que ver con ser reconocido, aceptado y valorado por uno mismo (Booth, Ainscow y Kingston, 2007, p. 3).

Dentro de los temas considerados en la Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien, se aprueba el Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, en el punto 26, considera que para lograr los objetivos propuestos es importante que los educadores se favorezcan de programas de capacitación que les permita formarse adecuadamente (UNESCO, 1990). Por otra parte, se debe tener en cuenta que frecuentemente, las dificultades que presentan los niños en diferentes áreas de su desarrollo son encontradas por el educador en estadios tempranos y que luego de los respectivos juicios de otros profesionales se confirma la existencia de una condición que requiere manejos adecuados. Lo anterior ratifica la necesidad de fortalecer los procesos de formación inicial de los educadores con el propósito de que se les proporcionen los conocimientos que le favorezcan la identificación, manejo, atención y educación oportuna y pertinente en cada situación (Casado, 2012). Los desafíos que representan el compromiso de educar a la niñez están implícitos en la labor del día a día y el de lograr que se cumpla con todos de acuerdo con las necesidades y capacidades de cada uno de los niños a cargo requiere de educadores con una formación inicial que les permita dar la respuesta que se espera de ellos.

Todo ello posiciona a la academia y a los formadores de formadores en una actitud de permanente construcción y reconstrucción del sentido de su labor, forjando futuros educadores con un perfil profesional que conlleve una mirada ante la diversidad preocupada y crítica que a partir de las experiencias de su quehacer pedagógico se ratifique o se transforme, aprovechando los conocimientos adquiridos desde la teoría y la práctica, un educador que investiga, razona, indaga, adapta sus acciones y de ser necesario innova los supuestos teóricos (Sales, 2006). Se hace inherente a la labor del maestro

abanderar acciones en torno al interés por generar una educación de calidad que responda a las características individuales de los niños, desarrollando acciones, convirtiendo al educador en el impulso y motivación que promueve dinámicas educativas desde su saber pedagógico, teniendo en cuenta las realidades que se encuentra en su desempeño profesional (Bernal e Ibarrola, 2015).

En consecuencia, la constante y progresiva presión social ha generado que la educación se replantee y con ello el tipo de formación que debe ofrecerse a los educadores, en el marco de una escuela que acepta la diversidad, en donde no solamente se tenga en cuenta el aspecto técnico, sino que además mediante la praxis genere actitudes y saberes que le permitan dar respuesta a los distintos escenarios que se le presente, con la continua reflexión sobre sus procederes (Casado, 2012). Para que los futuros educadores sean capaces de formar en y para la diversidad es necesario que se produzcan transformaciones importantes en las instituciones formadoras reflejadas en sus proyectos educativos con un diseño curricular que atienda los requerimientos educativos que se relacionen con este aspecto del desempeño profesional. La labor de los maestros cobra fuerza cuando hay un trabajo de acciones conciliadas y establecidas en continua retroalimentación y oposición al trabajo en solitario, que optimice esfuerzos en permanente actitud de apertura a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad (Fullan, 2019).

En palabras de Escudero, González y Rodríguez (2018), la formación de los educadores actualmente pareciera estar más enfocada en “el cómo”, que en “el qué”, con poca capacidad de proponer acciones relacionadas con aspectos culturales y sociales de la enseñanza y de la labor de educadores, en consecuencia aspectos que tienen que ver con una escuela que proyecte respeto por los derechos individuales, igualdad de oportunidades y el uso de la imparcialidad para reconocer el derecho de cada uno con equivalencias para ser iguales, no se están tomado en cuenta. Es primordial que la formación del educador tenga presente la importancia que toma el sentido de su labor y para qué se están formando, lo que posteriormente dará significado a los propósitos de su quehacer profesional y a la forma como es asumido.

El reto que plantea la educación inclusiva exige en el educador no solamente tener un “espíritu” sensible y solidario, su formación profesional juega un papel determinante en la forma como afronta los desafíos de su labor, lo que demanda que las instituciones formadoras se comprometan con este aspecto de su educación, le acerquen al conocimiento de las posibles causas que generan las dificultades en el desempeño de los

niños, junto con las correspondientes prácticas pedagógicas que les permitan alcanzar una educación con equidad y la calidad en una escuela para todos en donde la educación asume su papel fundamental de derecho. La formación del educador debe orientarse a la construcción de competencias generales y específicas que le permitan ser agentes de cambio en los entornos de desempeño, con una interlocución pertinente con padres, comunidad y profesionales relacionados con las diferentes situaciones y un constante sentido investigativo de su quehacer. En este mismo sentido, tener en cuenta los caminos recorridos enriquece los procesos, al respecto Marchesi, Durán, Giné, y Hernández (2009), manifiestan que conocer otras experiencias lleva a la reflexión de lo que se hace y estas pueden ser inspiradoras y estimulantes en el camino a seguir, no como una reproducción de lo hecho, más bien como potenciales rumbos.

Los desafíos que se plantean en el sistema educativo relacionados con la inclusión se proyectan en la formación de educadores infantiles, con compromisos que deben ser asumidos por las instituciones en donde se forman con el fin de lograr cumplir con el encargo que se hace de su labor profesional.

1.2.2. Compromisos de la academia con la formación del educador infantil como agente de la educación inclusiva.

Los esfuerzos por favorecer la educación inclusiva parten de la formación inicial de los educadores, basada en un cambio de actitud y forma de pensar las relaciones sociales para lograr un educador que de manera determinada tenga la convicción del desarrollo de prácticas que fortalezcan los procesos educativos inclusivos, unido en igual medida al manejo de teorías y prácticas vigentes, constante interés por una permanente actualización, investigación y creación de nuevas propuestas en torno al tema.

En relación con la formación del profesorado para la atención a la diversidad, conviene tener en cuenta la visión sobre el cambio de la cultura del ejercicio docente, en la cual se brinde otra mirada a los procesos de identidad y desarrollo profesional con un fuerte ingrediente inclusivo, como parte de una formación que desde lo personal impacta en su quehacer como educador y, por consiguiente, en los centros educativos en donde se desempeña. Durán y Giné (2017) plantean algunos elementos considerados esenciales para la formación inicial de los educadores, como se expone en la figura 2:

ELEMENTOS ESENCIALES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS EDUCADORES	
Aceptación de todo el alumnado como propio.	Los estudiantes son responsabilidad del profesor, independientemente de sus características personales. El acompañamiento compartido con otros profesores de apoyo, no significa derivación y desentendimiento del profesor titular.
Aula y centro ordinario como espacio preferente de atención. W	Los estudiantes deben hallar la atención a sus necesidades educativas en entornos lo más normalizados posibles, con los apoyos necesarios. La escolarización en centros de educación especial debe reservarse para los casos en que los centros ordinarios han agotado su capacidad de atención.
Conocimiento sobre las preferencias de los alumnos.	El profesorado debe conocer las formas de evaluación de las situaciones de singularidad del alumnado (derivadas de discapacidad o de factores sociales), de atención y participación para el aprendizaje, para el trabajo interdisciplinario.
Estrategias para la inclusión.	Es necesario el dominio de decisiones curriculares y metodologías que faciliten la participación y el aprendizaje de todos: Flexibilización curricular, diversificación de actividades y evaluación de cumplimiento de objetivos.
Apoyos para la inclusión.	Emplear la capacidad de los estudiantes para ofrecerse ayuda mutua para el aprendizaje: tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo. Colaboración permanente con otros profesores, buscando formas de docencia compartida y de reflexión sobre la práctica observada, como mecanismo de mejora docente. Y, finalmente, la participación de la comunidad, especialmente de las familias.
Colaboración con los profesionales de apoyo.	Conocer los procedimientos de actuación de los profesionales de apoyo, para participar en la identificación de singularidades, para la elaboración de planes personalizados con su puesta en práctica, seguimiento y valoración. Esta colaboración fomentará la disposición de apoyos dentro del aula ordinaria permitiendo ofrecer, apoyo singular dentro del aula.
Investigación-acción para transformar.	En un proceso de mejora docente y de centro, para capacitarse en atender las necesidades del alumnado, los profesores actuarán como investigadores de su práctica, reflexionando entre ellos y buscando formas de desarrollo profesional. Para ello es esencial escuchar las voces del alumnado, especialmente de que se encuentra en situación de vulnerabilidad, indagando qué piensa y cómo se siente

Figura 2. Elementos esenciales para la formación inicial de los educadores. Fuente: Elaboración propia a partir de Durán y Giné (2017).

Por lo tanto, cuando se establece la necesidad de repensar la formación inicial de los educadores, como base de un real cambio en la práctica con respecto a la ejecución de una educación inclusiva, se hace preciso determinar un perfil profesional basado en los conocimientos, la comprensión, las actitudes y los valores necesarios de los docentes. En el estudio publicado por Martínez (2013), se establece el Perfil Profesional del Docente en la Educación Inclusiva y llama la atención de los formadores de educadores, los cuales desde su posición pueden influenciar sobre los programas de formación, promoviendo las transformaciones que se requieren, resaltando como objetivos de la formación inicial del docente desarrollar, en los nuevos profesores, habilidades que al ser puestas en escena en su desempeño sean más inclusivas, no solamente sabedores de un tema sino con una mayor efectividad en lo que enseñan.

En este mismo sentido, Blanco (2006) enfatiza la importancia del encargo y el significado que representa pensar en cambios en la formación de los educadores, si se pretende que ellos sean realmente docentes inclusivos. Ante ello propone, en primer lugar,

que las mismas instituciones de educación superior atiendan a la diversidad, incorporando estudiantes que la representen. Contextos académicos en donde, de acuerdo con Moriña, López, Melero, Cortés y Molina (2013), con frecuencia no se encuentran lo suficientemente preparados con transformaciones que vayan más allá de generar espacios y horarios en los procesos de enseñanza aprendizaje para incluir, por ejemplo, estudiantes con discapacidad, en donde con frecuencia se encuentran actitudes de total indiferencia ante las distintas problemáticas, conformando importantes barreras dentro de los procesos educativos inclusivos.

Por otra parte, se hace imprescindible lograr una preparación para un futuro desempeño en diferentes contextos y realidades, con conocimientos generales, teóricos y prácticos acerca de la diversidad, adaptaciones curriculares y evaluación diferenciadas que, por las diferentes necesidades que se presentan, conformen trabajo interdisciplinar, como parte del equipo que apoya el proceso. Esto para todos los educadores, sin importar el nivel educativo en el cual se desempeñen (Blanco, 2006). Los maestros deben contar con más conocimientos generales, deben acreditar una formación que les permita identificar e interpretar las diferencias presentes en los estudiantes (relacionadas con cultura, género, capacidades), con el saber pedagógico que los faculte para transmitir los conocimientos propios de cada asignatura y evaluar los aprendizajes de la multiplicidad y estilos de aprendizaje de los alumnos Moya, Moya y El Homrani (2017).

Desde los diferentes tópicos que fundamentan la formación docente, a partir de la perspectiva de la educación inclusiva, Castillo (2015) señala la necesidad que surge ante las demandas actuales de una preparación académica más integral y humana para afrontar una realidad cada vez más compleja y poder así dar respuestas de calidad, mediante la formación de un docente reflexivo y respetuoso de la diversidad, capaz de disponer entornos de aprendizaje que aseguren una educación inclusiva. Para las instituciones de formación docente, la educación inclusiva constituye una oportunidad para hacer la tarea educativa de diferentes maneras, con la adecuada articulación de la teoría y la práctica, tener un manejo claro, seguro y preciso de las teorías que se aplican y favorecer espacios de sensibilización, reflexión e investigación, para ampliar la percepción de lo que significa educar en y para la diversidad. Avanzar hacia una educación inclusiva requiere partir de la realidad del entorno, tener claro el horizonte hacia dónde se orienta la educación e implementar ambientes adecuados. La educación inclusiva en la formación docente se constituye en una herramienta para atender la diversidad y en una oportunidad para ofrecer una educación para todos (Arnaiz, et al., 2018).

García (2003) resalta que, cuando la educación inclusiva se refiere al sentido del cambio en la mirada que se tiene de la educación, la sociedad y la vida, conforman una filosofía y un conjunto de valores. Respecto a las necesidades de formación, precisa promover un profesional para la inclusión educativa o social, con claridad conceptual y práctica como se observa en la figura 3.



Figura 3. Necesidades de formación para la educación inclusiva. Fuente: Elaboración propia a partir de García (2003).

Se destaca en el proceso formativo inicial de los educadores que todo cambio genera retos, incertidumbres y preocupaciones para las instituciones formadoras, las cuales deben plantear instancias de actualización e innovación de los actores que forman parte de la tarea educativa, como educadores de educadores, mediante una continua reflexión, que parta de la realidad en los distintos espacios educativos, con el objetivo de que su desempeño sea realizado con seguridad, tanto en las prácticas realizadas en la etapa de formación como en el ejercicio laboral profesional. La formación inicial del educador infantil debe comprometerse con los estudiantes, a partir de las características propias de la profesión, encaminada a la atención de la primera infancia, en el desarrollo de características actitudinales, morales y éticas, con conocimientos profundos y actualizados en pedagogía, formación en metodologías de trabajo con bases científicas y tecnológicas, que le permitan establecer una adecuada relación entre los conocimientos

teóricos y la práctica en atención a las demandas acerca de los procesos educativos inclusivos, con una formación en y para la diversidad, en la cual se priorice a los grupos más vulnerables.

Por otra parte, se requieren educadores que desde los primeros procesos formativos profesionales tengan en cuenta conocimientos y experiencias de aprendizaje con prácticas pertinentes, que les permitan plasmar en las instituciones dinámicas educativas inclusivas efectivas empoderándose de su papel como agentes fundamentales en el cambio que se necesita en relación con la educación inclusiva, no solamente con los niños sino con la comunidad en general. De acuerdo con Palacio y López (2016), para los programas de licenciatura, como centros de formación de los educadores, es un deber concienciar a los maestros en formación respecto a la diversidad, además, de la importancia de la identificación y comprensión de las distintas situaciones educativas que caracterizan a los estudiantes. Los futuros educadores deben desarrollar una actitud positiva relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje y la diversidad, siendo necesario que relacionen los conocimientos con la práctica (Moya et al. 2017).

En este sentido, Deliyore-Vega (2018) manifiesta que, para favorecer la inclusión de los estudiantes con sistemas de comunicación no convencional, es necesario abrir el camino a la comunicación alternativa, generando igualdad de oportunidades, ya que las barreras comunicativas imposibilitan el diálogo social e impiden el acceso y la participación en el logro de una dinámica educativa inclusiva. Lo que lleva a reflexionar acerca de la necesidad de generar espacios de formación para el educador infantil en este sentido, como una forma de fortalecer los canales efectivos de comunicación con todos los alumnos.

De igual forma, se hace imprescindible abrir los campos educativos en donde se desempeñan los educadores infantiles, más allá de la misma escuela, a espacios que por el estado de salud de los niños se presentan condiciones diferentes. La labor de la educación inclusiva en aulas hospitalarias o en atención domiciliaria permite al niño enfermo continuar su proceso formativo, posibilitando mantener contacto con la vida que llevaba anteriormente y es allí en donde se requiere de la participación profesional del educador infantil inclusivo, que lleve a cabo un trabajo articulado con el área de la salud (Ruiz, Navalón y Rojas, 2016).

1.3. Transformaciones en el entorno nacional colombiano respecto a la educación inclusiva.

Al realizar una mirada cronológica acerca del desarrollo de la educación inclusiva en el contexto nacional colombiano, se observan en las políticas públicas, leyes y decretos, acciones con el fin de llevar a la práctica el derecho de una educación pertinente y de calidad para todos. Esto a pesar de las condiciones sociopolíticas y económicas del país, por ejemplo, se debe tomar en consideración las marcadas diferencias regionales, culturales y étnicas. De igual forma se deben considerar las problemáticas que pueden influir, como puede ser la constante situación de conflicto interno que afecta marcadamente la zona rural, el desplazamiento y una manifiesta marginalidad representada en los cordones de miseria que se advierten en las ciudades capitales.

En concordancia con las políticas internacionales, se hace notorio el interés por lograr que la educación del país sea incluyente y atienda las situaciones que lo caracterizan, como un aspecto determinante en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, mediante la propuesta y desarrollo de estrategias organizativas que atiendan la heterogeneidad derivada de los diferentes escenarios relacionados con las características que rodean la vida del país y las que son producto de situaciones individuales.

Desde las últimas décadas del siglo XX se ha evidenciado el interés y la voluntad, por parte de los entes gubernamentales, de dar la atención educativa que demandan los niños y jóvenes pertenecientes a grupos poblacionales que históricamente se han mantenido al margen de este derecho, mediante acciones de gestión en las diferentes esferas que componen el ámbito educativo. Es por ello que, desde el mismo Ministerio de Educación Nacional, y en concordancia con los entes territoriales, se coordinan acciones con el objetivo de transformar las concepciones en cada una de las diferentes instancias, a fin de lograr alcanzar transformaciones que permitan el ingreso, permanencia y calidad en los ciclos educativos, de todos los niños, sin ningún tipo de exclusiones.

1.3.1. La normativa legal relacionada con la educación inclusiva y su desarrollo en Colombia.

En el contexto nacional, respecto a este tema el principal referente es la Constitución Política de Colombia (1991). En su artículo 13 evidencia cómo el Estado colombiano se compromete a velar por el derecho a la libertad, el cual no puede verse vulnerado por ningún tipo de discriminación (por razones de sexo, raza, origen nacional

o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica...). Para ello, el Estado debe promover las condiciones necesarias de igualdad, protegiendo también a las poblaciones más vulnerables. Muestra de ello es el compromiso con la educación, consignado en el artículo 67.

Siendo la Constitución la base de los objetivos que representan a un país, se convierte en una obligación de sus ciudadanos tener como referente de su actuación las condiciones que allí se plasma. En este sentido, la mirada que se da a la educación, considerada como derecho fundamental con una función social, hace una llamada a todos los agentes que forman parte de ella a reconocer como obligación el derecho a la libertad, a la igualdad y a la eliminación de cualquier tipo de discriminación.

En materia educativa, la Ley 115 de 1994, por la cual se expide la ley general de educación, señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, fundamentado en los principios de la Constitución Política retoma el derecho que tienen todas las personas a la educación y, de forma particular, en el Título III: Modalidades de atención educativa a poblaciones, Capítulo 1: Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, Artículo 46: Integración con el servicio educativo, menciona como parte del servicio público educativo y de la obligatoriedad del Gobierno nacional y las entidades territoriales, establecer dentro de sus planes de desarrollo los programas de apoyo pedagógico que faciliten cubrir la atención educativa para las personas con cualquier tipo de discapacidad, creando aulas de apoyo especializadas que cubran las necesidades de este tipo de población.

Por otra parte, se indica que el ingreso al nivel de preescolar no requiere de pruebas de admisión de ninguna clase, sin distinciones de raza, sexo, religión, condición física o mental y que los planes curriculares deben plantearse atendiendo a proyectos lúdico-pedagógicos, que de forma integral tengan en cuenta el desarrollo de los niños, sus ritmos, necesidades propias de cada situación y características de cada comunidad o región.

Para el sector público se convierte en obligación dar cumplimiento con la norma, y de forma paulatina se van dando a las transformaciones, aunque no se desconoce que ha sido un camino con dificultades de diferente tipo y que los cambios requieren de tiempos, inversión económica, capital humano. Por otra parte, en unos contextos regionales el proceso ha sido más evidente que en otros, relacionado con las enormes

diferencias que existe entre los mismos, propias de la economía, de las administraciones de cada una de ellos y del interés que para cada una de ellas ha tenido el tema.

Acorde con el enfoque que se pretende dar a la educación, el Ministerio de Educación Nacional (en adelante, MEN), emana el Decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Esta última población se encuentra en una condición en la cual de forma general y salvo situaciones específicas, pasa de forma inadvertida, ya que por una parte no se identifica la condición en su dimensión total o se carece de elementos de manejo restando la importancia que tiene para el desarrollo individual y la contribución social de la situación. En este decreto se indica que el Estado debe generar las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva, adoptar medidas a favor de grupos discriminados o marginados y proteger especialmente a las personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta. Se reitera, además, que la educación de personas con limitaciones físicas o mentales o con capacidades excepcionales es obligación del Estado y que la educación para personas con limitaciones y con capacidades o talentos excepcionales es parte integrante del servicio público educativo.

Del mismo modo, se destaca la importancia que tiene para los establecimientos educativos organizar, directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de los estudiantes. Al referirse a la atención de estudiantes con capacidades excepcionales expone la necesidad de definir las formas de organización de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) adecuados para una atención apropiada. Con respecto a la educación de la población con necesidades educativas especiales se enfatiza en la formación para la autonomía y para la participación social, como aspectos relevantes para esta condición que reivindican la importancia de asumirlos como parte del entorno como sujetos con derechos.

El Estado colombiano advierte el interés de estar acorde con las políticas de inclusión que a nivel internacional se presentan desde décadas anteriores y se resalta el valor que toma dentro de la educación inclusiva el trabajo interdisciplinario, con una labor conjunta y colaborativa de saberes profesionales, promovida desde la autonomía de los proyectos educativos institucionales, en donde desde cada punto de vista se enriquezcan los procesos educativos en un ambiente que fortalezca la atención adecuada a la diversidad.

Posteriormente, y en este mismo sentido, la Ley 361 de 1997, en su capítulo II sobre educación, en su artículo 10 establece que el Estado colombiano en sus instituciones de Educación Pública, garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ellos dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales. La posibilidad de una formación técnica o profesional abre el camino a una proyección de vida con una perspectiva de inmersión en el campo laboral, que marca la diferencia en el desarrollo personal y socioeconómico del mismo país, teniendo en cuenta que son las fortalezas con que cuenta la persona las que se potencializan para el crecimiento individual en beneficio del grupo social.

Continuando con la preocupación y los desafíos que se plantean en materia educativa para el siglo XXI, mediante la Resolución 2565 de 2003, el Ministerio de Educación Nacional, en consideración a los decretos establecidos en años anteriores, establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, en donde se disponen en su Artículo 5º: “Las funciones de los docentes y los profesionales de apoyo” y en el Artículo 9º: “La formación de los docentes”, determinado la relevancia de la formación pedagógica de acuerdo a los requerimientos específicos de la esta población. Toma importancia entonces el contar con educadores que, por su papel en los diferentes contextos educativos, sean adecuadamente formados para dar una respuesta acorde a la responsabilidad que les representa su función con los niños y con la comunidad educativa en general, como agentes de cambio, con miras a una educación inclusiva, en donde las necesidades de cada uno deben ser adecuadamente atendidas. Así pues, el educador es el que planea y desarrolla de forma directa las diferentes estrategias inclusivas que potenciarán las habilidades en las diferentes dimensiones de desarrollo de los niños a cargo y mantiene comunicación constante con los padres.

Es indudable que las políticas públicas puestas en marcha con respecto a la educación inclusiva, como parte del ordenamiento jurídico del país, adoptadas a través de decretos, son un aspecto de carácter significativo en la intención de dar respuesta a una necesidad social con relativas diferencias con respecto a otros países del entorno latinoamericano. En Colombia, el MEN, por medio del Plan Sectorial “La Revolución Educativa” (2002-2006), como herramienta principal de equidad social del Gobierno Nacional, encamina sus esfuerzos a la educación de poblaciones vulnerables, determinadas como personas que por diferentes circunstancias se encuentran en mayor

dimensión expuestas a exclusión, pobreza y las correspondientes consecuencias de la inequidad y la violencia en todos los aspectos del desarrollo humano; asegura así el cumplimiento del compromiso del Estado, el cual debe garantizar tanto el acceso al servicio público educativo, como la permanencia en él, de niños, jóvenes y adultos, sin discriminación de género, ideología, raza, religión o condición socioeconómica.

Con el fin de lograr los propósitos planteados se ponen en marcha diferentes estrategias que llevan a término los tres ejes de política reflejados en mayor cobertura, generando oportunidades de ingreso de niños a los procesos educativos, la permanencia en el sistema con calidad y el logro de una mayor eficiencia mediante el desarrollo de procesos e instrumentos pertinentes a estas poblaciones en todos los ámbitos de la gestión educativa. En este contexto se propone la divulgación de los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, que parten de la identificación de necesidades educativas de la población objetivo y del marco jurídico específico de cada grupo poblacional.

En el Plan Decenal de Educación 2006-2016 del MEN (2016, p.9), se plantean las garantías para el cumplimiento pleno del Derecho a la Educación y se expone una mayor inversión en educación. En relación con Derechos, protección, promoción y población vulnerable con necesidades educativas especiales se menciona que se deben: “Aplicar políticas intra e intersectoriales para el respeto y la restitución del derecho a una educación con calidad de todos los grupos poblacionales vulnerables, mediante la adopción de programas flexibles con enfoques diferenciales de derechos”.

El informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) plantea que “el gasto público por estudiante en Colombia está muy por debajo del promedio de la OCDE y del de otras grandes economías emergentes en América Latina”. Se hace evidente entonces que es una necesidad atender a la inversión pública que se destina al sistema educativo, ya que sin un adecuado apoyo económico resulta difícil poner en marcha los planes y proyectos, considerando que debe atenderse diferentes campos de acción como la infraestructura, la cualificación de los docentes, el administrativo, además de materiales e insumos que faciliten la labor y permitan lograr los cambios y adecuaciones necesarios.

Como sugerencias realizadas por la OCDE, para ampliar la base y el nivel de fondos con que se cuenta, propone aumentar los ingresos nacionales tributarios, explotar los recursos locales como fuente importante de financiación y de descentralización, establecer alianzas público-privadas y hacer un mayor uso de nuevos modelos de

financiación. La llamada que se hace al estado colombiano exige de una toma de conciencia respecto a la prioridad que debe darse a la educación, aspecto que no ha sido asumido en su total dimensión, de forma más notoria en unos sectores que en otros de la población, siendo las poblaciones vulnerables las que demandan más atención.

Ahora bien, en el año 2007, se expide el Decreto 470 de Política Pública de discapacidad para el Distrito Capital, por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital, desde un enfoque de derechos en el cual se reivindica el valor que tiene una persona en condición de discapacidad, permitiendo que se ponga en práctica una política de inclusión en los distintos espacios de desarrollo y dentro de ellos en el ámbito educativo.

Manteniendo el interés de garantizar que los estudiantes en condición de discapacidad puedan alcanzar, en igualdad de condiciones con los demás, los contenidos correspondientes, se expide el Decreto 366 de febrero 9 de 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. En este artículo se precisa la flexibilización de los currículos y planes de estudios y se establece que los docentes de nivel, de grado y de área deben participar de las propuestas de formación sobre modelos educativos y didácticos flexibles, apropiados para la atención de los estudiantes con discapacidad. Esta propuesta beneficia a las diferentes poblaciones en condición de exclusión, puesto que los educadores pueden atender dentro de una educación formal a niños que por sus diversas condiciones no pueden acceder a una propuesta educativa tradicional y en estas acciones es donde se ve reflejado el interés y la labor que desde los diferentes sectores administrativos se construyen caminos para fortalecer en los diferentes espacios el respeto y la valoración a la diferencia, como parte fundamental de una sociedad inclusiva en donde desde lo educativo se fortalece la inclusión.

Dando continuidad a las leyes en curso, en el año 2013 se expide la Ley Estatutaria 1618, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. El Congreso de Colombia determina, en su Artículo 1, lo siguiente:

El objeto de la Ley es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de

discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con el Decreto 1421 de 2017.

En el Artículo 11 se aborda el tema del derecho a la educación de la siguiente manera:

El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo. Para lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional definirá los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de manera que sea posible garantizar atención educativa integral a la población con discapacidad (p. 2).

En el año 2010, el Plan Sectorial del MEN reitera la importancia de la atención a las poblaciones vulnerables como un fenómeno que va en detrimento del bienestar y la calidad de vida de los individuos, que obstaculiza el desarrollo de los pueblos; se resalta la importancia de la educación como principal instrumento de cambio. Además, se resalta la función del Sistema Nacional de Discapacidad —SND—, que está organizado por la Ley 1145 de 2007 (Ministerio de Salud, 2007), la cual establece Ministerio de que el objetivo principal es impulsar la formulación de la política pública en discapacidad de manera coordinada entre las entidades públicas de los niveles nacional, regional y local, y con la participación de los diferentes actores en el marco de los derechos humanos, con el encargo de crear y divulgar orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permitan la puesta en marcha de los principios generales de la discapacidad.

Es interesante observar algunas cifras que develan la situación de la población con discapacidad publicadas en el documento Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno, en el cual el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del MEN reportó:

[...] en relación con la población con discapacidad a julio del 2014: 137.539 estudiantes con discapacidad, mientras que el Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad —RLCPCD— indica que, en 2013, 20.732 niños y 8.593 niñas en el rango de 4 a 14 años se encontraban en condición de discapacidad. Así mismo, según el SISBEN en el 2013, la mayor

prevalencia de discapacidad se presentaba en los menores de 10 años y también en los mayores de 80. Los mismos datos también indican que los NNE con discapacidad que pertenecen a las familias más pobres o a grupos étnicos son más vulnerables que los demás niños. Solamente el 33% de los NNA con discapacidad sabe leer y escribir, mientras que el 80% del total de los niños y niñas entre 5 y 9 años con alguna discapacidad no había alcanzado ningún nivel educativo. Además de esto, el 13,2% había cursado solo preescolar. Estos datos estadísticos también señalan que el 47,1% de NNE entre 10 y 17 años no había aprobado ningún nivel educativo y el 33,9% había aprobado básica primaria. Finalmente, según SISBEN, a abril de 2013, de las personas de 5 a 17 años con discapacidad ubicadas en el nivel 1 y 2, el 57% no había aprobado ningún nivel educativo (p. 11).

En atención a la educación de niños, adolescentes y jóvenes con capacidades y talentos excepcionales, el MEN en el año 2015 genera el Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva, en el cual se lleva a cabo una aproximación inicial a los conceptos de ‘capacidades y talentos excepcionales’, se presenta la estructura de la atención a dicha población y los retos que se le plantea a la política educativa respecto a la población con esta condición en el país.

Como materialización del compromiso con la educación inclusiva y el enfoque diferencial, y con miras al logro de una educación con calidad y pertinencia, el MEN (2017a) actualiza en el año 2017 los lineamientos que el mismo ente gubernamental publicó en el año 2006. Igualmente presenta una ruta metodológica que propende por el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, como parte de un proceso, mediante una herramienta adecuada. En el Documento de Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, en donde, de acuerdo a las intenciones gubernamentales de lograr que para el año 2025 Colombia sea el país mejor educado de América Latina y el Caribe, se concretan dichas acciones con una ruta metodológica que logre la calidad educativa en los diferentes entornos educativos, en apoyo al amplio ámbito de la diversidad y la educación para todos, con el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad para que la atención educativa que se les brinda afiance sus destrezas y fortalezas, prescindiendo de acciones segregativas exclusivas y de marginación.

En cuanto a las orientaciones pedagógicas, el documento alude a “las acciones que deben realizarse en el aula y con los estudiantes, para facilitar, potenciar y estimular sus procesos de aprendizaje” (MEN, 2017a, p. 12) y hace relación a la importancia de realizar una caracterización pedagógica de los estudiantes, los ajustes, flexibilización y adaptaciones curriculares, exigiendo a los establecimientos educativos reformar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), “bajo una perspectiva de diversidad y atención a la diferencia, y propendan a generar ambientes pedagógicos en los que participen todos los estudiantes, más allá de sus particularidades culturales, lingüísticas, personales, sociales, entre otras, y de sus limitaciones” (MEN, 2017a, p. 12).

Por otra parte, se hace una invitación a la sistematización de experiencias que se presentan en el aula, mediante la observación y el uso de instrumentos que faciliten descubrir signos que den aviso oportuno de condiciones de discapacidad, “especialmente en el caso de la discapacidad intelectual, los trastornos del espectro autista (TEA), la baja visión, la baja audición y la discapacidad psicosocial” (MEN, 2017a, p. 12). Además, hace un llamamiento especial con respecto al trabajo conjunto de las familias, los educadores y el equipo interdisciplinario de apoyo en las instituciones, junto con el uso de recursos y espacios alternativos, para beneficio del desarrollo integral de los estudiantes.

Las orientaciones dadas llevan implícitos tres propósitos. Por una parte, la actualización de la caracterización de la discapacidad, los imaginarios existentes, el manejo pedagógico de estos estudiantes en los espacios educativos y la definición de los diferentes tipos de discapacidad reconocidos por la Organización Mundial de la Salud. Se presenta, en segundo lugar, la forma como pueden ser caracterizados pedagógicamente los estudiantes con discapacidad por parte de los maestros. Y, por último, se brinda a los educadores materiales que faciliten la atención de las necesidades de apoyo educativo de la población de estudiantes que presenten alguna condición de discapacidad, a la luz de la primordial proposición:

Estos apoyos no perjudican o retrasan el aprendizaje de otros estudiantes con otras características y condiciones. Por el contrario, en ocasiones facilitan la labor del maestro y potencian los logros y avances de los estudiantes de una clase particular, acercando ciertos conceptos o ideas de un modo más claro y preciso para todo (MEN, 2017, p. 13).

En esta misma línea de acción, y como parte de la consolidación de las acciones para cerrar las brechas de desigualdad, y avalar la educación con calidad para la población en condición de discapacidad y en condiciones de equidad, se expide el Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, el cual tiene como principal objetivo regular la prestación del servicio educativo para la población en condición de discapacidad a partir del acceso, la posterior permanencia y la calidad ofrecida, para que los niños logren seguir el camino por la educación desde preescolar hasta la educación superior o educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Los constantes esfuerzos que se desarrollan, aunque representan avances, no son procesos terminados y deben verse como parte de un perseverante trabajo en continua revisión y autoevaluación de las acciones, con planes de mejoramiento que permitan el logro de los objetivos que se plantean en torno al fin de alcanzar una educación inclusiva en total dimensión. Los proyectos que se llevan a cabo por parte del MEN se deben ver reflejados en la gestión de los entes territoriales, por medio de las secretarías departamentales, con proyección a las instituciones educativas la familia y la comunidad, en donde se logren acuerdos y acciones en torno a las posibilidades que se le debe brindar a todos los niños, de acuerdo a sus capacidades y circunstancias particulares, para lograr que como parte importante del capital social se desarrollen, en condiciones que favorezcan de forma plena.

Los avances en torno al alcance de una educación inclusiva en el país, especialmente en el presente siglo, son evidentes y van en comunión con lo que propone la UNESCO y demás actores internacionales; sin embargo, los retos que se plantean van encaminados a la puesta en marcha de las políticas públicas y por ello hay todavía un amplio camino por recorrer en cada una de las unidades administrativas territoriales, con el fin de lograr un desarrollo educativo inclusivo al unísono entre las mismas.

1.3.2. La educación inclusiva y su significación en el contexto colombiano.

En Colombia se presentan situaciones que afectan a factores del desarrollo del capital humano y social del grupo poblacional, derivadas de la heterogeneidad que la conforma y que se refleja en los niños y jóvenes que se encuentran desfavorecidos con pocas oportunidades de crecimiento y proyección personal en escenarios de inequidad, exclusión y segmentación social que se hacen manifiestos en desigualdades socioeconómicas y culturales.

Para el sistema educativo colombiano se constituye en un compromiso con la calidad educativa brindar la atención que desde este sector debe dar a la diversidad de la población, dando valor a las diferencias, con propuestas que ofrezcan educación a todos los niños y jóvenes minimizando la desescolarización o la deserción: “Colombia, al igual que la mayoría de países latinoamericanos que cogen los lineamientos orientadores de la UNESCO, se ha comprometido con la transformación de su sistema educativo bajo la bandera de la inclusión” (Beltrán, Martínez y Vargas, 2015, p. 7). La realidad que vive cada entorno sociocultural representa particularidades propias en cuanto a la diversidad, realidad que debe ser atendida por los entes gubernamentales correspondientes.

En este sentido el MEN (2007) se refiere acerca de la educación inclusiva como la posibilidad que da a la generalidad de los estudiantes, sin tener en cuenta las características culturales o personales, de ser aceptados en las instituciones educativas. Parte de la premisa según la cual todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas. En otras palabras, que todos los niños de una comunidad determinada puedan estudiar juntos, aspecto que evidentemente representa para un buen grupo de la población la posibilidad de mejorar su condición educativa y elevar su calidad de vida.

Atendiendo a la situación, se genera como parte de las estrategias, la puesta en marcha de herramientas y procedimientos que aseguren la atención a la diversidad, con la aplicación de políticas educativas y prácticas de inclusión con objetivos y encargos de acción que permitan el acceso, la permanencia y la promoción en el servicio educativo de toda la población, por medio de proyectos de gestión con metas y acciones pertinentes y realizables, regulados por intervenciones de constante seguimiento y evaluación por parte de las entidades territoriales, en el buen uso de su autonomía administrativa. Se propone para el logro de tales fines el desarrollo de modelos educativos que favorezcan el desarrollo de las capacidades individuales con la flexibilización de programas, proyectos y currículos, todo ello con la intervención de las personas que conforman las diferentes esferas sociales (Ministerio de Educación Nacional de Colombia y Ministerio de Educación de España, 2010).

El sentido que toma la educación, como una tarea que debe resolver, reivindica la condición que como seres humanos se tiene de poder lograr conocimientos y aprendizajes con el adecuado desempeño del papel fundamental que tiene la escuela como parte fundamental de la labor educativa. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010) y el Ministerio de Educación de España (2010) se exigen cambios con una gestión

basada en la participación ordenada y sistemática que como eje misional posicione el beneficio para la totalidad de los estudiantes. Para ello se deben tener en cuenta algunas condiciones fundamentales que fortalecen el proceso: organización, asesores externos, participación de la sociedad civil, sistemas de información, trabajo en equipo, definición de un lenguaje común y definición de valores éticos.

La educación inclusiva en Colombia se adelanta teniendo en cuenta que la educación es un derecho de niños, jóvenes y adultos, atendiendo a dos marcos importantes en la búsqueda de aminorar los obstáculos que se presentan para el ingreso al sistema educativo e impiden el crecimiento individual y grupal con el consecuente beneficio en el desarrollo de un proyecto de vida: “a) la libertad individual que se ejerce a través de la construcción de autonomías en el mundo de saberes y valores y b) la sociopolítica que se desarrolla en el marco de la solidaridad, la cooperación, la justicia y el bienestar social” (MEN, 2005a, p. 9).

Las acciones que se emprenden sobre el tema se sustentan en la reglamentación que se hace de la forma como se deben atender, desde el sistema educativo, a los diferentes grupos que son considerados con un mayor riesgo de exclusión y en condición de vulnerabilidad, que se hallan en situaciones derivadas de la inequidad y la violencia de todo orden como producto de las características de desarrollo social y económico del país, a los cuales se les debe dar una atención prioritaria. La educación debe considerarse como el camino que permite alcanzar el progreso de la población que se encuentra en evidente desventaja y la forma de lograr mejorar su proyecto de vida, asumiendo el compromiso de lograr la permanencia de los estudiantes pertenecientes a estos grupos, en el sistema educativo haciéndose efectivas las políticas de inclusión propuestas por el Estado (Beltrán, et al., 2015).

Este panorama reciente de la educación nacional muestra la necesidad de mejorar las estrategias de retención estudiantil, con especial atención tanto a las poblaciones vulnerables como a las zonas del país donde se focalizan y se presentan mayores riesgos de exclusión o deserción del sistema educativo: de lo contrario no se dará un efecto real de las políticas de inclusión.

1.3.3. Poblaciones vulnerables y educación inclusiva en Colombia.

Para los países emergentes, en vías de desarrollo, producto de las diversas situaciones económicas, políticas y de violencia interna, que se reconocen como entornos marcadamente excluyentes, con una amplia gama de grupos vulnerables, la importancia

de dar solución a la situación ha tomado fuerza y no es un tema ajeno a sus diferentes políticas de desarrollo, ya que es indudable que actualmente el interés por generar oportunidades de educación para la población en general y el respeto a la diferencia se han convertido en tema relevante y un compromiso de los diferentes estados. Reconocer la diversidad que se evidencia en los diferentes contextos de Colombia, su relación con la vulnerabilidad y la importancia de la respuesta desde el sector educativo se convierte en un aspecto de constante interés de los diferentes actores del sistema.

La vulnerabilidad está relacionada con una condición individual o grupal de desprotección, producto de diferentes aspectos que se han mantenido a lo largo de la historia del país o fruto de situaciones eventuales, que se ven reflejadas en una inequitativa distribución de oportunidades de acceso a los servicios sociales básicos como la salud, la vivienda y la educación, entre otros, lo que afecta directamente la capacidad para un adecuado progreso (MEN, 2005a). Aspectos que se reflejan en una cadena de pobreza que va más allá de una simple situación económica y que en el aspecto educativo limita el conocimiento cultural y de valores sociales que caracterizan el desarrollo de las personas y del grupo social, en general.

De acuerdo con las directrices de la política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, divulgados por el Ministerio de Educación Nacional MEN (2005a): “El país, y en particular el sector educativo, entiende la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos” (p. 4), situación que se afronta mediante políticas que plantean propuestas integrales, con el fin de dar soluciones en tiempos adecuados y razonables, posicionando en lugar privilegiado a la educación como medio para el cambio, en un trabajo conjunto con las secretarías de educación, las instituciones y centros educativos, los docentes, los estudiantes y las familias.

Para el estado colombiano, uno de los desafíos en materia de atención educativa es que se “garantice el acceso al servicio público educativo, así como la permanencia en él, tanto de los niños y niñas como de los jóvenes y adultos, sin distinciones de raza, género, ideología, religión o condición socioeconómica” (MEN, 2005a, p. 5). Con este fin, el Plan Sectorial La Revolución Educativa (2002-2006), en torno a sus tres ejes de política (ampliación de cobertura para generar más oportunidades para el acceso al sistema educativo, calidad en la permanencia de los estudiantes y aseguramiento de la eficiencia) propone lograr los retos planteados de acuerdo a las características de cada grupo, considerados como vulnerables (Ver Figura 4).



Figura 4. Grupos vulnerables en Colombia. Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación Nacional (2005a).

Con el ánimo de dar una respuesta asertiva, para cada grupo poblacional, después de la identificación de sus necesidades, se determinan propósitos y objetivos para la atención educativa, aplicación de los criterios del plan de acción y el proceso de seguimiento y evaluación, dentro del marco jurídico correspondiente. Con la intención de dar cumplimiento con los objetivos trazados, se plantean estrategias que con las orientaciones pedagógicas apropiadas contemplen aspectos como adecuación y flexibilización de modelos educativos, currículos y herramientas didácticas. “Una escuela, en definitiva, que es capaz de llegar a cada uno de sus alumnos, resultando ser, en suma, una escuela eficaz para todos” (Arnaiz, 2012, p. 35).

No se puede desconocer la realidad que se presenta en cuanto a la situación de multivulnerabilidad¹ que se puede generar con frecuencia, teniendo en cuenta que mucha de la población infantil puede pertenecer a más de un grupo de los determinados por el MEN (2005a), y que los procesos educativos inclusivos deben atender a esa multiplicidad de necesidades, con el fin de lograr que la calidad que se plantea se alcance de forma óptima en el desarrollo de los procesos educativos. La inclusión educativa para estos grupos poblacionales tiene una clara intención social, en donde se pretende una mayor equidad como medio de mejorar la calidad de vida de las comunidades.

¹ Se entiende por multivulnerabilidad las diferentes condiciones de vulnerabilidad que pueden presentarse simultáneamente, tales como: raza, etnia, condición de discapacidad, género, factores socioeconómicos, entre otros. Término utilizado por la autora para efectos de esta investigación (Núñez, 2019).

1.3.3.1. Inclusión y discapacidad.

Uno de los grupos poblacionales que debe ser atendido con mayor frecuencia en las instituciones educativas, y que representa un reto para el desempeño del educador infantil en el desarrollo de una real educación inclusiva, es el que tiene una discapacidad, a la cual se le deben brindar los apoyos necesarios, eliminando las barreras que impiden su participación. El MEN (2006a) incluyó a esta población en las pertenecientes a las poblaciones vulnerables, con necesidades educativas especiales y la define como:

Aquellos estudiantes que presentan dificultades mayores que el resto para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas, por las cuales pueden requerir, para progresar en su aprendizaje, de medios de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, servicios de apoyos especiales, adecuaciones en el contexto educativo o en la organización del aula (p. 20).

Asimismo, se determina por estudiante con discapacidad aquel que presenta limitaciones en su desempeño dentro del contexto escolar y que tiene una clara desventaja frente a los demás, por las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en su entorno (Artículo 2 del Decreto 366 del 2009).

Según Padilla (2011), un estudiante en esta condición es considerado como aquel que posee dificultades en el ejercicio de la vida escolar, producto de un déficit. Esto le supone evidentes desventajas con respecto al resto de la población, debido a que el contexto le propone obstáculos ambientales, culturales, físicos, comunicativos, lingüísticos y sociales. La inclusión de la población con discapacidad busca transformar la gestión escolar para garantizar una educación pertinente a este grupo de estudiantes y a los que presentan síndromes, como el de Down, o los trastornos del espectro del autismo, con la intención de lograr que la interrelación social le permita un crecimiento personal y la aceptación de las constantes apreciaciones que se dan en las relaciones interpersonales.

Del mismo modo son considerados como estudiantes con una condición diferente los estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales, en relación con “aquellos estudiantes que obtienen resultados muy altos, fuera de lo común, en pruebas desarrolladas para medir la capacidad intelectual y predecir el desempeño académico, así como en resultados muy altos en pruebas de conocimiento general” (MEN, 2006a, p. 21).

El concepto de “capacidad excepcional” ha sido visto a lo largo de la historia desde diferentes aspectos, sin embargo, en Colombia el término hace referencia “tanto a los estudiantes que presentaban capacidades excepcionales globales, como a los que mostraban un alto potencial o desempeño en un campo determinado (talentos excepcionales)” (MEN, 2015 p. 17).

Los estudiantes que conforman esta población no son asumidos por el sistema educativo de la forma como debería, en la mayoría de los casos, con experiencias que no han sido aprovechadas y con poca constancia en el empeño por desarrollar una labor conjunta y continua, desaprovechando sus potencialidades.

En línea con la educación inclusiva se hace necesario planificar y llevar a la práctica procesos educativos que atiendan tanto a las potencialidades como limitaciones de los estudiantes, para lograr un desarrollo personal y social de forma integral y a plenitud, en donde las diferentes condiciones de discapacidad estén claramente determinadas de forma global, con el fin de los contextos sociales y educativos tengan claridad al respecto y se humanice la relación con esta población, lográndose así la equidad y calidad para la educación de la totalidad de las personas (López, 2009).

De la misma forma es importante considerar que la autodeterminación que evidencia el estudiante se posiciona como un elemento básico para el mejoramiento de una adecuada calidad de vida, facilitando a cada persona lograr las posibilidades de elección y decisión y, a su vez, satisfacer las necesidades para una mejor calidad de vida y que en relación con una adecuada educación inclusiva forjará alcanzar metas con base en las potencialidades con que se cuenta.

La discapacidad ha sido una condición que ha marcado la diferencia entre unos y otros, a lo largo del desarrollo de la humanidad, variando la relación que se establece con las personas discapacitadas. De acuerdo con Acosta, Ávila y Sanabria (2006), desde la época prehistórica y la posterior aparición de las primeras civilizaciones, se hace evidente la dificultad que representa el manejo social de la discapacidad, aunque las personas en condición de discapacidad eran marginadas y hasta exterminadas, los autores refieren la existencia de sociedades que en diferentes dimensiones, de acuerdo al sentido del ideal del ser humano, tenían consideraciones especiales y manejos integrales con las personas con limitaciones o insuficiencias con la intencionalidad, todo ello enmarcado en las creencias religiosas que rodeaban la vida y el desarrollo de cada una de las diferentes civilizaciones.

En la Edad Media se le da a la discapacidad, como a la enfermedad en general, el significado de castigo divino con prácticas extremas y de rechazo; sin embargo, en varios entornos se mantenían algunos de los cuidados derivados de épocas anteriores, lo que reflejaba concepciones controvertidas, respecto a la situación. Posteriormente, en el renacimiento, con el sentido heliocéntrico del momento, el valor de la persona cambia y hacen aparición métodos terapéuticos para algunas discapacidades e instituciones dedicadas a la atención de personas con discapacidad.

Lo sucedido históricamente hasta el momento, aunque inicialmente tiene un sentido meramente médico, son los inicios del interés en los siglos venideros acerca de la importancia del encargo social de los diferentes estados respecto a la atención que propenda por un adecuado desempeño de las personas discapacitadas. En los siglos sucesivos se orienta el manejo de la discapacidad desde lo asistencial, sin ningún fin educativo, con un claro sentido por parte de los centros especializados de evitar detrimento social y las molestias que las personas con discapacidad podían ocasionar a las demás, por ello eran situados en lugares fuera de las ciudades en donde se les marginaba e invisibilizaba, haciendo uso de prácticas segregadoras y discriminatorias (Aguilar, 2004).

Para finales del siglo XVIII y comienzos del XIX se dan los primeros pasos hacia lo que se convierte posteriormente en la educación especial. Al respecto Aguilar (2004) afirma que son instituciones creadas con el fin de dar atención médico-educativa a la población que no logra adaptarse a las exigencias propias de las escuelas normales, con un claro carácter selectivo, ya que se clasifican a estudiantes que poseen capacidades similares, y en otro grupo los que presentan dificultades, todo ello con repercusiones en el desarrollo social de las personas con discapacidad, las cuales seguía al margen del desarrollo en comunidad.

Durante el siglo XX la Educación Especial toma un matiz diferente relacionando la psicología y la pedagogía al proceso rehabilitador, lo que representa un giro a la concepción previa, con una fundamentación científica desde la psicología, que da un entendimiento de la deficiencia, su clasificación y la diferencia entre la normalidad como referente, y la pedagogía que da apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El concepto de integración educativa aparece a mediados del siglo XX como respuesta a las inquietudes que se presentan ante el modelo que se venía dando en atención a la discapacidad, en especial, a las formas de participación en el entorno social y comunitario respecto a la integración. La integración educativa ubica a la escuela

ordinaria como el nicho normalizador de la educación, con fines educativos iguales para todos y el apoyo fundamental de servicios de orientación a las familias y la participación de entidades como ONG (López, 2009).

Esta mirada tiene un componente social en el que se espera que el sistema educativo dé una respuesta a las necesidades individuales y a la incorporación social de todos los niños. Sin embargo, al hacerse una evaluación de la integración educativa se considera que, a pesar de lograr que los estudiantes discapacitados tengan acceso al sistema educativo formal, no se consiguió cumplir con el principal objetivo: que cada alumno reciba una educación que responda a cabalidad a las discapacidades.

La mirada que se tiene sobre la atención educativa cambia a partir de las últimas décadas del siglo XX, en donde se entiende la necesidad de reconocer a las personas con sus diferencias desde la misma escuela, atendiendo a la particularidad que tiene cada niño de características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje, y el cambio que se debe dar en los sistemas educativos como respuesta a una realidad, en entornos regulares donde todos obtengan los apoyos necesarios, generando la posibilidad de participar con pares de su misma edad, aprendiendo con el otro y del otro, dando aportes no solamente a su institución si no al entorno social que le rodea.

De acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), se precisa para esta población que el interactuar con diversas barreras puede impedir la participación plena y efectiva de las personas en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Es factor fundamental, en relación con la discapacidad, la interacción social que se plantea en lo cotidiano, la cual se puede convertir en una variedad de elementos que truncan la inclusión de las personas en dichas circunstancias. Es realmente la sociedad la que en principio determina la discapacidad en relación con la normalidad, lo que les plantea a los diferentes entornos sociales el repensarse en sus dinámicas y asegurarse de la participación de todos los miembros de manera activa y equitativa en los diferentes ámbitos de su desarrollo. Por otra parte, se reconoce el derecho a la educación teniendo como base la igualdad de oportunidades en donde se desarrolle el potencial humano enteramente, la integridad, el aprecio por sí mismo manteniéndose el respeto por los derechos humanos, las libertades esenciales y la diversidad de los individuos.

Desde el punto de vista de la educación inclusiva no se intenta que los estudiantes en condición de discapacidad guarden similitud con los estudiantes denominados “normales” como parte de lo convencional; por el contrario, el sentido que prevalece es

el reconocimiento de su singularidad y de su correspondiente necesidad, con el propósito de garantizar una educación de calidad, teniendo en cuenta que por su condición corren el riesgo de pertenecer a grupos rechazados o excluidos (MEN, 2017a).

En este mismo sentido, los esfuerzos que se toman respecto a la consolidación de una educación inclusiva se ven reflejados en las diferentes acciones educativas presentes en el siglo XXI. En los ámbitos educativos, familiares y socio-laborales se inicia la apertura de nuevos espacios y estrategias con el ánimo de garantizar la inclusión de esta población en todas las esferas de desarrollo; es así como el Ministerio de Educación Nacional (2005a) establece acciones conjuntas con diferentes esferas, haciendo énfasis en el papel de los educadores:

Los docentes son quienes promueven la creatividad en las prácticas pedagógicas, reconocen las condiciones y circunstancias de vida de cada estudiante e identifican las necesidades y especificidades de la inclusión en los procesos educativos y sociales. Son los agentes de la interacción con los estudiantes, las familias, las comunidades y las autoridades educativas (p. 13).

El Informe de la Defensoría del Pueblo de Colombia, sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad, señala que las políticas públicas dirigidas a la población con discapacidad están basadas en dos ideas erróneas: en primer lugar, homogeneizar la discapacidad y, en segundo, concebir la discapacidad como incapacidad. Estas ideas traen consigo fenómenos como la caridad, pensar que estos sujetos no pueden incidir en el desarrollo de la sociedad o interpretar que sus condiciones mentales atentan contra quienes los rodean. Por otra parte, se hace énfasis en que la vulnerabilidad aunque está asociada con la misma situación de discapacidad, no se da solamente por este aspecto, ya que hay un fuerte componente que surge como producto de la forma como se dan las relaciones con el entorno y con las personas en donde desarrolla su proyecto de vida, de las barreras que se le presentan en los diferentes aspectos que rodean su realidad las cuales se deben eliminar generando las oportunidades que permitan lograr autonomía y desarrollo de las potencialidades.

De acuerdo con el Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011), en relación a la forma como se ve afectada la vida de las personas pertenecientes a este grupo poblacional, resalta que en el aspecto educativo se hacen evidentes las menores posibilidades que tienen los niños con discapacidad de ingresar a la escuela, permanecer en ella y lograr terminar los ciclos educativos, convirtiéndose el fracaso escolar en una

característica, especialmente en los países de menor capacidad económica, con porcentajes de diferencia respecto a los niños no discapacitados de hasta el 60% en la escuela primaria, enfatizándose que hasta en países como los de Europa oriental, que mantienen altos porcentajes de matrícula en la escuela primaria, se observa que un buen número de niños con discapacidad no asisten a la escuela.

En este mismo informe se resalta la importancia de los entornos de aprendizaje inclusivo como medio de propender por el aprendizaje y el aprovechamiento de las potencialidades de los niños con discapacidad, dando importancia a la atención de las individualidades, realizando adaptaciones curriculares en cada uno de sus aspectos y trabajando con el apoyo interdisciplinar para beneficio de los estudiantes. En Colombia, de las personas con discapacidad, el 16,2% son niños y niñas entre 0 y 17 años, entre los cuales “predomina la discapacidad cognitiva, con un 34,8%” (DANE, 2005, p. 72).

Como parte de una de las acciones, que respecto a atención educativa a las poblaciones con discapacidad y en respuesta a los compromisos establecidos en “la educación para todos”, en donde se considera que al sistema educativo debe generar transformaciones para lograr educar atendiendo la diferencia, se concibe la educación inclusiva, en Colombia, como una estrategia a través de la cual se materializan enfoques y compromisos sociales de derechos, como medio para acelerar aún más el logro de los objetivos propuestos; allí se resalta que la persona con discapacidad no es asumida como poseedora de una enfermedad, sino como un sujeto que su condición de discapacidad forma parte de la diversidad humana, enfatiza el compromiso de los diferentes sectores sociales y de forma especial del sistema educativo, en la eliminación de las barreras que el entorno genera mediante la creación de contextos adecuados como la oportunidad de concebirse el sistema educativo en general (MEN, 2012).

El interés por superar las brechas de discriminación y asegurar que la personas en condición de discapacidad accedan a educación de calidad, en Colombia, se expide por parte del MEN el Decreto 1421 del 2017, “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”, desde el acceso, la permanencia y la calidad, para que los niños puedan ser parte del sistema educativo desde preescolar hasta la educación superior o para el trabajo y el desarrollo humano. Como parte esencial el Gobierno, en general, y del Sector Educativo, en particular, se establece el compromiso de abolir progresivamente las barreras que aún se presentan con el fin de que las personas en condición de discapacidad se incorporen a la educación y se fomente su desarrollo, aprendizaje y participación en condiciones de

equidad con los demás estudiantes. Para ello se establecerán los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) que, de forma individual, ofrece todos los apoyos que necesita cada estudiante para aprender en condiciones de equidad, sustentado en la idoneidad de los educadores que asegure el aprendizaje de todos los estudiantes, con el acompañamiento y orientación, en algunos casos, del docente de apoyo para el diseño y puesta en práctica de planes individuales, en el aula de clase, los cuales, además, apoyados en la su experiencia en la atención a personas en condición de discapacidad, realizan visitas de seguimiento y ejecución de las prácticas de enseñanza y articulación de los métodos pedagógicos para todos los niños y jóvenes (MEN, 2017a).

Por otra parte, se considera la puesta en práctica de un modelo educativo flexible en centros hospitalarios y hogares para los estudiantes que por sus condiciones de salud y ubicación geográfica así lo requieran. Esto se hará coordinadamente con el Sistema de Salud.

La fuerza que ha tomado la importancia de la inclusión educativa para esta población se refleja en el Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, en el cual el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017a, p. 11) hace un llamamiento especial a los diferentes estamentos de las comunidades educativas a aunar esfuerzos en un trabajo que proponga “estrategias pedagógicas, emocionales y sociales, con el fin de potenciar el aprendizaje y una vida feliz para los estudiantes con discapacidad, aprovechando todas y cada una de sus fortalezas e intereses, más allá de los déficits que puedan presentar”. Hace énfasis, pues, en que la inclusión debe ser un aspecto inherente a la educación y no debe verse solamente vinculada a determinados colectivos o grupos como el alumnado con discapacidad.

Capítulo 2.

LAS COMPETENCIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO UNIVERSITARIO



*“La educación no cambia el mundo,
cambia las personas que van a cambiar
el mundo”.*

PAULO FREIRE

Introducción.

Las sociedades actuales experimentan constantes cambios derivados de relaciones que reconfiguran los significados de las personas a lo largo de la vida en sociedad. Dichos cambios hacen alusión a diferentes dinámicas comunicativas enmarcadas en el desarrollo tecnológico, nuevas formas de acceder a diferentes prácticas políticas de desarrollo de los países y nexos que se establecen entre los mismos como parte de la globalidad.

Esta compleja situación plantea un reto a los sistemas educativos y, de forma especial, a la educación superior, para dar respuesta a los desafíos que se presentan respecto a la formación de sus estudiantes, quienes están *ad portas* de enfrentarse a las exigencias del mundo laboral y ante la necesidad de alcanzar una vida profesional exitosa. En este sentido, en las últimas décadas se ha ido posicionando la formación por competencias en la educación superior en diferentes contextos mundiales, la cual se ve reflejada en diversas miradas acerca del sentido de educar y sobre las exigencias de evaluación, como forma de estimar la calidad de los procesos que se desarrollan, con miras al logro de las competencias deseadas.

Al respecto de la definición del concepto de competencias, es evidente la variedad de precisiones que se hacen al respecto; sin embargo, se puede inicialmente abordar desde la misma definición realizada por la Real Academia Española [RAE] (2016): “Del lat. *competentia*; cf. *competente*. Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. Es en esta definición que se ponen de manifiesto características que, de una u otra forma, llevan a pensar en un tipo de educación en la que se debe contemplar qué se requiere para lograr formar a un profesional que en el ejercicio de su rol demuestre un adecuado desempeño.

La formación del educador infantil, como la de los educadores de cualquier ámbito específico, exige plantear espacios educativos universitarios en los que se prepare a un profesional que pueda dar respuesta a las demandas de su entorno, en cuanto a necesidades y cambios; y, a su vez, ser el promotor de transformaciones para las nuevas generaciones, no solo por poseer saberes sino por sus acciones en el saber hacer, en el saber ser, y en el saber estar. A este respecto se refiere McClelland citado en Yániz (2008), resaltando que el éxito de un desempeño específico demanda una serie de actitudes, destrezas y conocimientos. Por lo tanto, el proceso formativo inicial del

educador debe contemplar cada uno de estos aspectos. Dicha postura invita a pensar en metodologías que propendan por el logro de procesos de enseñanza-aprendizaje correspondientes al desarrollo de las competencias requeridas en los diferentes campos del desempeño de la profesión.

Teniendo en cuenta lo anterior, para el desarrollo de este capítulo se hace referencia a aspectos que pretenden dilucidar el concepto de competencia en el entorno educativo universitario, partiendo de su origen y significado, además de abordar las competencias en la formación docente y las del educador en entornos educativos inclusivos.

2.1. Orígenes del concepto de competencia.

Al realizarse un recorrido histórico sobre la forma como se ha construido el concepto de competencia, se pueden retomar aspectos de algunas culturas antiguas, que relacionan el hacer con un saber. La Antigua Grecia, reconocida como la cuna de la civilización occidental, es evocada por el interés en la educación de la nobleza y su preocupación por la preparación para los principales aspectos que distinguen su cultura: el ejército y el gobierno, a los que se dedicaban esfuerzos desde la misma niñez, con el fin de lograr adecuados desempeños en cada uno de los campos.

De acuerdo con Tobón (2006a), desde las civilizaciones antiguas se hacen presentes aspectos en los filósofos griegos que contextualizaban los temas esenciales, estableciendo preguntas acerca de la realidad, el ser y el hombre, reflejadas en las reflexiones realizadas por Platón sobre la idoneidad, relacionada con la facultad humana de aprender, el vínculo del conocimiento con el error, la ilusión, y la búsqueda permanente de la realidad que permita llegar a lograr un conocimiento verdadero. Por otra parte, Aristóteles hace referencia a la relación que se establece entre el saber y el desempeño, señalando específicamente que todos los hombres adquieren habilidades particulares haciendo uso de determinadas facultades, ello quiere decir que la diferencia radica en el uso que el ser hace de los conocimientos.

Posteriormente, en la época medieval se presentan grandes cambios en la estructura social y laboral, el desempeño de los oficios que inicialmente se daba en virtud del aprendizaje en los contextos familiares presenta considerables cambios. Se abren paso dinámicas de relación que demandan de un conocimiento más especializado y el surgimiento de los gremios en el mundo occidental que generan los aprendizajes

requeridos por las personas para el desempeño que se exige en las nuevas condiciones para el ejercicio laboral.

Por otra parte, la aparición de la universidad genera la separación entre profesiones y oficios. A este respecto, Maldonado (2006) plantea que la estructura de la Universidad, creada alrededor de las escuelas episcopales y basada en el *Trívium* (dialéctica, gramática, retórica) y el *Quadrivium* (música, astronomía, aritmética y astronomía), prepara el manejo de las artes y letras, lo cual fue aprovechado por quienes tenían la capacidad económica para acceder a este tipo de educación, mientras que en los gremios se forman para los trabajos productivos.

Es evidente que los cambios de las dinámicas económicas de la época medieval y la academia demandan una correspondencia para entender y dar respuesta a las necesidades del momento, proyectadas en la diversidad del campo laboral, ya que se abre un abanico de posibilidades de desempeño con requisitos y condiciones propias que exigen una formación que permitan una adecuada práctica, tanto para los oficios como para las profesiones. Aunque no se habla de competencias, es claro que se esperan saberes y acciones específicas que permitieran una gestión exitosa y que determinaran la calidad de la misma.

El tránsito hacia la Edad Moderna trajo consigo múltiples cambios culturales, políticos y sociales, determinados por el inicio de una sociedad que da paso de lo artesanal a lo industrial, con el surgimiento de fábricas y la modificación de escenarios laborales. En palabras de Maldonado (2006), en este contexto es donde hacen su aparición las primeras escuelas técnicas que darán respuesta al movimiento de las nacientes empresas, con ideas distintas en cuanto a la forma de educar. Por otra parte, la universidad, en contestación a fabricantes y comerciantes, respecto a un minucioso manejo de su economía, introduce el cálculo y las matemáticas de forma más práctica.

Es indudable que el mundo laboral del momento demanda mano de obra calificada, con un saber y un hacer determinados, que les ratifique crédito y calidad en la producción, haciendo el encargo a las instituciones formadoras de plantear acciones que den respuesta a las demandas del campo laboral, brindando una preparación adecuada a los futuros profesionales. La transformación de mentalidad de la época y en el interior de cada estamento social se reflejan en el cambio que toma el sentido de educar y la forma como la educación debe interpretar las necesidades de formación del hombre que se demanda en el entorno productivo, como parte fundamental del mismo.

En la misma línea, Torrado (2000), en concordancia con los postulados del enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), argumenta que la competencia toma sentido cuando está relacionada con un contexto o condición particular en la que se establece. Por ello, poseer una competencia va más allá de tener conocimiento sobre algo, requiere saber hacer uso de ella en nuevas circunstancias de forma apropiada, adaptándola a la situación, lo que se logra con las herramientas culturales pertinentes.

Se hace evidente entonces, la importancia de la influencia del entorno respecto a la adquisición de competencias y cómo hacer uso de forma adecuada, de acuerdo con el escenario que lo requiere. En los años setenta el enfoque por competencias se incorpora al contexto pedagógico constructivista en relación con el “aprendizaje significativo”, es decir, con el saber hacer uso de los aprendizajes que se adquieren para desarrollarlos y responder a las exigencias que la cotidianidad representa, e inician su camino como parte del ámbito educativo (Gil, 2003).

El concepto de competencia toma importancia y se aborda desde diversos ámbitos que le dan sentido en torno al proceso de conocimiento y desarrollo que se presentan en el tiempo, que son comunes al género humano y que les facilitarán a las personas afrontar de manera efectiva los retos que se presentan en los distintos entornos y situaciones. Es fundamental tener en cuenta los aportes que se han realizado desde diferentes enfoques para lograr una comprensión del sentido que han tomado las competencias en los procesos formativos, en donde además de las características individuales, la socialización juega un papel trascendente como forma de facilitar el desarrollo de las competencias, convirtiéndose en el caldo de cultivo para su proceso.

2.1.1. Las competencias desde lo lingüístico.

El desarrollo del concepto de Competencia Lingüística se ve reflejado en los estudios realizados por el lingüista norteamericano Noam Chomsky, quien a la luz de la propuesta de una Gramática Generativa Transformacional expone un complejo estudio interdisciplinar del lenguaje que aborda, desde el proceso de adquisición (con una postura innatista), hasta la comprensión y producción del mismo. De manera particular, se plantea el estudio de la competencia y la actuación lingüística mencionando que “la competencia lingüística es conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua..., actuación es la conducta lingüística o uso real del lenguaje” (Chomsky, 1975, p. 6). De tal manera, la competencia refiere a un proceso de conocimiento tanto lexical como gramatical, mientras la actuación es el reflejo perceptible de dicho saber puesto en práctica.

De acuerdo con Birchenall y Müller (2014), Chomsky (1975), en la teoría lingüística propone, que el aprendizaje del lenguaje debe ser entendido desde tres aspectos, desde los cuales se genera su apropiación y uso como forma de comunicación. El primero, la *capacidad* que hace referencia a que el ser humano tiene la capacidad innata de hablar y se expresa en su lengua, así puede interpretar lo que otros dicen. Competencia que hace referencia a un conocimiento o comprensión práctica de las reglas de la lengua, como son la gramática, sus estructuras y las formas para generar enunciados gramaticales, evidentemente siendo consciente del contexto en donde se da la ejecución discursiva y las condiciones de producción particular. Finalmente, propone la actuación, que se refiere a poner en el juego social de interacción la competencia que cada interlocutor posee.

Ahora bien, un aspecto es lo gramatical y el otro la aceptación, ya que lo primero se refiere al conocimiento que el interlocutor posee de su lengua, y el otro tiene que ver con el resultado comunicativo de la aplicación de la competencia y su uso en el grupo social en el cual se desenvuelve la persona. Los postulados realizados por Chomsky acerca de la competencia en el uso de la lengua permiten que se detecten incoherencias en el uso de la gramática, aún desde la niñez, además de la forma como se da la producción y comprensión de nuevas oraciones que permiten la expresión del pensamiento.

La propuesta planteada acerca de la competencia lingüística, en relación a la forma como las personas adquieren, comprenden y producen el lenguaje, despertó el interés en otros campos del conocimiento, conllevando la consecuente investigación sobre el tema y la puesta en práctica en cada una de ellas de modelos de construcción del conocimiento, relacionando el enfoque de competencias reflejadas en la forma de pensar y actuar en diferentes espacios y circunstancias.

Posteriormente, en este mismo campo, Hymes y Bernal (1996) amplían el concepto y proponen que el dominio de una competencia comunicativa da origen a la comunicación lingüística, asociada a un conjunto de patrones reflejados en un cúmulo de prácticas y destrezas manejadas por quien habla y, de esta forma, lograr ser entendido en un contexto específico, que, por otra parte, marca diferencias en el uso del lenguaje (Molano, 2015). En consecuencia, la competencia comunicativa es entendida como la capacidad de comprender y emplear de forma conveniente el significado social de la diversidad lingüística, haciendo uso de las normas de relación social como sistema que se nutre de las experiencias, necesidades y motivaciones vividas dentro de la misma. El uso del lenguaje, por tanto, toma un enfoque sociolingüístico, como forma de hacerse

entender y entender al otro en contexto, pues no solamente el significado de la palabra hace a una persona competente en el lenguaje.

Respecto al tema, Habermas (1999) plantea la idea de competencia comunicativa, en función de identificar formas universales de entendimiento a partir de consensos que solo son logradas por medio del lenguaje. El tema apunta a los actos del habla, en la medida en que se concibe esta competencia como una pragmática universal o capacidad de actuar socialmente. Esto quiere decir que las palabras se entienden representadas en acciones y no son solamente conexiones sintácticas, pues su significado lo adquieren en las interacciones del acto comunicativo. Así pues, esta competencia se asocia con la capacidad de los hablantes para generar oraciones congruentemente establecidas y además ser asertivos en las interacciones reales.

Por otra parte, se hace referencia a una competencia comunicativa y a una interactiva, en la que los interlocutores realizan acciones discursivas intencionales y concretas, en contextos específicos, que logran junto con otras acciones no lingüísticas, la facultad de actuar socialmente y de lograr el entendimiento de un tema entre el hablante y el oyente. El concepto de competencia lingüística se entiende como un saber previo y colectivo que permite aprehender normas de uso del lenguaje para cuando se den intercambios comunicativos entre dos interlocutores. Al igual que Chomsky (1981) hace alusión a componentes universales dentro de la comunicación, como requisito para lograr el entendimiento de las personas en el desarrollo de un tema.

La lingüística, desde su campo de acción, en donde el lenguaje es el elemento que distingue al ser humano y le da la posibilidad de ordenar el pensamiento, exteriorizarlo, comunicarlo, relacionarse y desenvolverse en el grupo social, abre el camino al concepto de competencia que toma fuerza en diferentes ámbitos, siendo uno de ellos el campo laboral, y aunque se le ha dado diversas connotaciones, se asume desde lo cognitivo como una forma de relación entre los saberes o aprendizajes, ya que es la manera como se elabora, almacena y transfiere el conocimiento que permite enfrentar los desafíos y problemáticas en las que deben desenvolverse las personas, poniendo a prueba habilidades o capacidades para dar respuesta a las situaciones que se le presenta, al interpretar la realidad y proponer alternativas.

2.1.2. El mundo laboral y las competencias.

El concepto de competencias laborales aparece en la década de los ochenta del siglo XX, en el sector productivo empresarial, con la finalidad de alcanzar mayor

eficiencia en las actividades realizadas por los trabajadores, en relación con el talento humano, sus conocimientos y creatividad (Molano, 2015). De la misma forma como se han presentado en los nuevos tiempos, cambios en las dinámicas sociales, las empresas y sus necesidades varían en gran dimensión mediadas por la globalización, las Tic, la diversidad, nuevas formas de contratación laboral y la competitividad. La empresa actualmente está en la continua búsqueda de personal altamente capacitado que pueda contribuir al logro de resultados exitosos, utilizando las competencias laborales como lo que distingue la productividad especial de la habitual, con un elemento humano que posea conocimientos y sabe aplicarlos a la solución eficaz de diferentes situaciones laborales (Mertens, 1997).

Con los cambios en el entorno laboral que se presentan desde los años 60, poco a poco se establecen nuevas dinámicas en el interior de las empresas. Pero es en la década de los 80 cuando los escenarios productivos en países industrializados como Inglaterra, Alemania y Estados Unidos, con el objetivo de optimizar la calidad, la eficiencia, y de posicionarse como países reconocidos, altamente competitivos mundialmente, dan a las competencias laborales un papel preponderante que se ve consolidado en la gestión del talento humano en la década del 90, reflejado en los procesos de selección, honorarios, capacitaciones, valoración y promoción (Tobón, 2006b).

Bajo estas circunstancias, y al determinar un perfil de desempeño, se plantea la necesidad de establecer una relación entre la formación y las demandas en el ejercicio de la profesión, en la que se hacen presentes una serie de requerimientos para los empleados en relación con las funciones a por ejecutar. En el ámbito laboral se presentan eventos que, como en el caso del Reino Unido, dan cuenta de la importancia que toma la formación para el trabajo basado en competencias reflejadas en aspectos personales, sociales y de ejecución de la tarea misma, y las reformas educativas correspondientes. Los objetivos que al respecto se conciben en el Reino Unido según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2012) son los siguientes:

- Crear una fuerza laboral más competitiva en el ámbito internacional.
- Contar con una mano de obra más flexible.
- Dar crédito y apoyo práctico al concepto de formación continua, sin requisitos de ingreso y con métodos de capacitación más flexibles y accesibles.
- Pasar de un sistema de capacitación regido por la oferta, a uno que refleje las necesidades del mercado laboral y responda a ellas.

- Y desarrollar un sistema de capacitación caracterizado por la eficiencia y la rentabilidad, que goce de una sólida reputación y del mismo nivel que la formación académica.

En el mundo laboral es donde se da el inicio de una fuerte relación entre lo que se demanda en el sector productivo y lo que se debe formar en las instituciones educativas, con el fin de lograr una respuesta a las necesidades que plantean las dinámicas de un mundo globalizado, regulado por exigencias y relaciones que requieren del desarrollo de habilidades, actitudes y procedimientos específicos en el desempeño de una ocupación. No solamente se asiste a la universidad a obtener un título, va más allá de ello, es la instancia que permitirá la formación de un profesional adecuadamente competente, que esté en concordancia con lo que se espera de él.

Desde un enfoque de repertorios conductuales McClellan citado en Yániz (2008) en, incorpora el concepto de competencias. Identificando los niveles de desempeño superiores en los ámbitos laborales con comportamientos individuales, como condiciones de la persona para ejecutar el quehacer indicado de su función. Por otra parte, comparados con instrumentos psicométricos tradicionales como las pruebas de inteligencia y aptitudes, las competencias personales (precisadas como características, motivos y rasgos de personalidad) son una mejor dimensión para pronosticar buenos resultados en el desempeño de la ocupación (MEN, 2014).

Al concepto de competencia en este enfoque se incluyen condiciones del individuo como rasgos, motivación, saberes, destrezas, autoimagen y rol social, referidos al desempeño eficaz que puede asociarse a una muy buena calidad. Así mismo, se observan categorizaciones relacionadas con la competencia, en donde se concibe como rasgo, conjunto de comportamientos observables, o como la combinación los dos últimos aspectos con factores motivacionales y éticos (MEN, 2014). De esta forma, el concepto se asocia con el desarrollo de un proceso compuesto por múltiples factores que deben ser desarrollados por las personas para dar respuesta al mundo laboral, que le facilitarán la incorporación y permanencia en el mismo, conformando parte de su accionar en diferentes contextos.

Respecto a la forma como se definen las competencias laborales, Moreno (2012) diferencia entre los aspectos culturales y los técnicos que las rodean. La competencia cultural o social se establece por aspectos como la iniciativa, la responsabilidad, la creatividad, la autonomía, la sensatez y la capacidad de interrelacionarse. La competencia

técnica está relacionada con los saberes generales, específicos y operacionales, además de la capacidad de planear, entender e interpretar, analizar y dar resultados.

En esta misma línea, Mertens (1997) establece una diferencia entre calificación y competencia en el mercado laboral, determinando que la primera hace referencia a “la capacidad potencial para desempeñar o realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto de trabajo” y la segunda, a “la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado” (p. 30). Por lo tanto, la calificación se delimita al cargo que se ocupa, mientras que la competencia apunta a la persona que puede tener la posibilidad de ejercer diferentes ocupaciones, bajo una mirada general de lo que la empresa se plantea; la competencia laboral no lo hace, pues referencia simplemente a un bagaje de conocimientos, tiene además que ver con aspectos de carácter personal, en donde se ponen en juego actitudes, habilidades, aspectos comunicativos y de personalidad que se ven reflejados en una dinámica de relación con el ejercicio y su producto o resultado que el lugar de trabajo demanda de acuerdo a sus objetivos (Mertens, 1997).

Se hace evidente, por tanto, la estrecha relación establecida entre las necesidades de competitividad empresarial y las características demandadas a las personas que trabajan en las mismas, que tienen que ver con distintos aspectos del desarrollo humano. Estas, de una u otra forma, garantizan con sus saberes profesionales y personales, y la puesta en práctica de los mismos, el logro de los propósitos con respecto al reconocimiento de la empresa, como parte de una estrategia organizacional.

El sello que imprime el mundo laboral en los diferentes campos de desarrollo y en los distintos contextos, con respecto a las competencias requeridas para un determinado desempeño, plantean en la formación personal y profesional de los individuos necesidades que deben ser resueltas en los distintos niveles educativos, propuesta que representa un reto para el sistema educativo en general que le lleva a planearse en términos diferentes, con el fin de lograr dar una adecuada respuesta en esta dinámica de relación entre lo que se demanda y lo que se ofrece.

Es importante el papel que tiene la educación como un aprendizaje para la vida, por medio de programas pertinentes en la formación de jóvenes y adultos que logren vincular el trabajo y la academia en contextos formales y no formales, por medio de la formación técnica y profesional: este es el camino que permitirá a las poblaciones marginadas lograr alcanzar el desarrollo económico y social, para de esta forma lograr reducir la pobreza (UNESCO, 2011).

Las competencias laborales se asocian a la competitividad y a la productividad y se hacen visibles cuando se cuenta con la capacidad de trasladar los saberes y aptitudes al ejercicio profesional o de un trabajo, logrando dar solución a las dificultades habituales o inusuales relacionados a su labor. Teniendo en cuenta la connotación de las competencias laborales, se han realizado en diferentes contextos algunas clasificaciones con puntos de encuentro, como se puede observar en la tabla siguiente:

Tabla 1
Clasificación de las competencias laborales

Clasificación México y Chile	Clasificación Colombia- MEN
Básica: Comportamientos asociados a conocimientos como capacidad de expresión, de lectura, comunicación verbal y escrita, matemática	<i>Básicas:</i> Para los que ingresan al mundo del trabajo, se consideran como requisitos mínimos necesarios no solo para el desempeño de una ocupación u oficio, sino, y prioritariamente, para desenvolverse adecuadamente en los espacios sociales y ciudadanos en donde se da la vida misma. En lo que se refiere a la educación, determinan tanto el perfil de ingreso a la educación superior, como los fundamentos de competencias más complejas que se desarrollarán a lo largo de la formación profesional, en especial los procesos de formación que deben ser introducidos en los programas de los ciclos propedéuticos.
Genérica: Comportamientos asociados a desempeños, relacionados a distintas ocupaciones como la planeación y programación, manejo de una segunda lengua y la informática.	<i>Genéricas o Transversales:</i> conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un joven estudiante debe desarrollar para desempeñarse de manera apropiada en cualquier entorno productivo, sin importar el sector económico de la actividad, el nivel del cargo, la complejidad de la tarea o el grado de responsabilidad requerido. Especificadas como: - Instrumentales o procedimentales - Interpersonales - Sistémicas
Específica: Comportamientos asociados a saberes especiales y concretos, comprensión y razonamiento tecnológico y un desempeño productivo (Moreno, 2012).	<i>Específicas:</i> Son las requeridas para el desempeño de una ocupación en concreto, están relacionadas más con funciones o puestos de trabajo. Aportan al estudiante o al trabajador los conocimientos, actitudes, habilidades y valores propios de cada profesión y actividad laboral.

Fuente: Elaboración propia a partir de Moreno (2012).

La formación laboral por competencias en Latinoamérica se inicia en México, en el año 1993, y surge en primera instancia del diagnóstico que se hace a la capacitación y a los cambios que se presentaban en el momento respecto a las relaciones económicas y en el mercado de trabajo. El Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la

Capacitación (PMETyC) nace por iniciativa de los Secretarios de Educación Pública y del Trabajo y Previsión Social, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación técnica y la capacitación de la fuerza laboral, de manera que responda a las necesidades del sector productivo de forma flexible, atendiendo a lo expresado por las empresas en relación con la necesidad de contar con trabajadores competentes que den respuesta a los requerimientos del mercado, con un adecuado trabajo en equipo, resolución de problemas y capacidad de ajuste y movilidad. En 1995 se crea el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), con el fin de que se materialice el proyecto (OIT, 2001a).

De acuerdo con Mertens (1997), el cambio de paradigmas a nivel global de la acción social, cultural y económica en los diferentes contextos, ha generado el requerimiento de modificar los modelos productivos, los cuales plantean la necesidad de un capital humano. Por lo tanto, como fuente principal del futuro de las empresas, deben pensarse en relación con su producción laboral como personas que desarrollan, potencian y mejoran conocimientos, procedimientos y actitudes para producir, innovar, competir e interactuar con propiedad en diferentes áreas, en una nueva dinámica que está en continua exigencia de mejorar el desarrollo de los procesos dentro de las organizaciones, en relación con el interés empresarial de posicionarse dentro de un mercado cada vez más competitivo. Estos factores se ven representados en la contratación y desempeño en los diferentes campos laborales que exigen de sus empleados más que conocimientos teóricos y técnicos generales, una gama de destrezas y aptitudes que permitan resolver los problemas de forma autónoma y flexible.

Así mismo, Maldonado (2006) señala que la visión competitiva de la empresa se refleja en los desempeños de sus empleados, proyectando en el sistema educativo la necesidad de replantear los procesos de formación y establecer una articulación en donde la preparación para el desarrollo profesional y laboral genere las competencias necesarias para promover y llevar a la práctica acciones productivas que impulsen el desarrollo de los campos laborales y de los entornos sociales en general, como eje fundamental en el desarrollo de un proyecto de vida que permita descifrar la realidad, combatir sus problemáticas y el cumplimiento de metas en la dimensión económica y laboral.

De acuerdo con el MEN, en Colombia la formación de competencias laborales se propone tener en cuenta la integralidad de la persona y se da desde la educación básica hasta la media, en donde el estudiante habrá desarrollado capacidades y habilidades que constituyan una inteligencia práctica, un pensamiento emprendedor para la vida

productiva y asimismo para poder desempeñarse en otros ámbitos. Por otra parte, las competencias específicas se desarrollan en la educación media técnica, en la formación para el trabajo y en la educación superior como una forma de preparación para la vida laboral productiva MEN (2005b). Es pertinente aclarar que la ley estipula con claridad los anteriores aspectos, esto depende mucho del tipo de institución, es decir, si es media académica o técnica y tiene que ver más con potenciar el aprendizaje autónomo esto depende mucho del tipo de institución, es decir, si es media académica o técnica el trabajo colaborativo y a resolver problemas.

Actualmente se considera que el estudio, aplicación y desarrollo de las competencias laborales se sustenta en tres corrientes o modelos: el constructivista, en donde las experiencias, las interpretaciones personales y la discusión son parte fundamental en la determinación y logro de este tipo de competencias. El conductista, en donde la anticipación de la conducta y su regulación son el propósito principal. Y el funcionalista, en el cual las empresas conforman un sistema que, a su vez, contiene subsistemas que interactúan y se afectan mutuamente, positiva o negativamente. En este último se basa el desarrollo de las competencias laborales en Colombia.

2.2. El concepto de competencia en el contexto educativo.

En el ámbito de lo educativo el concepto de competencia toma fuerza en las últimas décadas, en el marco de una nueva mirada al acto educativo, en donde se pretende reflejar de forma práctica el saber por medio del desarrollo de habilidades que permiten un desempeño acorde a los contextos cambiantes del siglo XXI y de factores como el de la globalización y la sociedad de la información, en los que se establece una estrecha relación entre la persona y la tecnología para el desempeño de las diferentes labores (Scott, 2015).

Los requerimientos que surgen en los distintos entornos representan nuevos desafíos, tensiones y posibilidades, así como diversos escenarios a los que se debe responder en los procesos educativos de las actuales generaciones, cuyas intencionalidades van más allá del mero cúmulo de conocimientos. Como lo plantea la Scott (2015):

La resolución de problemas, la reflexión, la creatividad, el pensamiento crítico, el metacognoscimiento, la asunción de riesgos, la comunicación, la colaboración, la innovación y la capacidad de emprendimiento se convertirán en competencias fundamentales para la vida y el trabajo del siglo XXI (p. 10).

Entonces, la propuesta de una educación con un enfoque en competencias representa un cambio en la concepción de formar para el presente y para el futuro que, aunque debe estar vigente a lo largo del proceso educativo, se hace una evidente necesidad en la educación superior, como parte fundamental de una preparación que permita la aproximación al mundo laboral, con las características que determinan los fenómenos de desarrollo y las cambiantes dinámicas actuales.

Desde la psicología, como ciencia afín a lo educativo (en la medida en que configura el marco teórico que permite analizar cómo aprende un estudiante), se plantea el término de competencias cognitivas como “saber, saber-hacer y saber-actuar” que la persona adquiere por medio de un proceso educativo en un campo específico de acción, que no se puede comparar entre unos y otros, ya que están relacionadas características individuales y contextuales diferentes, que se identifican y evalúan exclusivamente por medio de la puesta en práctica. El desarrollo de estas competencias implica habilidades, procesos, esquemas, conocimientos y estrategias cognitivas relacionadas con el procesamiento de la información que dan la posibilidad de conocer, descubrir o percibir, comprender y definir una situación dándole a cada persona la posibilidad de desenvolverse exitosamente en distintas circunstancias, haciendo uso del conocimiento para dar solución a situaciones problemáticas (Aldaba, 2003).

Las distintas tendencias psicológicas plantean perspectivas diferentes en los aspectos que conforman el desarrollo humano y de hecho del concepto de competencias. De acuerdo con la psicología cognitiva, la persona necesita para aprender, comprender y llevar a la práctica esta comprensión resolviendo situaciones, decidiendo, planeando y llevando a cabo proyectos. Desde lo propuesto en la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva propuesta por Feuerstein (1990), fundamentada en la capacidad del mismo organismo humano de modificarse en su estructura funcional a lo largo de su vida con la ayuda del acto de un mediador, centra su cuestionamiento en la forma como se resuelven los problemas pertinentemente, en donde, a partir de las experiencias de aprendizaje se forman las estructuras cognitivas que permiten procesar la información y realizar las tareas correspondientes, dada la condición que tienen los seres humanos de realizar cambios eficaces en sí mismos como una necesidad de dar solución a los retos que plantea la vida.

Por otra parte, la teoría de las inteligencias múltiples, planteada por Gardner (1985), hace referencia al desarrollo de ocho tipos de inteligencia con una amplia variedad de capacidades, en oposición a la propuesta tradicional de que las personas poseían una

inteligencia global que se puede aplicar en todos los ámbitos de su vida. La teoría propone que cada inteligencia expresa una capacidad que tiene bases biológicas propias y opera con procedimientos, reglas y sistemas particulares e independientes con la posibilidad de que interactúen activamente. Gardner (1985) entiende la inteligencia como la facultad de dar solución a una situación problemática o de producir resultados que tengan valor en diferentes ambientes culturales, aspectos que se ven reflejados en cada una de las inteligencias (lingüística, lógico matemática, espacial, musical, cinética corporal, intrapersonal, interpersonal y naturista).

De la misma manera, se encuentra la enseñanza para la comprensión, relacionada con lo propuesto por Perkins (1999), quien define la comprensión como una destreza o habilidad de pensar y proceder ajustándose con flexibilidad a partir de lo que la persona domina, apartándose del manejo de patrones premeditados y rigurosos, contemplando las diferentes posibilidades y aspectos que deben ser tenidos en cuenta cuando de educación basada en competencias se habla. Pensar de manera flexible conlleva el uso de habilidades y prácticas con ideas y decisiones propias, con la determinación personal del momento en que se requieren.

Con relación a las competencias en educación, un referente importante es el *Informe a la UNESCO para la Educación del Siglo XXI*, compilado por Delors (1996), en el que se establecen las prioridades de formación de los sistemas educativos formales frente a los desafíos del siglo XXI. Para contrarrestar la visión en donde prevalecía la adquisición de conocimientos, Delors (1996) —desde un enfoque más humanista— llama la atención acerca de concebir la educación como un todo, a lo largo de la vida, como una noción que facilitará el desempeño en el siglo XXI en línea con la noción de sociedad educativa, con una proyección más amplia que la de educación inicial y educación permanente, en donde se propenda por el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades del individuo, como se pone de manifiesto en la figura 5.

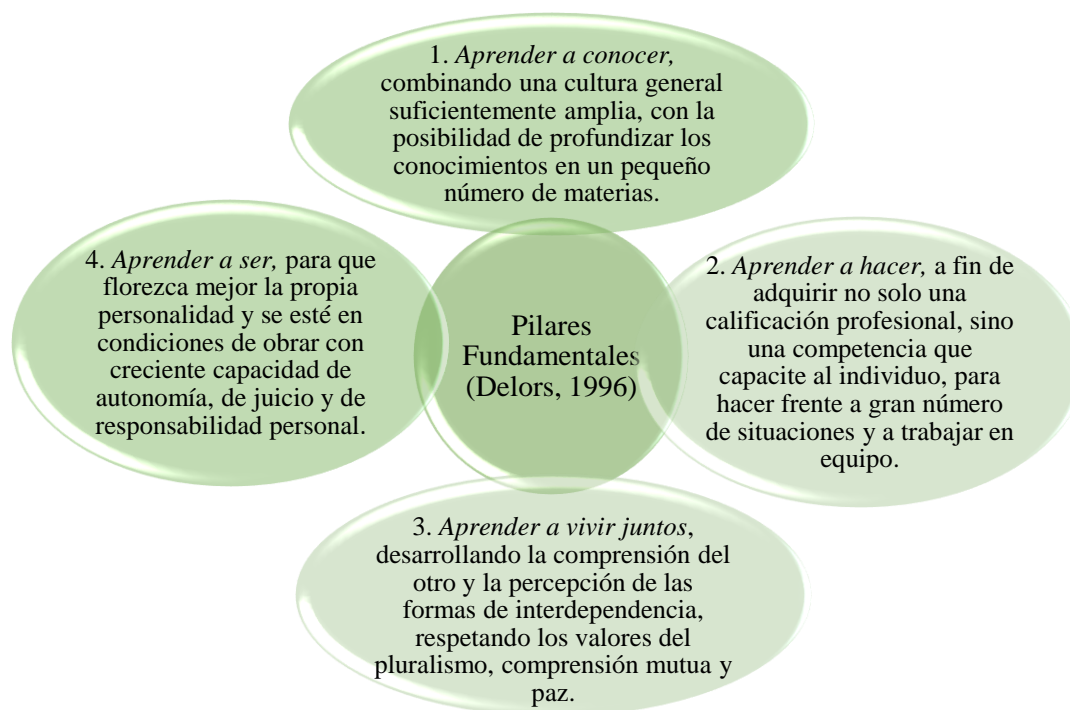


Figura 5. Pilares fundamentales de la educación a lo largo de la vida. Fuente: Elaboración propia a partir de Delors (1996).

Los aspectos expuestos en los pilares demandan de los procesos educativos una mirada amplia de la formación de las nuevas generaciones, en un continuo proceso de aprendizaje, en donde se dé respuesta a un ser integral que debe crecer y desarrollarse en lo personal y como parte de un grupo social en el ser, saber y hacer con un desempeño acorde con nuevas realidades. El desarrollo de competencias en el campo educativo se realiza por medio de la articulación de diferentes aspectos o condiciones que deben generar un producto evidente en la acción. Dichas competencias están relacionadas y contextualizadas con el entorno y sus características sociales, económicas y culturales para que se logre un real vínculo entre lo que se forma en las instituciones educativas y lo que se precisa de las personas, como parte de un proyecto personal y de comunidad. De acuerdo con Rodríguez (2007), se observan distintas concepciones relacionadas con las diferentes escuelas epistemológicas y su enfoque relacionado con las competencias, expresadas en la figura 6.

Enfoque conductual	<ul style="list-style-type: none"> • Se relaciona con comportamientos personales determinantes en la calidad de las estructuras organizativas.
Enfoque funcionalista	<ul style="list-style-type: none"> • Es la suma de propiedades personales, que le permita al sujeto lograr los objetivos en el desempeño profesional y laboral, determinados en funciones concretas.
Enfoque constructivista	<ul style="list-style-type: none"> • Está relacionado a la manera de saberes y destrezas que darán solución en diferentes procedimientos de la profesión o de la ocupación a partir del contexto organizacional.
Enfoque complejo	<ul style="list-style-type: none"> • Es la puesta en práctica de diversos métodos, en donde se requiere de capacidad y conductas adecuadas que permitan buenas condiciones de vida, logros personales, crecimiento económico y social, en armonía con el entorno ambiental.

Figura 6. Enfoques de competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez (2007).

Los enfoques plantean, desde sus características, particularidades en la forma como se relaciona la competencia por desarrollar, en relación con lo que se espera para beneficio de la calidad en los desempeños. Para el modelo conductista son importantes los comportamientos que se dan en los procesos para beneficio del logro de los objetivos; el modelo funcional se centra en los resultados, no en el proceso. Por su parte, el constructivista hace énfasis en los procesos que desarrolla la persona como un aprendizaje diferenciado, conjugando diferentes aspectos como las relaciones interpersonales y su relación con el entorno, en donde serán observables los comportamientos con la puesta en práctica exitosa de una acción con una mirada más holística, vinculando a la construcción de conocimientos con el uso de estos en el logro de un mejor desempeño.

En este mismo sentido se expresan Villa y Poblete (2008), determinando las competencias como elemento de superación individual mediante el crecimiento efectivo del capital personal que, puesto a disposición de lo que el entorno ofrece, se complementa y se refleja en provecho común. Los autores hacen énfasis en la relación que se debe establecer entre los entes profesionales, entidades laborales y la academia, con el fin de establecer para el mundo actual cuáles son las competencias que son consideradas como necesarias, para lograr así un aprendizaje basado en competencias, que forme de manera pertinente a sus estudiantes. Es así que cuando se pone en acción lo que “se sabe” como “un hacer” relacionado con “un ser”, la persona se consolida como un agente de cambio para el mundo que le rodea.

Para Beraza (2008), el concepto de competencia se concibe “como un constructo molar que nos sirve para referirnos a todo el conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad: la capacidad para actuar eficazmente en el logro de un objetivo” (p. 15). La educación con un enfoque por competencias en la universidad va más allá de lo que puramente se debe aprender para llevar a la práctica profesional, contiene una mirada más holística y completa del estudiante, en donde se deben tener en cuenta las diferentes esferas en las que los estudiantes pueden crecer en el transcurrir de la vida universitaria, dirigidos al desarrollo social, personal, a lo que se refiere a los elementos prácticos de su profesión y al manejo de los conocimientos propios de las áreas de formación.

La educación basada en competencias trae como ventajas para el estudiante el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender mediante la búsqueda, comprensión y valoración de los nuevos aspectos que se van dando en su entorno personal y profesional. Le permite, además, determinar la forma como alcanzó los conocimientos que llevó a la práctica, lo que facilita el dominio de las rutas de las que hace uso para alcanzar las metas planteadas. De la misma forma, integra los conocimientos con las condiciones del mundo laboral actual, logrando así el vínculo con el sector productivo. Además, de ser un aporte importante en el desarrollo de las diferentes dimensiones personales con el logro de saberes, habilidades y actitudes que les permita alcanzar su proyecto de vida (Moncada, 2013).

Tal como plantea Beraza (2008), las aportaciones que las competencias hacen a la enseñanza y a la mejora de los procesos formativos se observan en la orientación que toma la enseñanza hacia la acción, a la que se aplican los saberes y se integran diversos componentes del aprendizaje; se ponen a prueba habilidades en el inicio, durante y la finalización en el afrontamiento de una situación. Así mismo, se movilizan e integran diferentes aspectos del saber que se aprenden en el hacer de la práctica formativa, como un actuar ante una circunstancia determinada, que finalmente se ponen a prueba en la acción que demanda situaciones complejas.

Por otra parte, en los momentos actuales las preocupaciones y dudas que generan la sociedad globalizada con la certeza de cambios que tocarán la vida de las personas, hace importante que la educación esté dispuesta a ofrecer a los estudiantes las herramientas que les permitan afrontar el porvenir. La educación basada en competencias, en relación con las nuevas tecnologías, exige replantear los procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan el desarrollo de las nuevas tecnologías (Argudín, 2012).

Es interesante la forma que toma el desarrollo de competencias en el ámbito educativo y la relación que se establece entre el crecimiento personal, social y la práctica profesional, mediante acciones que pretenden alcanzar el dominio de procesos metacognitivos, el uso de rutas y procedimientos anteriormente puestos en práctica, la integración de conocimientos y la búsqueda de diferentes alternativas para dar solución a las problemáticas en los diferentes campos del desarrollo del proyecto de vida, que toca y enriquece al contexto en conjunto y a la persona especialmente. Se convierte en un aspecto que va más allá de lo meramente profesional o laboral para conformarse en una forma de ver la vida y de afrontarla como ciudadano, como sujeto social enfrentando los nuevos retos que presenta el mundo actual y que lleva a dar una mirada del proceso formativo de una forma más amplia y completa (MEN, 2013a).

De acuerdo con el análisis realizado por Maldonado (2006), son varias las consideraciones a favor del modelo de formación por competencias: en primera instancia, el diseño curricular se nutre de un provechoso material con cambios en la lógica de su diseño, ya que parte de unas exigencias que solicitan nuevos planteamientos y desempeño del papel de los educadores. Asimismo, se abre paso al vínculo entre los diferentes niveles del sistema educativo y del mundo laboral. Por otra parte, la necesidad de definir documentos, técnicas e instrumentos avala una mayor exactitud metodológica.

En cuanto a la gestión institucional, se observan modificaciones en los objetivos y el rol que desempeña con una disminución en lo académico y una mayor relación con el sector productivo, la tecnología y la investigación aplicada. Del mismo modo, se solidifican los ámbitos de la interlocución de los diferentes sectores del contexto social en donde, por otra parte, la estandarización local adecuada a los protocolos internacionales produce recursos humanos eficaces, con metas comunes entre empresarios, trabajadores y educadores. Por último, los mecanismos para negociar los salarios serán más claros, relacionados con principios especializados respecto a la empleabilidad.

Así mismo, Moncada (2013) manifiesta que el papel que juegan educadores y estudiantes en el proceso que se desarrolla en una educación basada en competencias se relaciona directamente con el evidente interés del estudiante por aprender las problemáticas sociales y culturales actuales y la forma como debe aportar a la solución de los mismos desde su campo de acción, lo que se ve representado en la forma como planea sus estrategias de aprendizaje, se interesa por ir más allá de lo planteado por el docente y se involucra en proyectos investigativos. Por su parte, el educador debe tener

en cuenta las características individuales de sus estudiantes, creando necesidades de adquirir nuevos conocimientos que susciten en ellos un real deseo por aprender como sujetos activos del proceso.

Es importante que las generaciones del presente siglo estén capacitadas con las competencias, los conocimientos e ideales en la actualidad que serán necesarios para construir el futuro. La UNESCO (1998) afirma que de esta forma la educación superior, como parte de sus retos, afronta el desafío de abrir camino a una formación basada en competencias y a la adecuación de los planes de estudio, con el fin de lograr que sean pertinentes y ajustados a las últimas y futuras exigencias del contexto social, por lo que se solicita un mejor vínculo con las problemáticas sociales y el mundo laboral. De la misma forma, señaló que las principales tareas de la educación superior han estado y seguirán estando ligadas a cuatro de sus funciones principales: una generación con nuevos conocimientos (las funciones de la investigación), el entrenamiento de personas altamente calificadas (la función de la educación), proporcionar servicios a la sociedad (la función social) y la crítica social (que implica la función ética).

2.2.1. La gestión educativa.

La formación basada en el desarrollo de competencias tiene en cuenta las versátiles necesidades de la sociedad, con un enfoque centrado en el aprendizaje y en la gestión del conocimiento por medio de la puesta en práctica de un currículo integrado y flexible, que tiene en cuenta la misma integralidad del estudiante para que sea partícipe y actor de su proceso, entendiéndose que la gestión educativa va más allá de lo meramente administrativo. En este mismo sentido, facilita gestionar el talento humano, determinando las competencias de los administrativos, docentes y demás estamentos educativos que, mediante el uso de diferentes estrategias, desarrollan el afrontamiento de las situaciones de forma integrada del hacer con la afectivo-motivacional, permitiendo que independientemente del lugar en que otorgue un título profesional se maneja un lenguaje común que les reconoce, basado en el desarrollo de competencias.

En esta dinámica los distintos estamentos cumplen un encargo o responsabilidad que funciona de forma interrelacionada movilizandando acciones, convirtiéndose así en ejes fundamentales para la formación de las nuevas, representados en la figura 7.

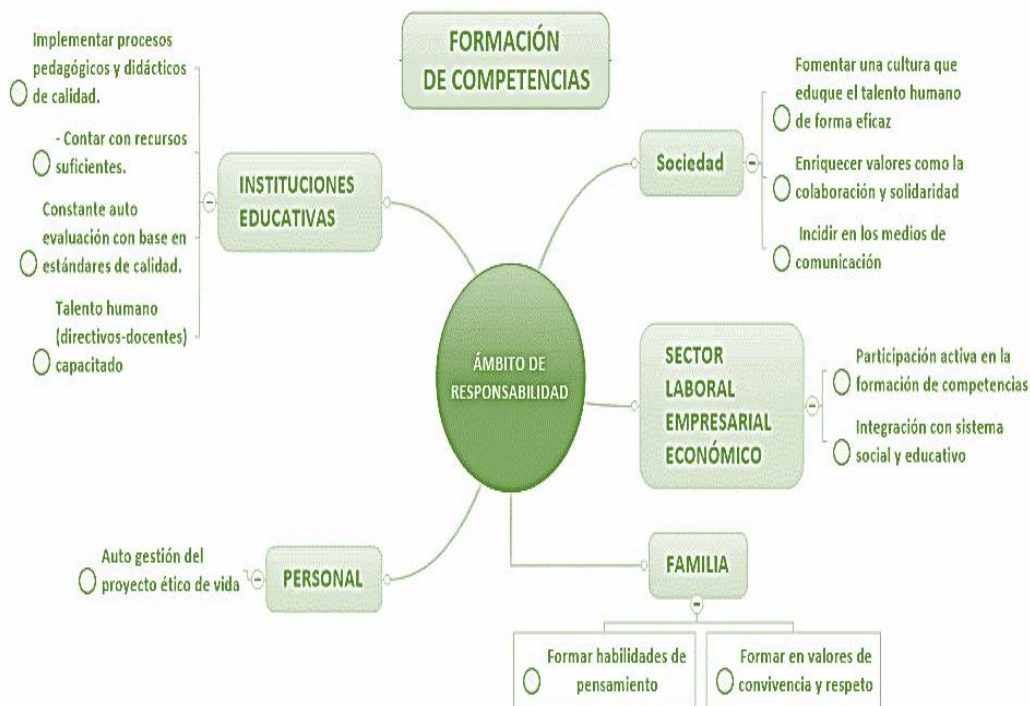


Figura 7. Ejes de la formación de las competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de Tobón (2006b).

El cambio que representa esta dinámica de procedimientos demanda la habilidad de un trabajo en equipo con la responsabilidad de los grupos de innovar con base en el intercambio de experiencias y de saberes que se convierten en acciones en pro de cambios que representen el mejoramiento para el quehacer educativo. Por otra parte, teniendo en cuenta las dificultades y dilemas propios de las dinámicas educativas, se requiere una gestión que resuelva con nuevas propuestas los conflictos que el día a día plantea y que se salen de lo planeado (Giménez, 2016).

La gestión educativa se convierte en un componente importante en el sistema educativo por ser la que maneja y encauza los procesos directivos, administrativos, pedagógicos, comunitarios y administrativos, fortaleciendo los proyectos educativos de las instituciones, como una forma de dar respuesta pertinente y de calidad a las necesidades que se presentan en los diferentes ámbitos socioculturales, económicos y políticos dentro y fuera del contexto escolar.

Se hace necesario un esfuerzo común que vigore los procesos en beneficio del desarrollo de conocimientos y habilidades fundamentales, incorporando nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan, tanto a docentes como a estudiantes, transformar el saber y el ser en acciones aplicables a su entorno con el compromiso de un papel activo de parte de cada uno de los actores.

2.2.2. El diseño curricular.

El currículo tiene como fin principal relacionar la teoría y la práctica mediante los programas, planes de estudio y metodologías, en los cuales se concretan los propósitos que tiene la sociedad y la cultura en torno a la formación de las generaciones venideras. Con el fin de satisfacer las necesidades de formación profesional de los estudiantes y estructurar los programas, en las universidades se realiza la organización y desarrollo del plan educativo expresado en el diseño curricular de cada institución que pretende asegurar la calidad y pertinencia de la propuesta, el compromiso educativo y el perfil profesional del egresado que se concibe. El enfoque por competencias fomenta la integralidad de la enseñanza determinado cómo aprende el estudiante, el aprendizaje permanente y significativo, los ajustes en procedimientos y métodos, y el trabajo en equipo (Vargas, 2008).

Ahora bien, se convierte en el punto de partida del diseño curricular por competencias, identificar el perfil profesional, teniendo en cuenta las demandas específicas del campo laboral y la literatura que le sustenta como base de la relación entre lo que se forma en la institución de educación superior y lo que el entorno social, político y económico solicita como el apropiado (Vargas, 2008). Por lo tanto, las competencias profesionales son entendidas como las que se precisan en lo que el egresado plasma a satisfacción en su desempeño laboral, con tendencia al logro de una excelente calidad.

En este mismo sentido se establece una condición en las transformaciones que representa el enfoque por competencias: tener en cuenta que se requiere atender al sistema en su conjunto (Barrios y Cano, 2015). En este marco de acción, en el proceso de planificación y programación por competencias, se reconocen tres niveles: “el macro” encargado al Estado, el “meso” correspondiente a los órganos de gobierno universitarios, y el “micro” concerniente a los equipos docentes. La relación que se establece presenta los niveles concernientes con la toma de decisiones, los órganos de decisión relacionados con cada nivel, los tipos de documentos que soportan las acciones y los contenidos afines de forma específica, constituyéndose un sistema congruente que da sustento al proceso, como se observa en la figura 8.

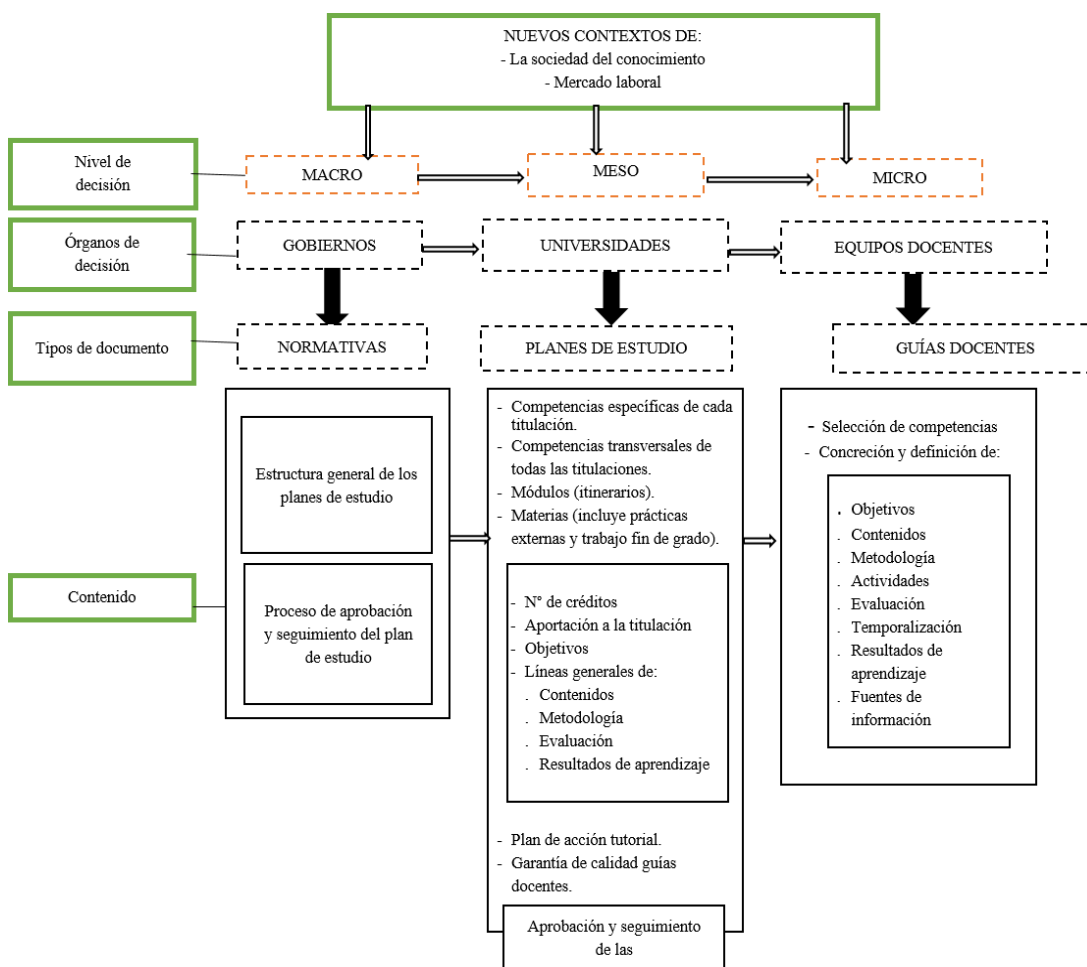


Figura 8. Proceso de planificación o programación por competencias.

Fuente: Barrios y Cano (2015, p. 50).

Es en el nivel “meso” en donde cada institución de educación superior se expresa mediante su diseño curricular, con respecto a su intencionalidad acerca del proceso formativo de sus estudiantes en los distintos programas de formación, que es puesto en práctica por medio de los agentes que conforman el nivel “micro”, mediante los cambios que se realizan en el desarrollo de las asignaturas, con el fin de contribuir al desarrollo de las competencias deseadas.

De igual forma, Tobón (2006b) manifiesta que la creación de un diseño curricular por competencias nace de necesidades que le dan sentido y determinan la selección de contenidos fundamentales que permiten vivir y funcionar en la sociedad, esto hace preciso seleccionar qué conocimientos básicos, procedimentales y actitudes son los necesarios, dando relevancia a las exigencias del contexto laboral-profesional, a los dilemas sociales e investigativos, con un conocimiento claro de los mismos y los criterios en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, en donde se pretende hacer uso de elementos que permitan

mantener una constante transformación, evitando que después del cambio se estanque el proceso, como se observa en la figura 9.

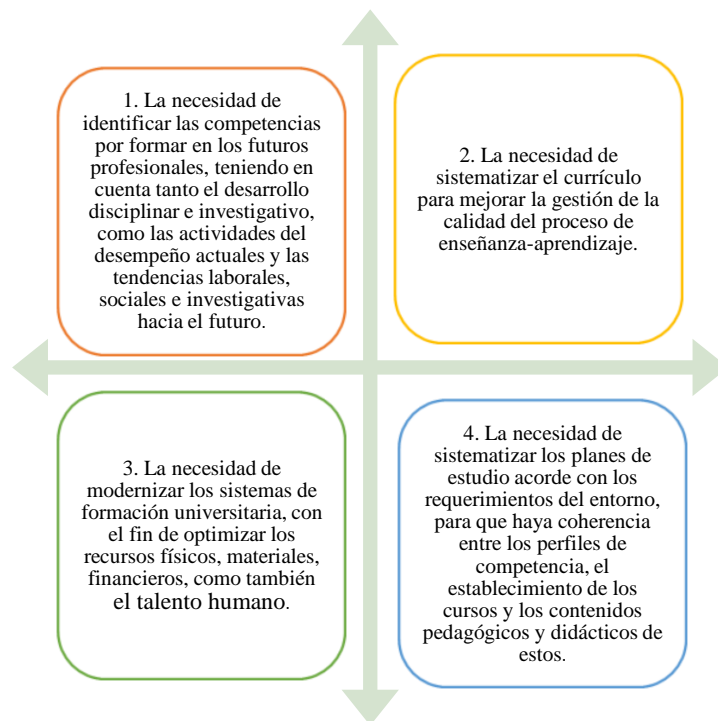


Figura 9. Necesidades de formación de currículum por competencias en educación superior. Fuente: Elaboración propia a partir de Tobón (2006a).

Para dar respuesta a las necesidades que dan razón al currículum, se precisa de la apropiación y compromiso con los cambios, desde el interior del programa de formación profesional, la participación de los diferentes estamentos institucionales y la sistematización de las reformas fruto de una organización, puesta en marcha y evaluación.

Por su parte, Maldonado (2006) propone que en la formación y logro de competencias hay que tener en cuenta cinco aspectos que los sustentan como parte fundamental de las decisiones que se tomen respecto a su construcción, en donde las características del mundo social y productivo son la fuente principal del diseño curricular y las transformaciones culturales estructuran los diferentes procesos en un currículum con coherencia y cohesión entre sus diferentes aspectos, propendiendo por el desarrollo integral del futuro profesional, como se expresa en la figura 10.

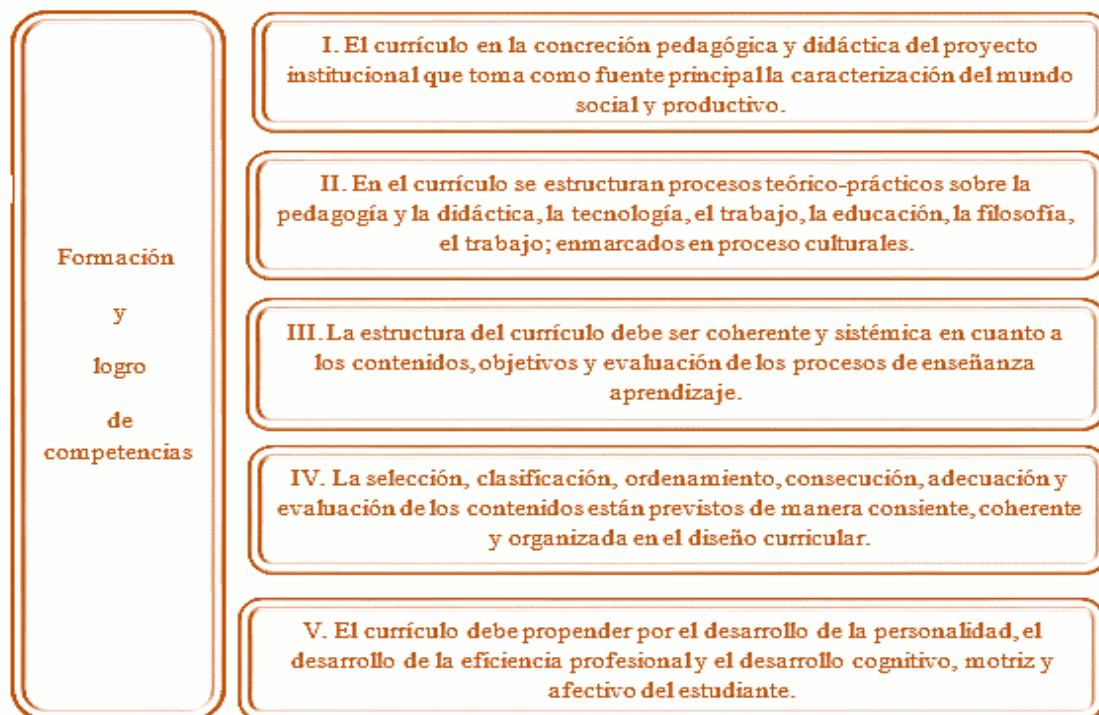


Figura 10. Formación y logro de competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de Maldonado (2006).

Los aspectos referentes a las estructuras institucionales deben considerar las diferentes características de las competencias del cuerpo docente y del desempeño de su rol, en donde el trabajo no represente batallas individuales, sino que fusione esfuerzos en equipos que coordinen la labor de forma horizontal, atendiendo a aspectos de las competencias que fomenta el curso, y vertical, en donde se establezcan equipos por competencias por desarrollar en la secuencia de las asignaturas o materias.

Cabe resaltar el papel que juega el educador, ya que se conforma como un aspecto fundamental en el logro de un adecuado proceso educativo, teniendo en cuenta que es el que establece una relación directa con el estudiante y con el desarrollo de las asignaturas, donde pone en escena su guía de trabajo. Por lo tanto, el educador debe constituirse en un profesional que sea gestor de la relación que se establece entre el trabajo y las expresiones culturales, artística o productivas, en una constante conexión entre lo que se vive en la formación académica con el mundo laboral y la vida misma (Maldonado, 2003).

De ahí que, de la forma como se asuman los compromisos en cada uno de los niveles, como se concibe la formación profesional con el enfoque en competencias y la puesta en práctica de las metodologías y didácticas correspondientes, se obtendrán los resultados que se solicitan y se lograrán profesionales que asuman su quehacer en correspondencia con lo que se espera de ellos y de su labor profesional especificada en

su perfil de egreso, lo que representa un beneficio para el desarrollo propio y de los diferentes contextos en general.

2.3. Hitos en el sistema de educación superior relacionados con las competencias.

En relación con el vínculo que existe entre la labor formativa de las universidades y las demandas del mundo del desempeño laboral en cada profesión, se observan las acciones que se toman en diferentes latitudes respecto a los mismos procesos formativos y su interrelación con los diferentes momentos educativos.

Un precedente respecto a esta dinámica de relación es la *Declaración de Bolonia* (1999), en donde se busca, en acuerdo mancomunado, dar respuesta a las dificultades y retos que son afines a los sistemas de educación superior de los países europeos, del momento. Como resultado se plantea que las universidades dentro de su soberanía y autonomía ratifiquen los ajustes necesarios a las exigencias y cambios del mundo científico y social actual, mediante el desarrollo de una educación que garantice el dominio de determinadas competencias con un sistema común de créditos.

Todo ello, en aras de dar respuesta a situaciones evidentes como la carencia de condiciones necesarias en áreas de desempeño que son determinantes, el incremento de cobertura de educación transnacional, la diversificación de la educación superior y los pedidos de la llamada sociedad del conocimiento, creándose para tal efecto el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como marco de orientación para los centros de enseñanza universitaria.

La Declaración de Bolonia propone acoger un sistema de titulaciones que sea identificado y comparado con facilidad, entre los diferentes países que participan en el acuerdo, con la adopción de una organización fundamentada en dos ciclos: grado y postgrado, el establecimiento de un sistema común de créditos, la promoción de la movilidad, de la cooperación europea en el control de calidad y de las dimensiones europeas en la enseñanza superior.

Con el ánimo de garantizar resultados del aprendizaje basado en competencias propuesto en Bolonia, se hace necesario pensar en sistemas evaluativos que den cuenta de su adquisición dentro del proceso de formación, con referentes claros e instrumentos apropiados, a fin de lograr que sea posible garantizar la calidad que facilite movilidad educativa entre países y posibilidades competitivas laborales.

Dentro de este marco de acción surge el Proyecto Tuning, que inicia con la fase I en el periodo 2000-2002 y da inicio formal en el año 2005, como un plan de acción

concreto por parte de las universidades como respuesta a la apuesta planteada en la Declaración de Bolonia que, a partir de cuatro ejes de análisis determinados en las competencias profesionales (créditos académicos, acreditación, evaluación y calidad) propone establecer temas de coincidencia para las competencias genéricas y las específicas de las disciplinas.

El Proyecto Tuning centra su interés en los contenidos y en las estructuras de los estudios que ofrecen las instituciones de educación superior, correlacionando las disciplinas que son significativas, cuando se pretende elaborar programas de estudio semejantes, formulados como resultados del aprendizaje. El concepto de las competencias en el proyecto procura mantener un enfoque integrador, asumiendo las capacidades en una dinámica combinación de propiedades que en conjunto facilitan prácticas idóneas alcanzadas en el desarrollo de las distintas etapas de formación y que se articulan con la labor que en la educación superior se realiza.

De acuerdo con Tuning (2006) “los resultados del aprendizaje se expresan en niveles de competencia que debe conseguir el estudiante. Las competencias representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos” (p. 3). El proyecto Tuning asume un modelo de competencias profesionales e integrales, divididas en genéricas o transversales que determinan condiciones comunes a las diferentes titulaciones socialmente fundamentales y las que guardan estrecha relación con el conocimiento específico de un área temática o disciplina académica, dándole la identidad y solidez a los diferentes programas de formación profesional, como se explica en la figura 11:

En este sentido, Barrios y Cano (2015), expresan que en el marco del Informe Tuning Europa se entienden las competencias como la idoneidad que tienen las personas para hacer frente de forma exitosa en un contexto o circunstancia específicas que plantean un problema, en donde se involucran actitudes o valores, habilidades o destrezas, aprendizajes y un buen juicio para elegir y reunir estos saberes de acuerdo con la situación, de forma eficaz y apropiada.



Figura 11. Competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de Tuning (2006).

Así mismo, se reconocen como un conjunto de condiciones que al relacionarse proporcionan el desempeño de prácticas cualificadas, entendiéndolas como el conocer y comprender o conocimiento teórico de un campo académico, el saber cómo actuar aplicando los conocimientos de forma práctica y cooperativa en determinadas situaciones y, por último, el saber cómo ser en la puesta en práctica de valores en la relación con los demás y como parte de un grupo social (Maldonado, 2006).

Por su parte, Bravo (2007) argumenta, respecto al proyecto, que uno de los objetivos clave “es el de contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles «desde dentro» y en una forma articulada en toda Europa, de la naturaleza de cada uno de los dos ciclos descritos por el proceso de Bolonia” (p. 5), expresado en acuerdos sobre las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones, para que de esta manera estas pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea.

Para tal fin, se abre la discusión acerca de la índole y alcance de las competencias generales y específicas, haciendo acopio de la opinión de académicos, empleadores y egresados, con el fin de lograr puntos de referencia, discernimiento y coincidencia respecto a contenidos curriculares, métodos de enseñanza y resultados de aprendizaje. El estudiante pasa a ser el eje de la acción educativa, centrando los esfuerzos en su aprendizaje y debe ser formado con la convicción de que se prepara adecuadamente para los desafíos de su desempeño en el contexto social.

Con el propósito de distinguir las demandas que se hace a estudiantes y docentes como principales actores, el proyecto hace diferencia entre resultados de aprendizaje y

competencias, siendo los primeros formulados por el educador como parte de lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje y pueden estar relacionados con una unidad o módulo del curso o a un período de estudios como requisitos mínimos para el logro de un crédito. Esto con la participación de un representante de estudiantes, preferiblemente, y con base en los aportes realizados por los sectores relacionados internos y externos. Mientras que las competencias las construye el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje como una conjunción dinámica de saberes, entendimientos, destrezas y capacidades a las que su promoción se convierte en el propósito de los programas educativos y se van conformando a lo largo del desarrollo de varias partes de un curso y son evaluadas en distintos momentos.

A partir de la experiencia europea, en América Latina (2004-2006), se lleva a cabo una reflexión profunda, con una dinámica propia de acuerdo a las realidades del contexto, atendiendo a las marcadas diferencias que caracterizan la región y que son evidentes en los procesos pedagógicos y formativos de cada país, con la búsqueda de puntos comunes de referencia, centrados en las competencias. La intencionalidad es la misma, con igual respeto por la autonomía y soberanía de las instituciones, se propone aportar al desarrollo de titulaciones claramente similares, con base en los objetivos que la titulación indique, a partir de los perfiles buscados para los egresados, brindando herramientas que faciliten la articulación entre los sistemas de educación superior de los países de América Latina. La meta del proyecto es promover acuerdos a nivel regional sobre la forma de entender los títulos, desde las perspectivas de las competencias que los estudiantes universitarios titulados logren alcanzar y que permitan facilitar su movilidad académica, laboral profesional y laboral en América Latina y seguramente en Europa.

Las líneas de trabajo del proyecto Tuning para América Latina se desarrollan con una metodología propia, expresadas en competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas), enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias, créditos académicos y calidad de los programas (Beneitone et al., 2007).

2.3.1. Las competencias y la formación de educadores.

La función del educador a lo largo de la historia ha presentado diferentes connotaciones y distintas demandas de formación producto del cambio de la intencionalidad de la educación en cada momento y entorno sociocultural. En la actualidad, los modelos educativos se centran en el aprendizaje más que en la enseñanza

y demandan de una serie de características traducidas en competencias que deben formar parte de la formación recibida, para facilitar el desarrollo de este proceso e iniciar procesos de cambio ligados a la mejora.

Por otra parte, se espera una respuesta en la formación inicial y permanente de los educadores a los nuevos retos que plantea el mundo globalizado, la sociedad del conocimiento y las diferentes realidades actuales que caracterizan la escuela y los mismos contextos socio-culturales, a lo cual el educador infantil no puede eludir y, como parte fundamental en el proceso educativo de los niños es una prioridad que se asuma esta primera etapa educativa con el compromiso social que su labor representa.

En este sentido, Perrenoud (2004) se refiere a las competencias como la capacidad de reunir diferentes recursos cognitivos para dar respuesta a diversas circunstancias. Desde la formación inicial del educador se deben desarrollar diez grandes familias de competencias profesionales, contempladas como fundamentales, que se deben prolongar en la formación continua de los profesionales, con una mirada prospectiva ambicionada para la labor “[...] Por consiguiente, en las competencias que representan un horizonte, más que una experiencia consolidada” (p. 8), es donde se forja una imagen pertinente de la tarea del educador y sus transformaciones.

La mirada que Perrenoud (2004) da a la competencia resalta que la habilidad no es solamente una acción concreta y llama la atención sobre su significación en la comprensión dentro de lo funcional o práctico en un contexto, de todo el cúmulo de conocimientos y destrezas que posee la persona. Es así como las competencias viven un continuo descubrimiento y crecimiento en el quehacer profesional y caracterizan a quien está realizando adecuadamente un trabajo, haciendo evidente la capacidad de llevar a cabo los ajustes necesarios y poner en escena los esquemas necesarios de actividad, en diferentes situaciones problemáticas que le planteen su desempeño laboral. Las competencias toman sentido en la puesta en escena, con acciones que dan respuesta a las situaciones del día a día, en el cumplimiento de los diferentes aspectos del desarrollo de la profesión.

Es cierto que en cualquier desempeño profesional la validez del quehacer se fundamenta en la respuesta que se da a los eventos y retos que son parte de la rutina o a los imprevistos y que, para ello, se debe recurrir a todo un bagaje de dominios propios. En el caso de los educadores, las competencias que confirman la idoneidad de su ejercicio exigen que desde el proceso de su formación inicial se fortalezcan como cimientos de su identidad personal y profesional, que deben ser enriquecidos en la acción y en la

formación continua a lo largo del tiempo, como elemento esencial de la calidad de su propia labor como formador de nuevas generaciones. Con relación a las competencias de los educadores, Perrenoud (2004) y Beraza (2008) plantean diez grupos que dan sentido al desempeño de la profesión como se determina en la siguiente tabla:

Tabla 2

Grupos de competencias

Diez grandes familias de competencias- Perrenoud (2004)	Diez competencias Beraza (2008)
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.	1. <i>Planear el aprendizaje:</i> Lograr organizar contenidos para atender a los objetivos es una de las competencias más importantes de la docencia.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.	2. <i>Definir los contenidos disciplinares:</i> Antes de aplicar un contenido en la enseñanza, es necesario elegir cuáles materiales se pueden usar y cómo utilizarlos de manera complementaria.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.	3. <i>Facilitar el entendimiento:</i> Es una de las competencias más básicas de un profesor: saber explicar y dar las informaciones de manera que el alumno comprenda fácilmente.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.	4. <i>Utilizar las nuevas tecnologías:</i> Los docentes deben crecer en este sentido para poder aprovechar las herramientas en la enseñanza y ofrecer una educación que esté adaptada a la realidad actual.
5. Trabajar en equipo.	5. <i>Saber sobre metodologías:</i> Los profesores deben conocer las diversas metodologías que se pueden aplicar en distintas situaciones y desde las demandas de los alumnos.
6. Participar en la gestión de la escuela.	6. <i>Relacionarse con los alumnos:</i> El proceso formativo tiene más seguridades de eficacia si entre el profesor y el alumno hay una relación amistosa y constructiva. El afecto facilita los procesos de comunicación y posibilita mejor aprendizaje para el alumnado.
7. Informar e implicar a los padres.	7. <i>Ofrecer orientaciones:</i> Interesarse por el aprendizaje del alumno significa orientarle a que logre seguir los caminos necesarios para aprender. El profesor también debe acompañar a los compañeros, creando un espacio colaborativo de trabajo.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.	8. <i>Evaluar:</i> Hay mucho debate sobre la evaluación. Pero sea cual sea el método aplicado, el profesor debe saber evaluar si los objetivos fueron alcanzados y si los recursos y metodologías usados fueron adecuados.

9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	9. <i>Analizar el propio trabajo e investigar:</i> La formación debe ser continua y para aprender es importante dedicarse a la investigación y la ponderación sobre la práctica docente.
10. Organizar la propia formación continua.	10. <i>Interesarse por el centro de educación y por el trabajo en equipo:</i> Los profesores deben involucrarse también con las cuestiones institucionales del entorno de trabajo para que puedan aliñarse con la práctica docente. Además, el trabajo en equipo garantiza mejores resultados individuales y colectivos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Perrenoud (2004) y Beraza (2008).

Dentro de este marco, el Informe Tuning para América Latina (Beneitone et al., 2007) llama la atención sobre la importancia del enfoque basado en competencias como una forma de precisar las competencias profesionales que el educador debe desarrollar en su sala de clase, en la gestión de las instituciones educativas y en el vínculo que se establece entre la escuela y la comunidad, en concordancia con lo que solicita una sociedad actual más compleja, más diversa y como contestación a las demandas que se hacen a la educación en cuanto a calidad y equidad se refiere.

Desde esta perspectiva se hace necesario que las instituciones de educación superior tengan en cuenta pensar en una oferta curricular, en la cual se priorice las exigencias de la realidad social, con miras al desarrollo de un enfoque centrado en el aprendizaje y la enseñanza al otro. Se hace preciso atender al fortalecimiento de competencias específicas que se relacionan con la diversidad social y cultural que caracteriza a América Latina, incluyendo los grupos étnicos y con necesidades educativas especiales (Beneitone et al., 2007).

Respecto al entorno educativo en Colombia las políticas educativas relacionadas con la formación de los educadores, teniendo en cuenta la importancia de su labor en espacios educativos y del mejoramiento de la calidad del sistema, propende porque en la formación inicial se establezcan los medios que faciliten la adquisición de saberes y fundamentos básicos con el desarrollo de competencias necesarias para llevar a cabo un adecuado ejercicio de la profesión.

En consecuencia, el MEN resalta el compromiso de las instituciones formadoras como constructoras del conocimiento pedagógico, desarrollando el reconocimiento de la profesión y de las competencias relacionadas, integrando el saber qué enseñar, como conocimiento específico; el saber cómo enseñar, como conocimiento teórico-práctico de

la pedagogía y la didáctica; saber a quiénes enseñar, estableciendo e interpretando la realidad de los estudiantes, el grado a cargo, la institución y el entorno que le rodea.

Por último, saber para qué enseñar, determinando el proyecto de persona que la sociedad encomienda a la escuela, velando por la autonomía personal como un objetivo preponderante. La formación del educador es determinada por el desarrollo de aprendizajes que implican el ejercicio de “aprender a enseñar” y “enseñar a aprender”, con el consecuente desarrollo de competencias personales y profesionales que permitan desarrollar acciones en beneficio de la educación y su contexto.

Como parte de la clara intención de mejorar la calidad educativa, el MEN reconoce el papel que juegan los directivos docentes y los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, propone realizar una evaluación por competencias, concepto establecido por el MEN (2002) con el Estatuto de Profesionalización Docente, en donde se plantea que “la competencia es una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo” (p. 5). Se proyecta como parte de una cultura de la evaluación en beneficio de la calidad y la capacidad de suscitar transformaciones positivas en los procedimientos educativos; asimismo, permite estimar la dimensión del desarrollo de aptitudes, actitudes y conocimientos en el desempeño profesional reflexivo y del proceso de formación continua.

El sistema educativo requiere de la mejora de la calidad de profesionales que realicen su labor con idoneidad y que, de acuerdo a los méritos logrados, se reflejen en promociones en el escalafón docente reconocido como el Sistema de Clasificación de docentes y directivos docentes del estado, de acuerdo con su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias, lo que a su vez representa un reconocimiento salarial.

En el ámbito profesional de los educadores, el rol que desempeña el educador infantil y las áreas de competencias que lo conforman, dentro de su área específica de trabajo, toma una gran relevancia en la medida en que se convierten en eje fundamental de la promoción del desarrollo del niño, en una etapa en la cual se abona el terreno y se construyen los pilares en los que se sustentarán los posteriores aprendizajes. La formación de los educadores infantiles exige de un compromiso con la calidad de lo que será su labor profesional y con el encargo social de su labor.

Zapata y Ceballos (2010) consideran, en relación con las competencias que debe desarrollar en su proceso de formación el educador infantil, que deben apuntar al

desarrollo integral del niño y a “la articulación de acciones entre los diferentes escenarios y actores sociales —familia, modalidades de educación y atención para la primera infancia e instituciones educativas—” (p.1.080). Estas competencias se clasifican en:

- *Cognitivas (Saber)*: las que se fundamentan en conocimientos disciplinares o generales relativos a las ciencias básicas, las humanidades o las artes. Su énfasis viene dado por el saber comprender, analizar y tratar la información relevante, relacionar o sintetizar un determinado conocimiento, fenómeno o sistema.
- *Procedimientos (Saber hacer)*: las que permiten saber cómo proceder en situaciones profesionales determinadas. Su énfasis está en elaborar determinados productos tales como gestión de proyectos, organizar u operar determinados sistemas, preparar informes, establecer unas estrategias metodológicas, entre otros.
- *Interpersonales (Ser y convivir)*: las que permiten, a partir del conocimiento de sí mismo, cooperar con otros sujetos en función de un objetivo común, saber comportarse en distintas situaciones, participar y comprometerse, así como saber percibir situaciones y ser capaz de captar e interpretar señales de los interlocutores e interlocutoras.

En este mismo sentido y de acuerdo con lo establecido por el MEN (2013b), en cuanto a la evaluación docente para su promoción y asenso en el escalafón, el educador de preescolar debe desarrollar las competencias que le posibiliten “la aplicación de metodologías flexibles y direccionadas en la formación de valores y desarrollo integral de los niños, siendo este uno de los propósitos de la educación preescolar desde su comienzo” (p. 23), como pueden verse representadas en la figura 12.

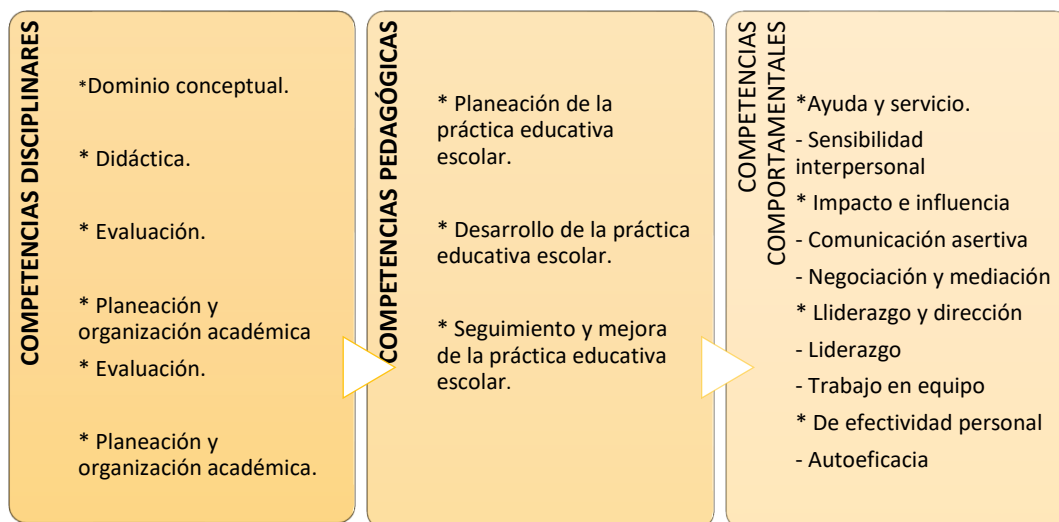


Figura 12. Competencias del educador preescolar. Fuente: Elaboración propia a partir del MEN (2013b).

2.3.2. Las competencias del educador y la educación inclusiva.

Pensar en una educación inclusiva exige concebir al educador como parte fundamental en el desarrollo de los objetivos establecidos. Para el educador infantil es un reto abrir el espacio escolar, a la acogida y respeto por la diversidad, ejecutando prácticas educativas con las competencias necesarias para planificar, llevar a cabo, evaluar y promover el desarrollo de entornos educativos inclusivos, como parte fundamental de su rol profesional en los momentos actuales. Se debe considerar un compromiso en la formación inicial de los educadores infantiles, y generar en ellos habilidades y destrezas que les califiquen como idóneos en el desempeño de su quehacer profesional y en la promoción de una escuela inclusiva.

En este sentido, Fernández Batanero (2013) expresa que para este momento hay un desconocimiento de las competencias y capacidades particulares concernientes a la atención a la diversidad, que beneficien de manera eficaz la inclusión. De este modo, resalta que las competencias y las actitudes de los educadores son determinantes en las dificultades que se presentan en la práctica de una educación inclusiva, dado el papel que representa su labor en el contexto educativo. Como aspecto fundamental en la formación del educador, el desarrollo de competencias éticas que desarrollen valores con la congruencia entre sus creencias, la acción educativa y los valores que se transfiere a los estudiantes, son un requisito que demanda un profundo convencimiento de lo que se hace y se debe hacer. A los aspectos anteriores se suman la construcción de competencias pedagógico-didácticas, para actualizarse, investigar, hacer uso de la creatividad, dinamizar, ser líder y dar apertura al cambio.

El desempeño del educador en entornos educativos inclusivos lleva impreso un compromiso que debe ser parte de su filosofía de vida personal. La labor profesional es solamente un reflejo del significado que se tiene al respeto por la otredad y por la diferencia, no es meramente una postura en un contexto. Las actitudes cotidianas son reflejo de las convicciones que rodean el reconocimiento que se tiene hacia la diversidad y la importancia de una educación inclusiva, todo ello se convierte en las representaciones que los estudiantes y la comunidad educativa en general tomarán como modelo a seguir. La persona es socialmente competente cuando tiene capacidad de discernimiento entre lo adecuado e inadecuado, son facilitadores de la participación familiar, escolar y social, con la capacidad de incentivar la convivencia, las relaciones sanas y solidarias (De Dicastillo, Redín y Torres, 2004).

Desarrollar competencias básicas en la formación inicial del educador que le permitan un desempeño pertinente en atención a la diversidad debe ser considerado como un eje transversal, en donde desde cada una de las asignaturas y desde su intencionalidad en el proceso se aporte a su construcción. Es compromiso desde los distintos campos de formación tener coherencia y consistencia con el proceso en el logro del perfil que se espera obtener del profesional que se está educando (Casado y Lezcano, 2012).

Sobre el tema, Duk (2014) considera que, el desarrollo de estas competencias debe facultar al educador en diferentes aspectos como: la caracterización del grupo de estudiantes individualizando su estado inicial, estilos, ritmos de aprendizaje y necesidades de apoyo específico; la adecuación o flexibilización que se debe plantear al currículo, estrategias y metodologías de enseñanza y de la evaluación que permitan llegar a todos los estudiantes. La generación de entornos educativos que consoliden la identidad personal, basados en la valoración y el respeto a la diferencia facilitando el aprendizaje, la convivencia y las relaciones interpersonales entre los educadores y los estudiantes y la creación de redes de apoyo entre los diferentes estamentos de la comunidad y profesionales. Dentro de las competencias para la formación inicial de los educadores con una orientación inclusiva, el trabajo colaborativo con los distintos actores en donde se establezcan tejidos con la comunidad, permite enfrentar los entornos heterogéneos con la posibilidad de conjugar múltiples respuestas (Duk, Cisternas y Ramos, 2019).

Acerca del tema, Alegre de la Rosa (2010) plantea que el educador debe desarrollar diez capacidades fundamentales para la atención a la diversidad de los estudiantes así:

[...] capacidad reflexiva, medial, la de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, la de ser tutor y mentor, la de promover el aprendizaje

cooperativo y entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e implicar con metodología activas al alumnado y la de planificar (p. 134).

Las competencias que el educador desarrolle permitirán dar cumplimiento a los propósitos que plantea la educación inclusiva y lograr su objetivo, en la medida en que se propongan de forma simultánea en la acción diaria en los espacios educativos, atendiendo cada uno de los diferentes aspectos en una dinámica integradora de su desempeño y de su compromiso.

García (2003), por su parte, considera que no es una tarea fácil determinar las competencias y como punto de partida propone considerar las expresadas en la Figura 13. Se puede afirmar, a partir de lo propuesto por el autor, que el desarrollo de competencias en la formación de los educadores, y de forma especial en los educadores infantiles, para su desempeño en entornos educativos inclusivos, parte de la base fundamental de reconocer el valor educativo que representa la diversidad para poner en práctica acciones que se sustenten en conocimientos sólidos sobre los diferentes aspectos que le rodean, aptitudes y actitudes que la favorezcan, con un continuo interés en la investigación y autorreflexión sobre el quehacer de la labor que se desempeña y su impacto en el contexto cultural y social. De acuerdo con Pérez y López (2017), se requiere desarrollar en los maestros capacidades que les permita llevar los mejores productos derivados de la investigación a ejercicios educativos de enseñanza pertinente, eficaz y efectiva.

Las competencias con que los educadores infantiles cuenten en su ser, en su hacer y su saber para el desarrollo de su profesión en relación con la inclusión permitirá que el objetivo se cumpla y que la incertidumbre que rodea el desempeño de manera eficaz se convierta en la seguridad de una labor que responda a las necesidades que plantea la educación inclusiva, mediante la identificación de las necesidades para llevar a la práctica adaptaciones curriculares, proyectos que logren eliminar las barreras y plantear oportunidades de desarrollo y autonomía de todos los estudiantes. Por otra parte, dentro de las acciones debe tener en cuenta los ambientes de aprendizaje, su labor como apoyo a los procesos de inclusión, asesor en diferentes instancias y su papel en el desarrollo del trabajo en equipo (García, 2003). Es una necesidad la preparación de un educador más humano, reflexivo y respetuoso de las diferencias, todo ello representado en un quehacer de calidad que propone el aseguramiento de una educación que valore y apueste por un ambiente escolar diverso Castillo (2015).

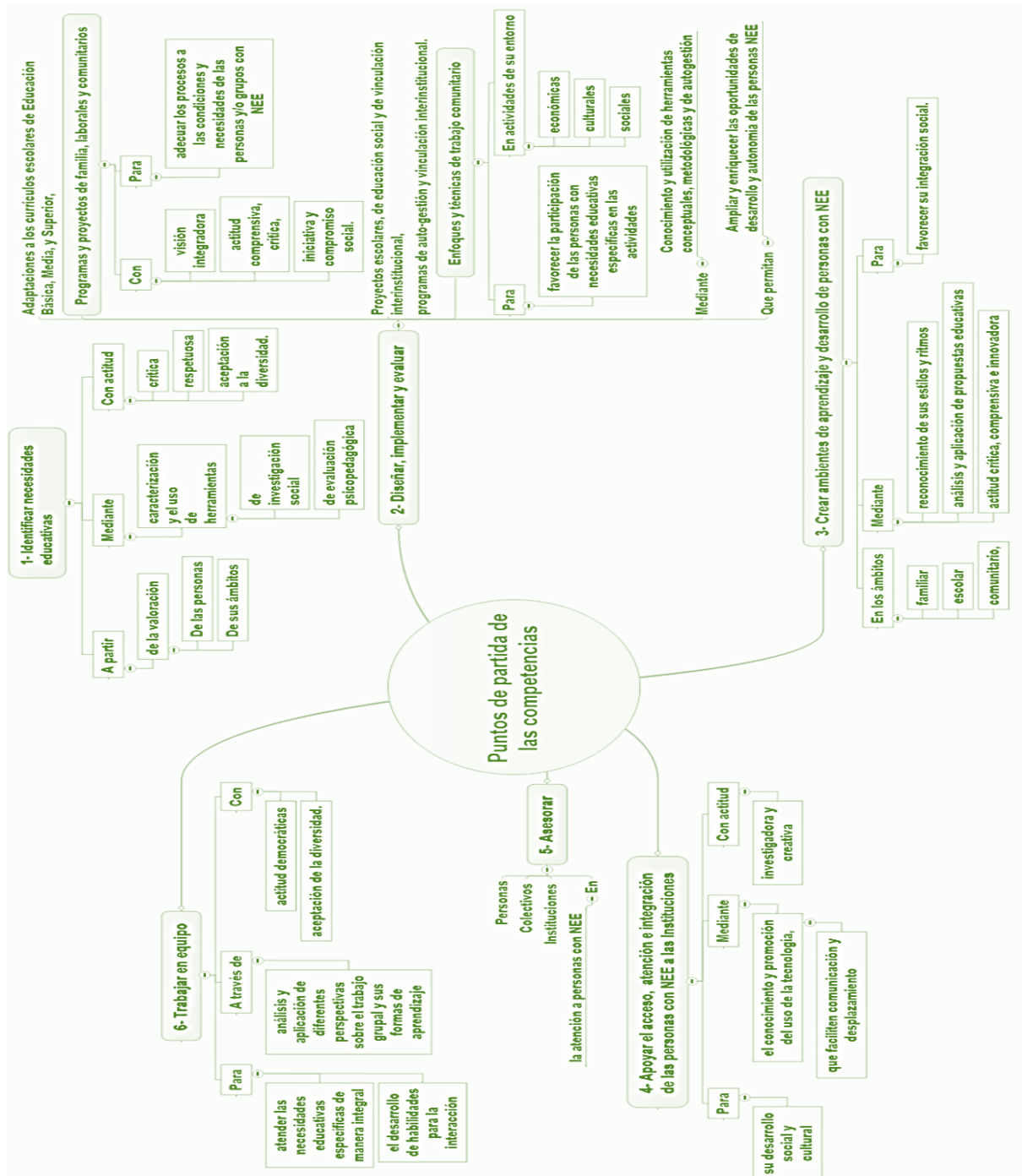


Figura 13. Puntos de partida de las competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de García (2003).

2.4. La educación superior en Colombia y las competencias.

Aunque la Constitución Política de Colombia de 1991 plantea que la educación es uno de los derechos fundamentales, la realidad en el país es que la educación universitaria es un privilegio para algunos. Lamentablemente un buen número de estudiantes no cuenta con el acceso a la universidad al culminar la educación media, convirtiéndose para los

que ingresan en el medio de forjar un proyecto de vida en torno a la formación profesional que se les ofrece, como forma de planear su futuro personal y laboral.

Es en este espacio educativo donde el estudiante, después de elegir un campo de formación profesional para continuar sus estudios, se prepara para desempeñarse en un campo específico enfrentándose al mercado laboral y a los constantes cambios de las demandas sociales. Por ello, el compromiso que adquieren las instituciones educativas está dirigido a generar los medios y los procedimientos adecuados para que se logre la meta con calidad acreditada, jugando —desde el enfoque en competencias— un papel muy importante en lo que brinda la institución para la formación de los estudiantes.

El interés por la calidad de la educación superior en Colombia en los distintos entornos socioculturales surge de replantearse la intencionalidad de la educación ofrecida y aunar esfuerzos para su mejora. En este sentido el MEN desde el año 2008 propone la necesidad de establecer competencias genéricas o transversales a todos los núcleos de formación en educación superior, los que además se establecen como un medio articulador de los diferentes niveles educativos (inicial, básica, media, superior) y estas se derivan, a su vez, en otras más especializadas. Cabe aclarar que las competencias genéricas no reemplazan las competencias específicas propias de cada programa de formación, ya que toman un papel complementario e integrador, ni tampoco van en contra de la autonomía universitaria, énfasis curriculares o perfiles de formación (MEN, 2009).

De acuerdo con Villa y Poblete (2008), el aprendizaje basado en competencias se convierte en un factor importante del desarrollo de las instituciones y su configuración como espacios formativos en los que se brinda a los estudiantes los elementos necesarios para el logro de su autorrealización y alcance personal, la convivencia y compromiso ético-social y desempeño profesional, teniendo en cuenta que las competencias precisan adaptar los procedimientos relacionados con los estudiantes, tanto pedagógica como administrativamente, en atención a los desarrollos y transformaciones cognitivas, metacognitivas y motivos que rodean el aprendizaje, como una forma de garantizar que la formación superior sea pertinente y de calidad.

El significado que toma la gestión de la calidad en las universidades implica una nueva forma de ver y entender el mundo y se convierte para estas instituciones en factor determinante para el cumplimiento de su misión y como una forma de mejorar las carencias que presentaba la educación tradicional, en la que se premia la transmisión de conocimientos. El desarrollo de un enfoque por competencias, unido con la gestión de la calidad, facilita que el emprendimiento de su función se vea reflejado en aspectos como

el establecimiento de metas claras (que expresen lo que el estudiante debe lograr) relacionadas con el saber, el ser y el hacer en cada uno de los ciclos y de manera integral, además, permite la construcción de programas en forma pertinente para cada nivel, ligados a un minucioso análisis del contexto, con cambios significativos en los procesos de evaluación en sintonía con el aprendizaje y la formación integral (Tobón, 2006a).

Para las instituciones de educación superior se convierte en un compromiso social, que va más allá de lo laboral: generar cambios frente a lo que se educa y cómo se educa, pues su accionar debe ser acorde a los momentos actuales como respuesta a las diferentes problemáticas, las nuevas condiciones en la vida de los individuos, las dinámicas de relación, asumiendo el reto que propone el uso de las tecnologías con una mirada integral de los conocimientos científicos y una perspectiva unificadora del mundo. Por lo tanto, se establece un continuo diálogo que, aunque con diferencias claras, se alimenta mutuamente en un trabajo que combine los saberes de las diferentes disciplinas, proponiendo un conocimiento mucho más completo que se vea reflejado en el desarrollo de competencias que faciliten el saber, el ser y el hacer profesional y personal. Bajo esta perspectiva las competencias forjan el desarrollo de un ser integral que se desarrolla armónicamente en lo personal, social y profesional (Villa y Poblete, 2008).

En palabras de Moreno (2012), si bien es cierto que en el sistema educativo colombiano existe el interés por dar respuesta desde la educación universitaria a la formación de competencias, que se articulen con el desempeño laboral, expresado en las acciones del MEN sobre el tema, el proceso se ha tomado su tiempo y es un aspecto sobre el cual aún se debe trabajar con el fin de ofrecer a las nuevas generaciones la calidad y pertinencia educativa que se requiere, con la calificación profesional que se necesita para la calidad de las instituciones universitarias y del mismo país.

El cambio se debe gestar desde la propia forma de concebir la misión y visión de las instituciones, en línea con las transformaciones científicas, tecnológicas, políticas, sociales y económicas de la sociedad actual, expresado en las modificaciones de actitudes, metodologías y estrategias de los entes que conforman la comunidad educativa; reflejado en egresados con principios, valores, actitudes y saberes expresados en sus campos laborales y en la propia vida.

2.4.1. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia y El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) tiene, como parte de sus funciones, establecer la política de educación del país y promover una educación competitiva y de calidad, que brinde oportunidades para todos, favoreciendo una sociedad más próspera y equitativa (MEN, 2016).

Teniendo en cuenta las actuales concepciones mundiales acerca de la educación con un enfoque basado en competencias y la preocupación del sistema educativo colombiano por la mejora de la formación de las generaciones actuales y venideras, en donde se combinan las diferentes dimensiones del saber y el desarrollo de la vida misma, el Ministerio de Educación Nacional asume el compromiso de encaminar las acciones para lograr tales fines. En tal sentido, define las competencias de la siguiente forma:

[...] conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer (Trujillo, 2011, p. 1).

En el año 2002, el MEN emprende la tarea de realizar una mejora en los diferentes niveles que se proponen en la educación formal (inicial, básica, media y superior), a partir de referentes comunes, a los cuales se hace alusión en la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994) y la Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992), que aseguren la calidad de la educación para los niños y jóvenes del país, en las diferentes regiones que lo conforman. Por ello, para la oferta pública o privada se pretende:

(a) Orientar la incorporación en todos los planes de estudio de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones; (b) garantizar el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes; (c) mantener elementos esenciales de unidad nacional en el marco de una creciente descentralización; (d) la comparabilidad con lo que los estudiantes aprenden en otros países, y (e) facilitar la transferencia de estudiantes entre centros educativos, regiones, y países (MEN, 2009, p. 1).

Es en este contexto y para tales fines, desde el año 2008 el Ministerio de Educación Nacional da inicio a la formulación de competencias genéricas o transversales

en todos los núcleos de formación en educación superior, con la intención de articular los niveles educativos: inicial, básico, media y superior. En este sentido, se identifican cuatro competencias genéricas para la educación superior: Comunicación en Lengua Materna y otra Lengua internacional; Pensamiento Matemático; Ciudadanía; y Ciencia, Tecnología y Manejo de la Información. Una vez definidas las competencias comunes, cada institución de educación superior (IES) podrá abordarlas de acuerdo con su estructura curricular, de manera que se trabajen pertinentemente y con plena autonomía (MEN, 2009).

Según Trujillo (2011), para la política educativa colombiana el enfoque de competencias se sustenta en el presupuesto de que el objetivo de los procesos educativos es desarrollar competencias que se relacionen en cuanto a su particularidad y complejidad con el nivel educativo correspondiente, en donde la calidad de lo que logren los estudiantes en el transcurso de su formación se vincula con los estándares básicos de competencias establecidos para tal fin. Por otra parte, a pesar del interés del MEN en divulgar las bondades y el proceso del desarrollo del enfoque en competencias, es necesario que se dé más fuerza a su consolidación en la comunidad educativa y como factor preponderante en el currículo y en la labor docente.

Así mismo, se establece una clara diferencia al hablar de competencia y de tarea en la formación que se da en las instituciones de educación superior y se hace alusión a lo que expresan los especialistas que en los países de la Comunidad Económica Europea diseñan la prueba PISA para la educación superior. Es importante resaltar el significado que se dé al conocimiento, ya que cuando se hace referencia a las competencias se establece una relación a conceptos o sucesos que se adquieren por medio de proceso investigativos, observaciones y práctica con el estudio, manejo y conocimiento de la información. Por otra parte, cuando se hace referencia a una tarea, se relaciona con la pericia que se tiene para hacer uso del conocimiento pertinente, sin que represente necesariamente mayor dificultad para llevar a cabo o repetir una acción o ejercicio, en un ámbito determinado (MEN, 2009).

Cabe destacar que para el MEN la interrelación entre el mundo laboral, el contexto en que se vive y los acuerdos entre la academia y el sector productivo, debe verse reflejada de forma clara en el desarrollo de competencias que son plasmadas en el diseño curricular y las actividades formativas que darán como resultado el ingreso exitoso de los estudiantes al mundo laboral. Es el mismo sector productivo el que valida la pertinencia del proceso formativo, como se pone de manifiesto en la figura 14.



Figura 14. Enfoque general de desarrollo curricular por competencias. Fuente: MEN (2009, p. 1).

Como lo expresa la figura, la relación entre el “mundo de la vida” y el “mundo del trabajo” se encuentra en concordancia con la calidad del proceso de formación, nutriéndose mutuamente desde cada espacio. Cabe destacar, que se convierte en una necesidad abrir los límites de la educación superior, generando una formación para toda la vida que le brinde al graduado la posibilidad de desenvolverse en diferentes escenarios de forma asertiva, haciendo uso de sus capacidades y no solamente con miras al desempeño en un espacio laboral específico y siempre de forma dependiente (MEN, 2009).

Es clara la determinación, por parte del ente gubernamental encargado de la educación del país, de ofrecer una educación con calidad que abra posibilidades más amplias en la preparación de los titulados y permita dar respuesta a las peticiones del mundo del trabajo y a las mecánicas de relación profesional que se proponen en los diferentes espacios de acción, que se presentan actualmente como parte de un mundo globalizado y que se conforma como una labor en permanente construcción, en la cual, se requiere de la voluntad y el esfuerzo de los diferentes entes educativos.

Por su parte, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), organismo encargado de promover la Educación Superior en Colombia,

promueve la evaluación de la educación y llevar a cabo investigaciones acerca de su calidad, vinculado al Ministerio de Educación Nacional, que define la competencia como:

Saber hacer en situaciones concretas que requieran la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. La competencia responde al ámbito del saber qué, saber cómo, saber por qué y saber para qué (MEN 2006b, p. 12).

En cuanto a las competencias y su relación con la calidad en la educación, el ICFES en cada uno de los niveles plantea un marco de acción que parte del desarrollo de una fundamentación conceptual como base de las pruebas denominadas, Pruebas de Estado Saber, que deben presentar los grados 3°, 5°, 7°, 9° y 11° de educación básica y media, las pruebas Saber TyT (técnicos y tecnólogos) y Saber Pro (profesionales), con el propósito de medir, en los últimos casos, el nivel de competencias de los estudiantes de programas universitarios, técnicos y tecnológicos del país, que enfrentarán la vida laboral y que servirán como indicador de la calidad de la educación superior, esta es obligatoria como requisito de grado.

Las pruebas Saber hacen referencia a competencias académicas organizadas en dos componentes: el primero, que evalúa las competencias genéricas de la educación superior y, el segundo, de competencias específicas, que relaciona diferentes programas de pregrado. De hecho, cada institución de educación superior elige el módulo o los módulos que más corresponden al pregrado que pretende ser evaluado.

La prueba Saber Pro evalúa el sistema de educación superior en su totalidad, confirmando el desarrollo de competencias relacionadas con el programa académico cursado, de la misma forma suministra un análisis de los resultados por medio de la caracterización de niveles y la interpretación de rendimientos, elementos que constituyen la calidad y, a su vez, generan indicadores por medio de los cuales es posible comparar programas, instituciones y metodologías, con miras a identificar y compartir experiencias exitosas y valores agregados en los procesos educativos, permitiendo a las instituciones establecer procesos de mejoramiento.

Por otra parte, se convierten en un instrumento importante para los futuros profesionales, ya que además de ser un requisito para poder optar a su título, es una ventaja competitiva en el mundo laboral y un medio para el logro de becas en estudios de postgrado, dentro o fuera del país (ICFES, 2009).

Cabe señalar que, las pruebas realizadas por el ICFES, aunque a lo largo de su implementación han tenido defensores y detractores, se convierten en el mecanismo por excelencia del índice de logros en el empeño por mejorar la calidad de la educación colombiana. Teniendo en cuenta los parámetros internacionales, determinan fortalezas y debilidades en cada uno de los ciclos, con el ánimo de que los diferentes entes relacionados con lo educativo tracen los planes de mejoramiento necesarios y se generen las estrategias en el interior de las instituciones educativas para el logro de la excelencia en la labor educativa.

Capítulo 3.

LA UNIVERSIDAD EL BOSQUE Y SU PROYECTO EDUCATIVO



“Por una cultura de vida, su calidad y su sentido”.

UNIVERSIDAD EL BOSQUE

Introducción.

El proyecto educativo institucional (PEI) se constituye como uno de los preceptos que da orden a las instituciones educativas conformando el sello que las identifica en su labor formadora y configura su identidad. El MEN (1994) según el artículo 14 del decreto 1860 de 1994 precisa: “toda institución educativa debe elaborar y poner en práctica con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio”. Es así como se determina que: “El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable” (Art.73. Ley115/94).

El PEI de la Universidad El Bosque reúne la totalidad de principios y guías que permiten dar cumplimiento a su misión, en el día a día, determinando los fundamentos filosóficos de la universidad en concordancia con los fundamentos pedagógicos. Se convierte así en un compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa reflejar actitudes de pertenencia y compromiso mutuo, en donde se procura la excelencia en un entorno que permite el desarrollo individual mediante la reflexión y discusión como formas de llegar a acuerdos respetando las diferencias.

Para la Universidad El Bosque el PEI es entendido como parte de una responsabilidad común con la educación superior y el encargo con el país, que en línea con la misión, tiene como principal precepto el de la dignidad y desarrollo integral personal, en donde cada una de los miembros que conforman la comunidad educativa, desde su identidad personal y profesional, contribuyen con acciones democráticas en el logro de la excelencia, entregando lo mejor de su acervo personal, aspectos que se ven reflejados en el Proyecto Educativo de Programa (PEP), los cuales dan sentido y orientan los procesos de formación de los estudiantes.

3.1. Contextualización.

La Universidad El Bosque funciona hace 43 años y está ubicada en la ciudad de Bogotá D. C., Colombia, como una institución privada sin ánimo de lucro. El origen de la institución se remonta al nacimiento de La Fundación Escuela Colombiana de Medicina

el 27 de julio de 1977, creada por la Junta General de Socios de la Clínica El Bosque, en donde a partir del inicio de actividades de su primer programa académico, centra sus esfuerzos formativos tanto en el aspecto educativo como en la función social de la salud, en la búsqueda de establecer un lazo más estrecho entre la academia y las problemáticas que se presentaban en la población del país en este aspecto, con la propuesta de un modelo distinto al modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje de la medicina. Posteriormente, se crean nuevos programas del área de la salud, inicialmente, para dar paso consecutivamente a la formación de diferentes programas en otras áreas disciplinares hasta lograr en febrero de 1997 mediante la resolución No. 327 que el Ministerio de Educación Nacional, le reconociera como Universidad y cambia su nombre al de Universidad El Bosque (Universidad El Bosque, 2017).

El 25 de julio del 2016, se le concede la Acreditación Institucional de Alta Calidad, la cual fue otorgada por el Ministerio a través de la Resolución No. 11373 de 2016, y certifica a la Universidad El Bosque como una de las mejores instituciones de Educación Superior del país.

La acreditación institucional de alta calidad otorgada a la universidad El Bosque, se establece en el marco del desarrollo del proceso por medio del cual las instituciones, de forma voluntaria, determinan certificar su excelencia ejerciendo el uso legal de la autonomía garantizada por la Constitución y la ley. En este acto el Estado admite y hace público el reconocimiento que otorgan los pares académicos a la revisión y verificación que efectúa una institución acerca de aspectos como la calidad de su organización, su funcionamiento, sus programas académicos y del cumplimiento de su función social (Universidad el Bosque, 2013).

3.1.1. Misión.

Se resalta en la Misión de la Universidad El Bosque, como parte de su identidad, el papel que juega la academia en el crecimiento de las personas en sus diferentes dimensiones, la influencia del contexto social y la responsabilidad hacia el país, conformándose así una integralidad. Por ello determina los siguientes aspectos:

- Desde el enfoque Biopsicosocial y Cultural, la Universidad El Bosque asume su compromiso con el país teniendo como imperativo supremo la promoción de la dignidad de la persona humana en su integridad.

- Sus máximos esfuerzos se concretan en ofrecer las condiciones propias para facilitar el desarrollo de los valores ético-morales, estéticos, históricos y tecnológicos enraizados en la cultura de la vida, su calidad y su sentido.

Lo anterior, en la perspectiva de la construcción de una sociedad más justa, pluralista, participativa, pacífica y la afirmación de un ser humano responsable, parte constitutiva de la naturaleza y de sus ecosistemas. Receptor y constructor crítico de los procesos globales de la cultura (Universidad El Bosque, 2017).

En esta misma línea, se precisa que como sentido pragmático de la misión institucional:

La Universidad El Bosque vigorizará sus esfuerzos para impulsar, como imperativos inmediatos la investigación, la formación y la proyección social en función de la formación integral de todos sus miembros en los campos de acción de la ciencia, la tecnología, la técnica, el arte, la filosofía y las humanidades con un enfoque interdisciplinario afirmado en los currículos y centrado en nuestros problemas más acuciantes (Universidad El Bosque, 2017, p. 15).

La misión de la Universidad El Bosque, como esencia de su quehacer, toma sentido en el enfoque biopsicosocial encaminado en el ver a las personas que conforman la comunidad educativa como sujetos con características biológicas, influenciadas por aspectos psicológicos y por el entorno social y cultural que les rodea, los cuales se interrelacionan y conforman un todo, reflejada en el encargo que asume la institución como ente formador en donde se resalta el constante interés en atender las necesidades de formación en educación superior de la población de diferentes condiciones sociales, con el desarrollo de estrategias de apoyo para lograr la permanencia, graduación y bajos los índices de deserción de los estudiantes.

Por otra parte, la misión establecida por la institución se ve plasmada en acciones de continuo acercamiento de los estudiantes y docentes a las diferentes poblaciones, en el desarrollo de prácticas en donde son aplicados los saberes propios de cada disciplina como parte de la responsabilidad social que caracteriza los procesos formación.

3.1.2. Visión.

El objetivo a largo plazo, señalando hacia donde se quiere ir, enfocando los esfuerzos de toda la comunidad educativa en una misma dirección, establece objetivos,

estrategias y tareas bajo los derroteros que en ella se establece. En tal virtud, se determina que La Universidad El Bosque en el 2021 será reconocida por contar con:

- Una comunidad académica comprometida y altamente calificada de acuerdo con su Proyecto Educativo
- Una oferta académica multidisciplinaria de alta calidad inmersa en un contexto globalizado y abierta a los aspirantes de todas las condiciones económicas y sociales,
- Una cultura de la planeación, la innovación y la calidad apropiada en sus procesos académicos y administrativos,
- La generación y transferencia del conocimiento con aportes científicos y tecnológicos pertinentes,
- Y con impacto en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, ratificando su compromiso con la sociedad y la construcción de un país que convive en torno a la paz y el desarrollo sostenible (Universidad El Bosque, 2017, p. 17).

Es evidente que la Universidad El Bosque plantea objetivos fundamentales a largo plazo, acordes a su historia, su tradición y compromisos con la comunidad educativa y con la sociedad en general, propendiendo por el mejoramiento de la calidad de vida, crecimiento y desarrollo en un mejoramiento continuo que trascenderá en cada uno de los profesionales que son formados en la institución y en las acciones en su quehacer laboral que impactará, a su vez, en el proyecto de país que se quiere lograr.

La Universidad el Bosque como medio de consolidación de su Misión y Visión cimienta su orientación estratégica en planes y acciones bajo la premisa de ser una institución de formación en distintas disciplinas del conocimiento, con una perspectiva investigativa que caracteriza el quehacer institucional. Dentro de esta dinámica, el desarrollo es un factor potencializado por el compromiso de la Universidad con el crecimiento y la excelencia, aspectos determinantes en la creación de nuevos programas académicos que se evidencian en las fuentes institucionales así:

La Universidad el Bosque se consolida como Universidad de formación, multidisciplinaria, con un foco que articula su desarrollo (en formación, investigación, transferencia y servicio) en la Salud y Calidad de Vida. Insertada en el entorno global, comprometida con las necesidades y oportunidades locales, regionales y nacionales (Universidad El Bosque, 2017, p. 18).

Tras la contextualización de la Universidad el Bosque, es preciso enfocar la mirada hacia los núcleos y postulados de su Proyecto Educativo Institucional, con el fin de identificar los cimientos de la filosofía existente en el alma máter.

3.2. Núcleos y postulados del proyecto educativo institucional.

En primer lugar, se abordan los núcleos del Proyecto Educativo Institucional. Es preciso anotar que estos núcleos existen y se desarrollan en función de la concepción biopsicosocial del ser humano asumida por la Universidad, por lo tanto, cada uno está ligado a un proceso de desarrollo continuo (véase figura 15).

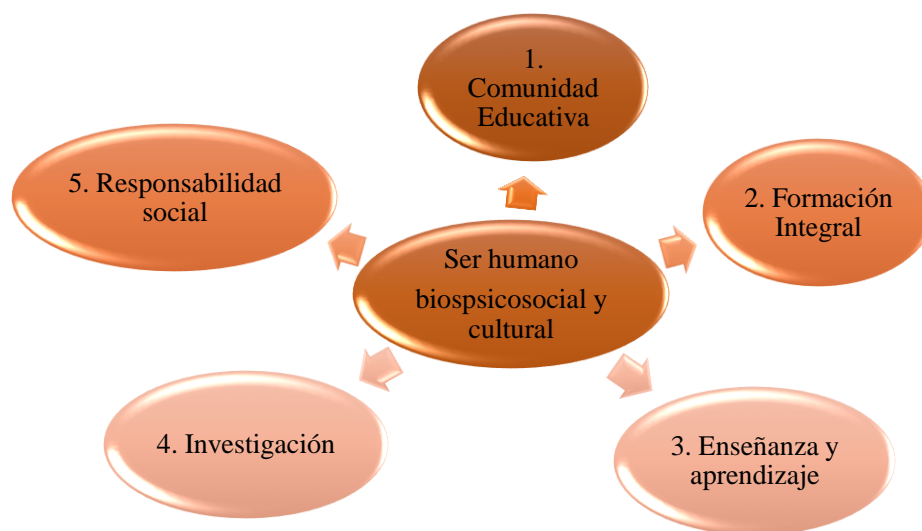


Figura 15. Núcleos del Proyecto Educativo Institucional. Fuente: Elaboración propia a partir de PEI Universidad El Bosque (2017).

Cada uno de estos aspectos, se lleva a cabo teniendo en cuenta su directa correlación con la filosofía de la Universidad y su aspecto práctico en el transcurrir diario institucional y se plasman en las acciones de cada uno de los miembros de los distintos actores de la comunidad educativa, en el papel que desempeñan y en el compromiso con su cumplimiento.

3.2.1. Conformación de la comunidad educativa.

Los miembros pertenecientes a la Universidad forman parte de un conjunto relacional basado en el diálogo, la convivencia y la corresponsabilidad. La dinámica de interacción entre los mismos está orientada por los ideales de la Universidad, los cuales

dan sentido a la interrelación entre los distintos estamentos. Como eje de la comunidad educativa se encuentra la relación entre los profesores y los estudiantes, quienes basándose en la diversidad de cada persona deben procurar el intercambio ideológico y cultural dentro de la comunidad.

Para que la existencia de las relaciones se alinee con los ideales institucionales, se hace necesario que las mismas estén orientadas por el currículo, cuyo fin último es el de encaminar la consecución de todas las actividades para que permitan una formación integral. Todo lo anterior, apoyado en el trabajo en equipo, la responsabilidad mutua, la colegialidad y la participación, aspectos que permiten la acogida de los miembros en la diversidad de opiniones y pensamientos.

Es preciso anotar que dentro de la comunidad educativa se contemplan dos grandes estamentos, uno de ellos es el talento humano académico y el otro es la comunidad estudiantil. En lo que respecta al primero, la institución ha establecido cinco principios que dirigen el quehacer y la dinámica relacional en su interior (véase figura 16).

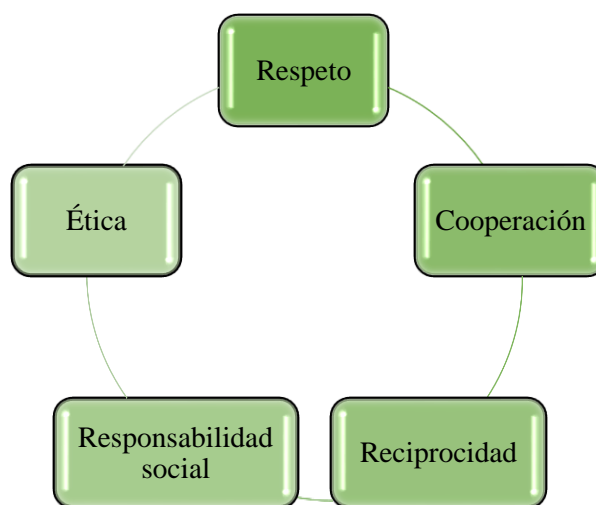


Figura 16. Política de gestión del talento humano académico. Fuente: Elaboración propia a partir Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2012a).

Cada uno de estos principios permite a los académicos permearse de la filosofía de la Universidad y buscar la consecución de sus ideales, convirtiéndose en principios de gestión que deben ir de la mano de la vocación académica en los docentes, como propulsores de todas las prácticas realizadas en y para la institución. Se considera entonces que es de vital importancia el dominio de la disciplina que se enseña, la actitud

de aprendizaje e investigación permanente, la contextualización de la práctica pedagógica y la atención al estudiante.

La vocación académica puede darse en cuatro posibles direcciones a saber: la vocación de la enseñanza-aprendizaje, la vocación del descubrimiento, la vocación del compromiso y la vocación de la integración.

Respecto a la comunidad estudiantil, existe un enfoque centrado en el aprendizaje y el estudiante el cual busca comprender los rasgos, características y necesidades propias del individuo, con el fin de proveer las herramientas necesarias que le permitan abordar y culminar con éxito su formación integral. Es por lo que la Universidad asume los principios pedagógicos y psicológicos de McCombs y Whisler “los cuales se estructuran en factores cognoscitivos y metacognoscitivos, de desarrollo, afectivos, personales y sociales, y las diferencias individuales” (Universidad El Bosque, 2017, p. 24). Lo anterior lleva a que el éxito estudiantil se estructure como una gestión inherente al quehacer institucional, que busca proveer todos los medios posibles para que el estudiante tenga una calidad de vida óptima y logre no solo ingresar a un programa académico, sino que además pueda permanecer y culminarlo.

De esta forma, la Política de Éxito Estudiantil formula el Modelo de Gestión de Éxito Estudiantil estructurado por tres aspectos: la inmersión a la vida estudiantil, el desarrollo en la vida universitaria y la preparación a la vida laboral, este modelo persigue como fin último la formación de estudiantes capaces de asumir los retos de la sociedad actual, que puedan aportar a la construcción de la misma desde su quehacer profesional.

3.2.2. Importancia de una formación integral.

Soportada en una visión pluridimensional del ser humano, la Universidad el Bosque contempla la formación integral desde las áreas del conocimiento de la ciencia, la filosofía y las humanidades, el arte y la tecnología, teniendo en cuenta la interdisciplinariedad y las aspiraciones humanas. De esta forma se apoya la construcción del proyecto de vida personal y la promoción de la dignidad.

Es importante resaltar el trasfondo ético que permea la formación integral, pues en un deseo por hacerla posible, la institución promueve valores humanos tales como la solidaridad, el amor, la comprensión, la equidad, el trabajo, la tolerancia, el respeto, entre otros. Se habla entonces de una pedagogía de los valores que potencie ideales de solidaridad, humanidad y sensibilidad social. Bajo esta perspectiva, aparece la bioética como un componente transversal y fundamento axiológico que va en línea con la Misión

de la Universidad y que inspira su lema “*Por una cultura de la vida, su calidad y su sentido*”.

Por consiguiente, la enseñanza de la bioética se constituye en un vértice fundamental que permite el análisis y optimización de todos aquellos procesos vinculados con el desarrollo de las nuevas tecnologías, la protección del medio ambiente y sus recursos, siempre con el ánimo de promover la conservación de la vida.

Finalmente, dentro de la tarea de la formación integral se asume como modelo pedagógico el enfoque de los currículos basados en el aprendizaje, cuyo centro es el estudiante, con la puesta en práctica de la taxonomía del aprendizaje significativo propuesta por Dee Fink (2003), quien plantea seis dimensiones del aprendizaje: “conocimiento fundamental, integración, aplicación, compromiso/valoración, dimensión humana y aprender cómo aprender” (Universidad El Bosque, 2017, p. 28). Estas dimensiones involucran además de las competencias referentes a una disciplina específica, aquellas competencias a nivel humanístico que hacen realmente una formación integral.

3.2.3. Proceso de enseñanza – aprendizaje.

El proceso de enseñanza es concebido como un ejercicio que permite el desarrollo de todas las cualidades y potencialidades que posee el estudiante, y que depende directamente de la actividad docente quien ha de convertirse en un ejemplo a imitar a nivel académico y personal. Esta dinámica se orienta por el currículo institucional el cual se constituye en un marco de referencia del proceso enseñanza-aprendizaje, permitiendo la adquisición de una identidad disciplinaria.

La Universidad adquiere un enfoque centrado en el aprendizaje que lleva a indagar la interacción que se da entre los estudiantes, los docentes y el currículo. Es así como se promueve un aprendizaje que llegue a incidir en el *modus vivendi* de toda la comunidad educativa (figura 17).

Es fundamental anotar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje interactúan dos tipos de aprendizaje: el significativo y el experiencial. El primero promueve la construcción de significados y el segundo conlleva a la interacción de la experiencia y la reflexión, es en este contexto en donde el aprendizaje va más allá de lo teórico y la realidad toma sentido como fuente de enseñanza como un elemento de construcción. Todo lo anterior busca una modificación estructural a nivel cognoscitivo que influya directamente en la práctica profesional y personal de los individuos.

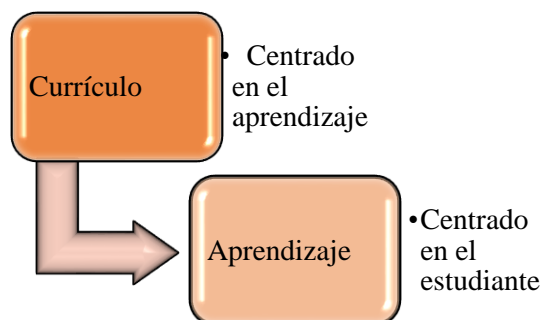


Figura 17. Enfoque del aprendizaje en la Universidad El Bosque. Fuente: Elaboración propia a partir de PEI Universidad El Bosque (2017).

3.2.4. La investigación en la Universidad El Bosque.

De acuerdo con lo expuesto en el PEI la producción de conocimiento es un deber constitutivo de la Universidad, razón por la cual la investigación es un núcleo que dinamiza el quehacer académico. El modelo de investigación asumido por la institución es un modelo interdisciplinar que indaga y apropia los problemas del contexto y exige de los investigadores la promoción y creación de comunidades científicas en las que exista una línea de acción con un carácter epistemológico, ético; y con una mirada interdisciplinar en la que se genere una argumentación en torno a los problemas que se investigan.

De acuerdo con Universidad El Bosque (2015), se plantea entonces un Modelo de Gestión de la I+D+I+T traducido en Investigación-Desarrollo-Innovación-Transferencia que implica una producción de conocimiento útil para el individuo y la sociedad. Este modelo de gestión permite el manejo adecuado de los recursos y habilidades en función de la investigación que se realiza, vincula las necesidades y problemáticas del entorno social y gestiona financiamientos y captación de recursos que posibilitan la puesta en marcha del proceso de investigación.

La Universidad determina unos objetivos institucionales alrededor del Modelo de Gestión I+D+I+T con el fin de desarrollar la visión institucional y la actividad investigadora. Este Modelo de Gestión se trazan objetivos estratégicos institucionales dentro de los cuales se encuentran: el fomento de una I+D+I+T de calidad, así como su posicionamiento nacional e internacional, la promoción en la divulgación de los resultados obtenidos, el fortalecimiento de la vinculación y la promoción social y el establecimiento de un Modelo que permita vincular la Universidad, el Estado y el Sector Productivo (Universidad El Bosque, 2015a).

En consecuencia, la investigación se convierte en una función esencial de la institución, la cual es consciente de la necesidad de formar a los estudiantes con un

espíritu investigativo y crítico que les permita aportar de forma constructiva en la sociedad. Surge entonces, una Política de Formación para la Investigación, Creación, Desarrollo e Innovación sustentada en unos logros específicos (véase figura 18).

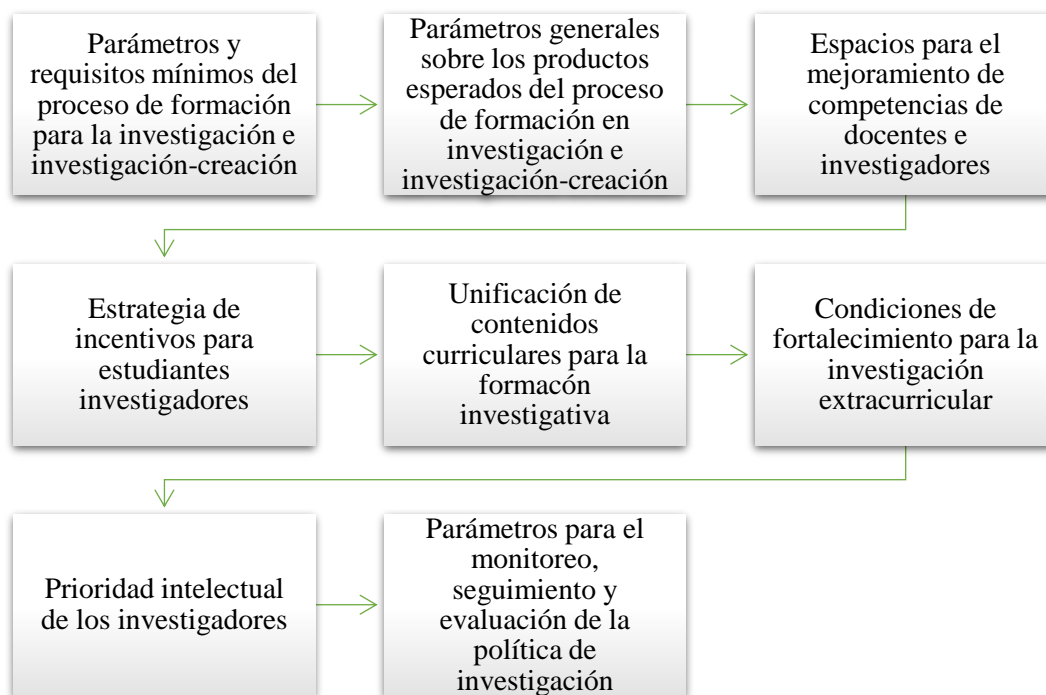


Figura 18. Política de formación para la investigación, creación, desarrollo e innovación. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2015a).

En definitiva, la Universidad pretende la formación integral de los estudiantes sustentándose en los principios de: autonomía de las unidades académicas en las decisiones referentes a sus disciplinas, especificidad metodológica determinada por cada área del conocimiento, transversalidad de la formación investigadora en todas las actividades desarrolladas, realidad de la incidencia de la formación en investigación, articulación entre la docencia y el proceso de investigación, y formación de estudiantes investigadores.

3.2.5. La responsabilidad social en el Proyecto Educativo Institucional.

Hablar de responsabilidad social implica hacer alusión a la interacción que debe existir entre la Universidad, su entorno y la sociedad, pues se considera que todas las acciones formativas desarrolladas al interior del alma máter deben estar encaminadas a la formación integral de sus individuos que, al pertenecer a una comunidad local, deben comprometerse a incidir en los procesos de desarrollo de la misma; lo anterior a partir de

la formación recibida en la institución. Se afirma que la expresión de la razón de ser de la Universidad es precisamente la proyección social.

Dentro de las estrategias que se han implementado para llevar a cabo la proyección social se encuentran: “internalización, vinculación con egresados, alianzas con otras instituciones, participación en la formulación e implementación de políticas sociales (salud, protección social, educación, entre otras), consultorías, asesorías profesionales y gestión para la conservación de recursos culturales y ambientales” (Universidad El Bosque, 2017, p. 37). Esto permite una responsabilidad frente al impacto a nivel educativo, investigativo y organizacional que genera la institución en su búsqueda de la promoción de la dignidad humana y el desarrollo sostenible.

El interés de la formación integral es propiciar la adquisición de competencias en el estudiante que le permitan actuar de forma ética y altruista en pro del bienestar de la comunidad. La Política de Responsabilidad Social Universitaria se fundamenta en la coherencia con la Misión, la articulación con el Plan de Desarrollo Institucional, la Orientación Estratégica Institucional, la coherencia con el Proyecto Educativo institucional, la pertinencia social y académica y la cooperación interna y externa con distintas dependencias. Esta Política cobra vida en el modelo de Proyección a la Responsabilidad Social Universitaria el cual supone la existencia de procesos de planificación, ejecución, acompañamiento, evaluación, ajuste y construcción que permitan alcanzar una influencia positiva de la relación entre la Universidad, el entorno y la sociedad. En la figura 19 se describen los cuatro ámbitos de impacto de Responsabilidad Social Universitaria en los cuales se plasma el compromiso institucional con la comunidad.

Es pertinente afirmar que todas las actividades realizadas en función de la responsabilidad social están encaminadas a involucrar a los estudiantes de forma activa como actores de transformación social, orientando sus acciones teniendo en cuenta su impacto en la colectividad, como parte del compromiso de la universidad de no solamente formar profesionales excelentes y reconocidos, sino, además, personas comprometidas con el desarrollo del país y de la comunidad. Las acciones se ven plasmadas en las localidades que son beneficiadas de múltiples maneras con el desarrollo de las prácticas de formación de los diferentes programas, las cuales en su gran mayoría pertenecen a estratos bajos en condición de vulnerabilidad.

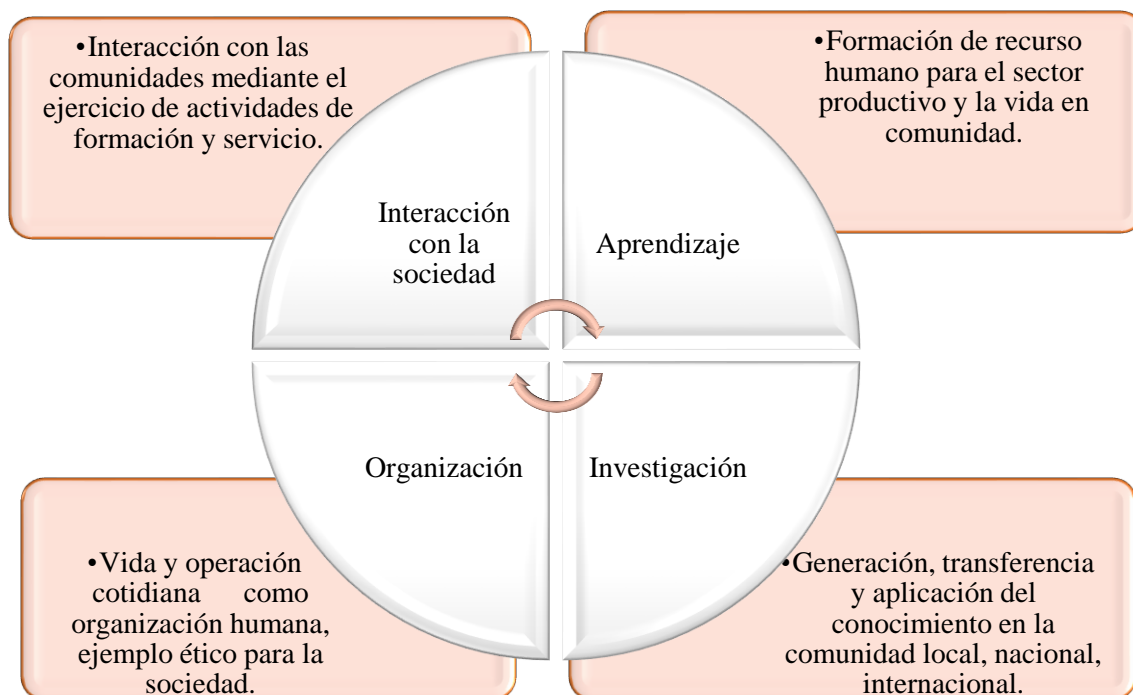


Figura 19. Política de proyección y responsabilidad social universitaria-ámbitos de impacto. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales Universidad El Bosque (2014a).

3.3. Orientaciones curriculares y pedagógicas.

Teniendo en cuenta que la Misión institucional está enfocada en la persona como *unidad biopsicosocial*, en donde se busca la promoción de su dignidad y su desarrollo con el fin de que pueda llegar a convertirse en agente de cambio y transformación dentro de la sociedad, todas las acciones formativas tienen un carácter multidireccional que aunada su intencionalidad se constituyen en referentes que apoyan y orientan la labor educativa.

3.3.1. Orientaciones curriculares.

La estructura y ejecución de los currículos en la Universidad es un proceso que se genera a partir de la interrelación y comunicación de cada uno de los actores y estamentos involucrados, con la intención clara de alcanzar los Objetivos Institucionales de Aprendizaje. Existe una relación sincrónica con estructuras en concordancia que se ajustan mutuamente y diacrónica en donde se establecen los componentes en un proceso dinámico que relaciona unos hechos con otros que se dan simultáneamente a través del tiempo (figura 20).

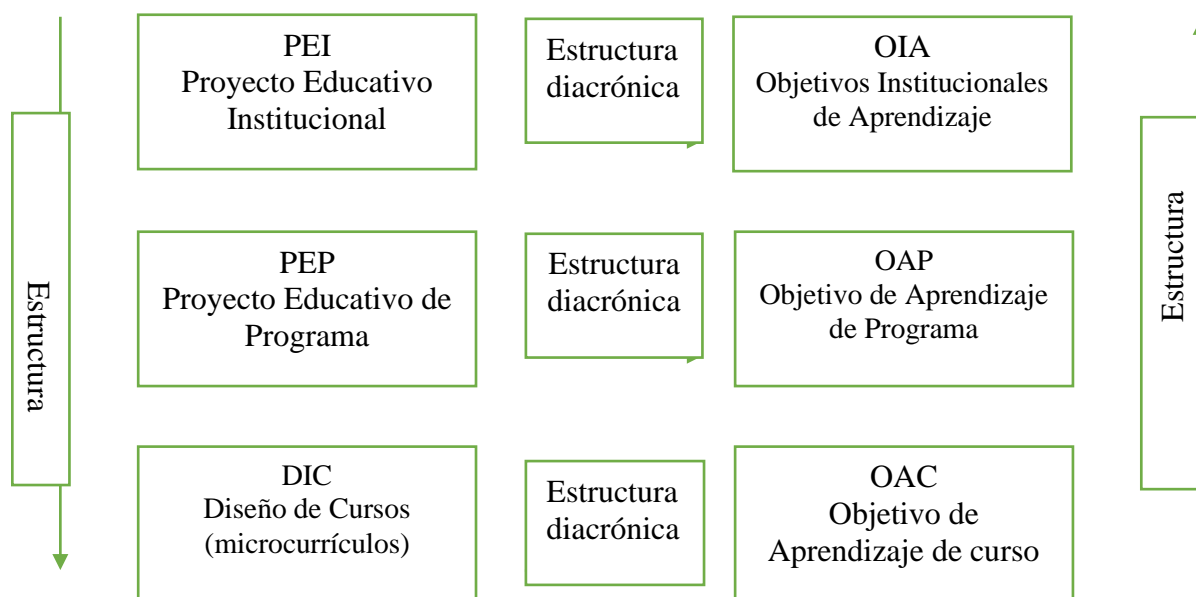


Figura 20. Estructura sincrónica y diacrónica para el fortalecimiento curricular. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2012a).

3.3.2. Orientaciones pedagógicas.

Al reflexionar sobre la realidad actual marcada por los cambios de la globalización, el acceso a diversas fuentes del conocimiento y los avances científicos y tecnológicos, la Universidad opta por asumir un enfoque educativo que se centre en el aprendizaje y el estudiante, con el fin de promover y posibilitar la creación de un aprendizaje significativo. Al respecto, la Institución “asume la propuesta de Dee Fink (2003), desde el aprendizaje significativo para que el aprendizaje perdure, sea valorado y afecte positivamente la vida de los estudiantes” (Universidad El Bosque, 2017, p. 47); de esto se puede afirmar que lo que se busca en el proceso de aprendizaje es que este se conecte con la experiencia, el presente y el futuro del sujeto que aprende, que provoque un cambio duradero en los estudiantes y que se transforme en un aprendizaje importante para su vida.

Para lograr el enfoque educativo institucional se estructura un Modelo de Diseño Integrado de Curso en el que se integran los factores situacionales que responden a las características propias del contexto y sus necesidades en torno a las cuales se configuran los siguientes elementos:

- *Objetivos de aprendizaje*: permiten un direccionamiento claro del curso y estipulan el valor educativo que se aporta a los estudiantes.

- *Actividades de aprendizaje*: constituyen las acciones específicas a desarrollar en el proceso de aprendizaje y se caracterizan por generar una reflexión alrededor de la información recopilada y la experiencia precedente.
- *Actividades de evaluación*: desarrolladas mediante la evaluación anticipatoria, los estándares, la autoevaluación y la retroalimentación.
- *Integración*: es la cohesión de los objetivos de aprendizaje, las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación. (Universidad El Bosque, 2017).

Adicionalmente, se tiene en cuenta la taxonomía del aprendizaje significativo propuesta por Fink (2003), para definir los objetivos de aprendizaje institucionales que se articulan en seis componentes: aprendiendo como aprender, compromiso, dimensiones humanas, conocimientos fundamentales, aplicación e integración. Objetivos que en su conjunto contribuyen al deseo institucional de atender a las relaciones de la Universidad con el entorno y la sociedad (figura 21).

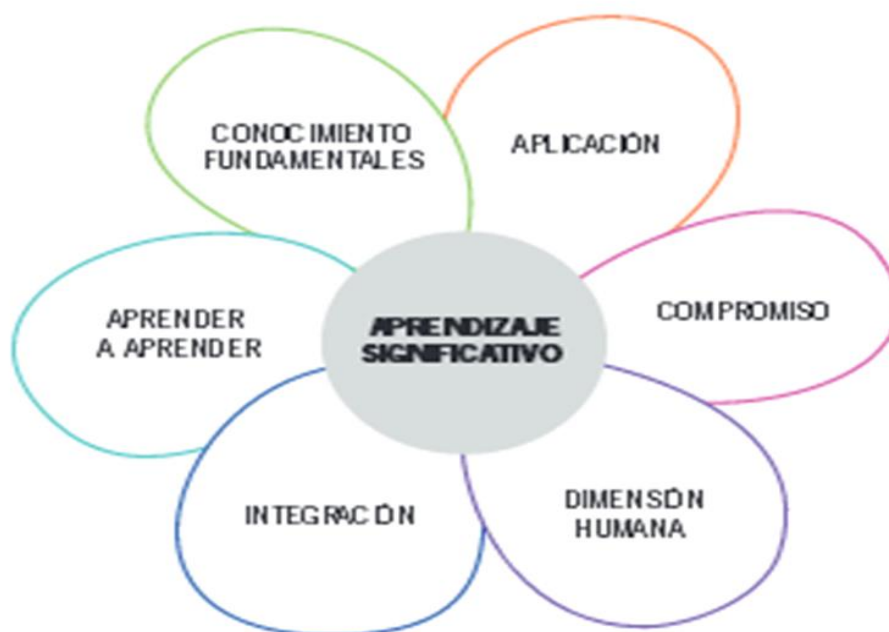


Figura 21. Taxonomía del aprendizaje significativo. Fuente: Tomada de PEI Universidad El Bosque, (2017, p. 49).

Dicho modelo lleva a la comunidad educativa de la Universidad El Bosque a reflexionar y repensar sobre lo que deben aprender los estudiantes, como punto de partida de la acción educativa, identificando qué es lo que realmente se quiere que los estudiantes aprendan, la forma como se deben relacionar los resultados de aprendizaje, la importancia

de la evaluación como acción formativa que motive el trabajo de los estudiantes con una retroalimentación que brinde información acerca de los logros alcanzados y la meta a la cual debe llegar. Por último, las actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan el alcance de los objetivos. Todo ello con el desarrollo de la adecuada formación del cuerpo docente en la elaboración de los Cursos para el aprendizaje significativo en una continua construcción y reconstrucción de conocimientos relacionado los aprendizajes y experiencias previamente adquiridos, modificando o complementando los esquemas y creando nuevas representaciones.

3.4. La calidad y su consolidación.

La realidad actual de las instituciones de educación superior gira en torno a la planificación de acciones conjuntas encaminadas a la consecución de la calidad, con el fin de dar respuesta a las nuevas necesidades de la sociedad. En este orden de ideas, la Universidad el Bosque concibe la calidad como la plena realización de su Misión a través del desarrollo de la formación integral, la investigación y la proyección social.

Para este fin, se requiere el compromiso de todos los estamentos de la comunidad universitaria, que participan activamente de los procesos de reflexión y mecanismos de implementación mejoras continuas. Como mecanismos de acción se realiza la planificación institucional basada en el ejercicio consciente de autoevaluación, autorregulación y autocontrol, estos procesos ayudan a los miembros de la comunidad universitaria a identificar cómo realizar mejor sus funciones y tareas. Todo este proceso se ve reflejado en el Plan de Desarrollo Institucional que a su vez se inserta dentro del Modelo de Gestión Institucional (véase figura 22).

Este Modelo de Gestión busca planear, ejecutar, controlar-analizar y retroalimentar cada una de las acciones realizadas en el alma máter, teniendo como foco central el mejoramiento continuo que propenda por alcanzar la calidad mediante la gestión académica y administrativa, reflejada en el desarrollo de los programas académicos y su impacto en la formación de los estudiantes.



Figura 22. Modelo de gestión de calidad. Fuente: Tomado de: PEI Universidad El Bosque, (2017, p. 55).

3.4.1. Políticas institucionales.

Las políticas institucionales han de dar el marco de acción de los miembros de la comunidad, fundamentadas en los valores y filosofía de la institución como elemento importante en el logro de la calidad y la mejora continua. Con el fin de ejecutar el PEI se han establecido las políticas que permiten concretizar, formalizar y explicitar las directrices del quehacer cotidiano académico y administrativo de la Universidad. En las siguientes gráficas, se describen los lineamientos más representativos de las políticas.

En primer lugar, como se observa en la figura 23, se habla del compromiso social de la Universidad que se encuentra claramente definido dentro de las políticas de la Universidad, así como de la necesidad permanente de establecer canales de comunicación efectivos y eficaces que posibiliten la transmisión de los objetivos institucionales.

De esta forma, al tener claras las directrices de acción que permitan la creación de vías de comunicación internos y externos, la Universidad puede transmitir su compromiso social a todos los miembros de la comunidad educativa y posibilitar el desarrollo de una identidad institucional que conlleve a la ejecución de su responsabilidad para beneficio comunitario.

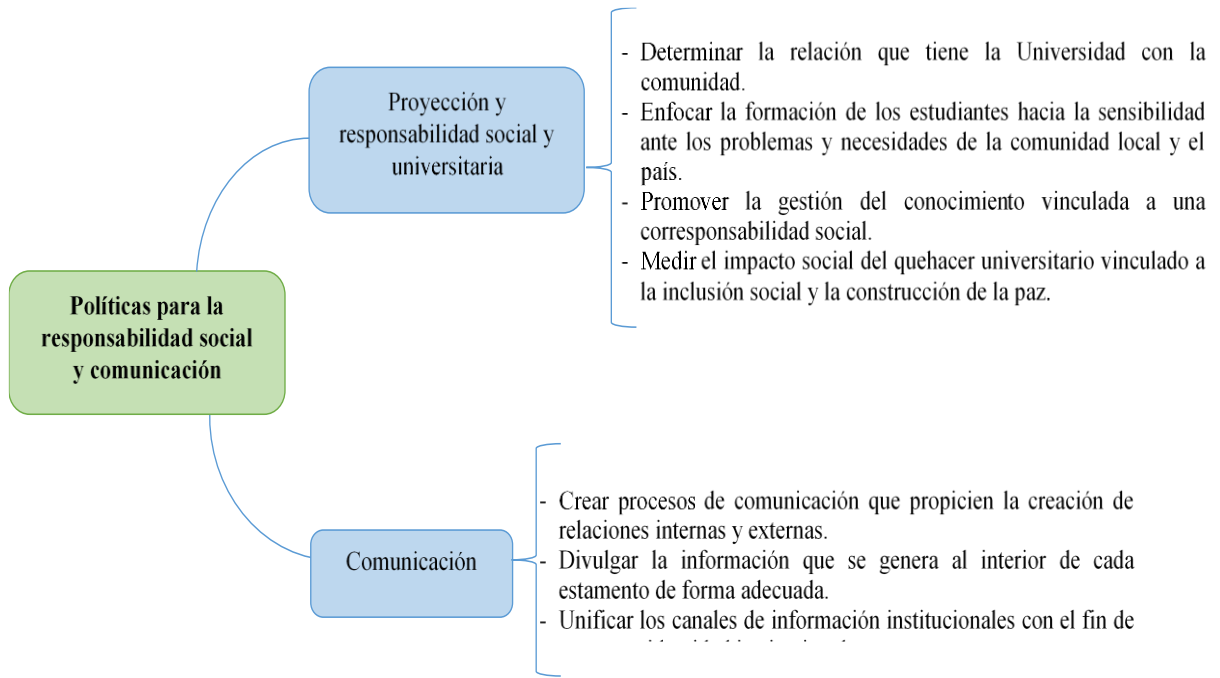


Figura 23. Políticas para la responsabilidad social y comunicación. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2014a, 2015a).

Por otra parte, la universidad está comprometida con la gestión del conocimiento, es decir que se ocupa permanentemente por la creación, desarrollo y transmisión de este, razón por la cual ha diseñado políticas de investigación que le permitan cumplir con este objetivo (véase figura 24).

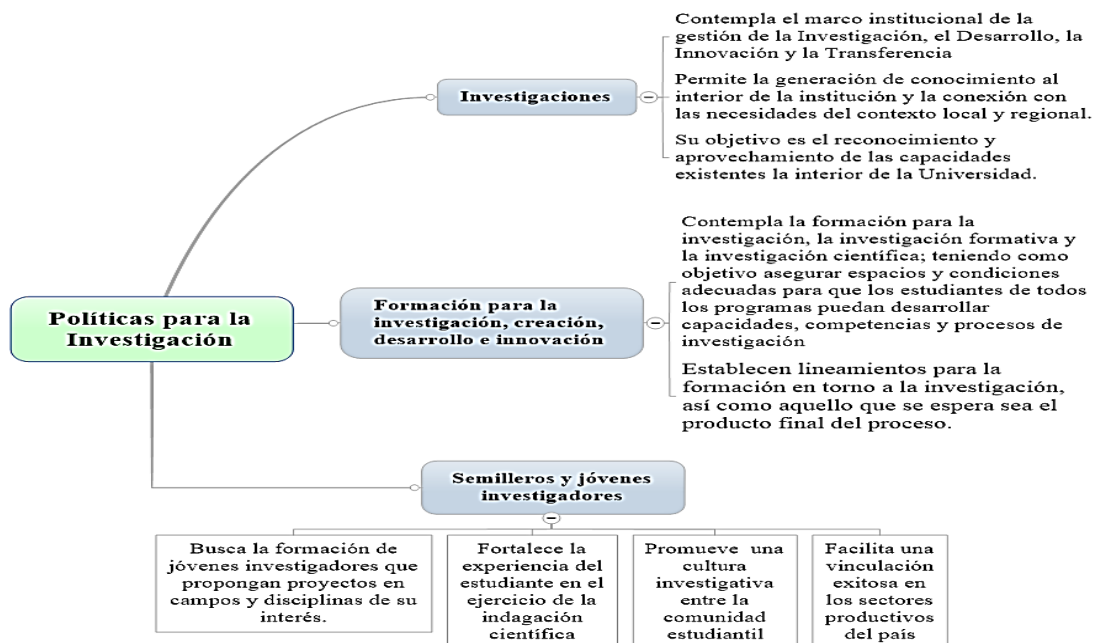


Figura 24. Política de formación para la investigación, creación, desarrollo e innovación. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2015a).

Por consiguiente, los parámetros que rigen las políticas de investigación actúan de forma interconectada con los Planes de Desarrollo Institucional fortaleciendo el papel de la Universidad en su calidad de gestora del conocimiento; todo esto de la mano de las necesidades del estado, la empresa y la sociedad.

En línea con lo anterior, la Universidad el Bosque ha asumido un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje con el fin de fomentar la gestión del conocimiento en sus estudiantes y docentes. Esto le ha permitido dar respuesta a las nuevas necesidades educativas de la sociedad mediadas por el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, generando políticas al respecto (véase figura 25).

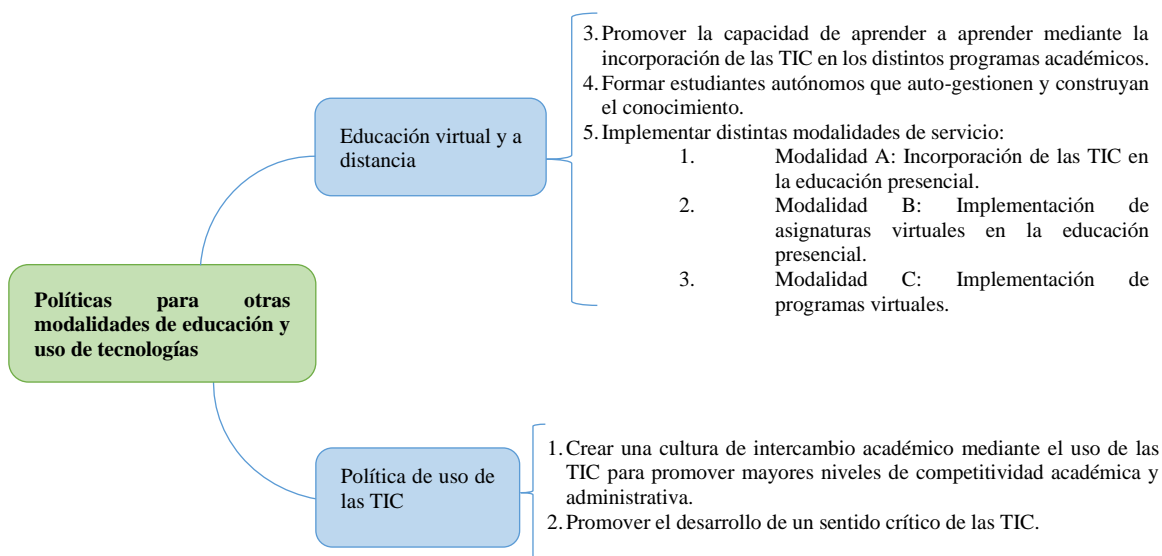


Figura 25. Políticas para otras modalidades de educación y uso de tecnologías. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad el Bosque (2014b, 2015b).

Es así como la Universidad, desde su enfoque Biopsicosocial y cultural logra dar respuesta a las nuevas necesidades de los miembros de la comunidad educativa en torno a los actuales desafíos de las TIC, logrando consolidar redes de crecimiento, intercambio y discusión académica.

De esta forma, los constantes cambios a nivel social y cultural han impulsado la necesidad de crear políticas para el proceso educativo que fomenten la revisión y el análisis curricular, dando respuesta a la realidad local y global, interpretados en la figura 26.

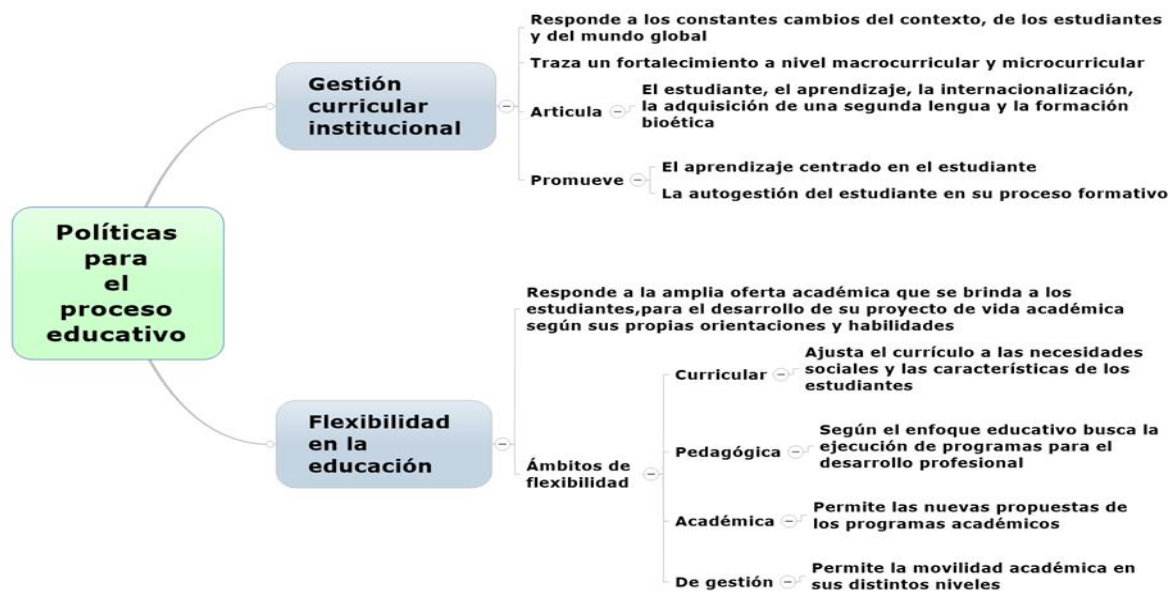


Figura 26. Políticas para el proceso educativo. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2011, 2015c).

Para el proceso educativo, estas políticas, no solo buscan dar respuesta a las demandas sociales, sino que, además se sintonizan con el proyecto académico, las características e intereses de los estudiantes; buscando siempre la calidad institucional.

Ahora bien, la calidad y el desarrollo institucional dependen en gran medida del bienestar y desempeño de quienes hacen posible su labor, es por esto que la Universidad ha diseñado e implementado políticas de gestión del talento humano, referidas en la figura 27, que le permiten gestionar y promover su bienestar.

Con estas políticas la Universidad busca acompañar todo el proceso que se genera en torno al talento humano, impulsando las habilidades de las personas que conforman la fuerza laboral de la institución y tiene como fin último trabajar por una cultura de la vida, su calidad y su sentido.

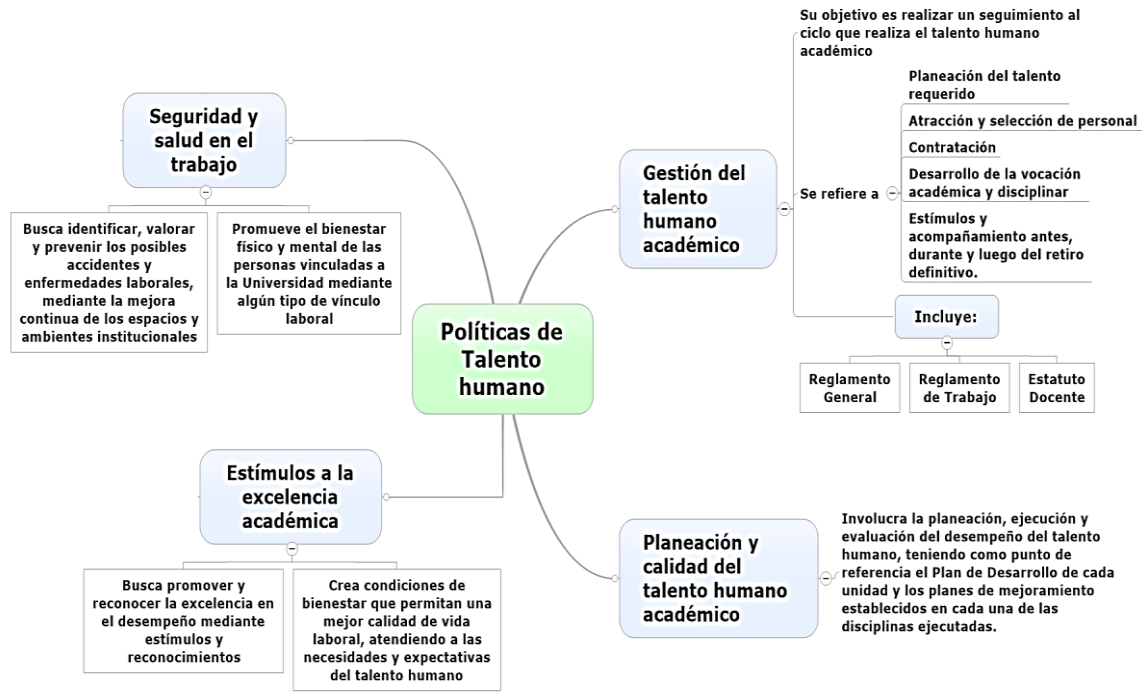


Figura 27. Política de talento humano. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2012a).

Conforme a lo anterior, la institución ha considerado importante definir unas líneas de acción claras que determinen el modus operandi de cada estamento dentro de la Universidad con miras a la búsqueda de la calidad y la transparencia; es así como surgen las políticas enfocadas en la calidad y el manejo financiero, delimitadas en la Política de Calidad y financiamiento, como se observa en la figura 28.

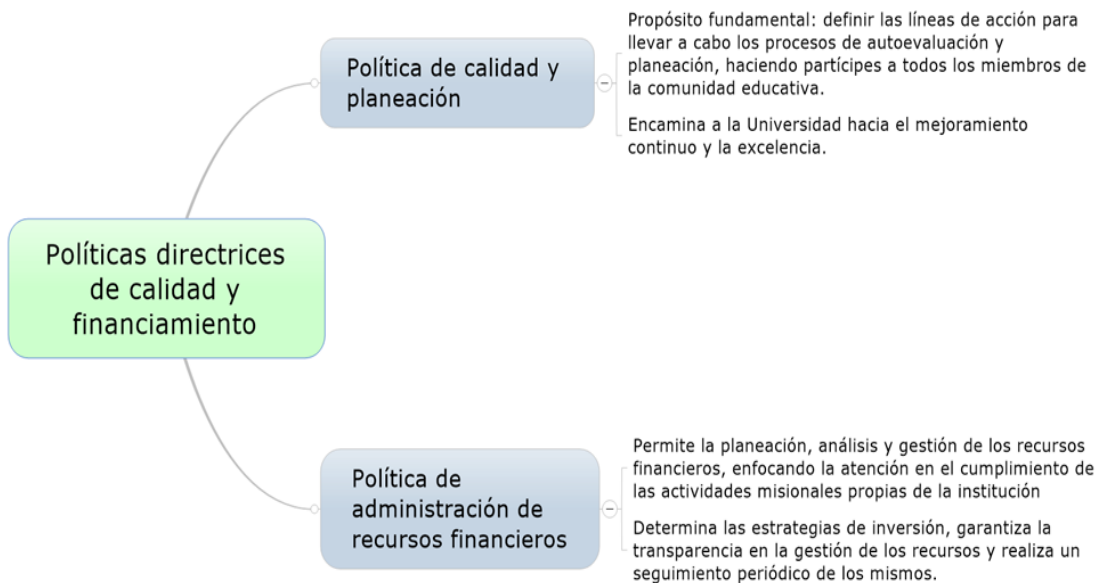


Figura 28. Políticas directrices de calidad y financiamiento. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2012b, 2014c).

En concordancia con la importancia que tienen los estudiantes para la institución, como sentido de las acciones que en ella se emprende, se generan políticas que permitan apoyar el ingreso y los apoyos que faciliten la permanencia en la vida universitaria con calidad de vida. Por otra parte, se convierte en aspecto importante mantener y fortalecer los vínculos con los egresados y entre ellos mismos, como miembros de la comunidad educativa. Estos aspectos se ven representados en la figura 29.

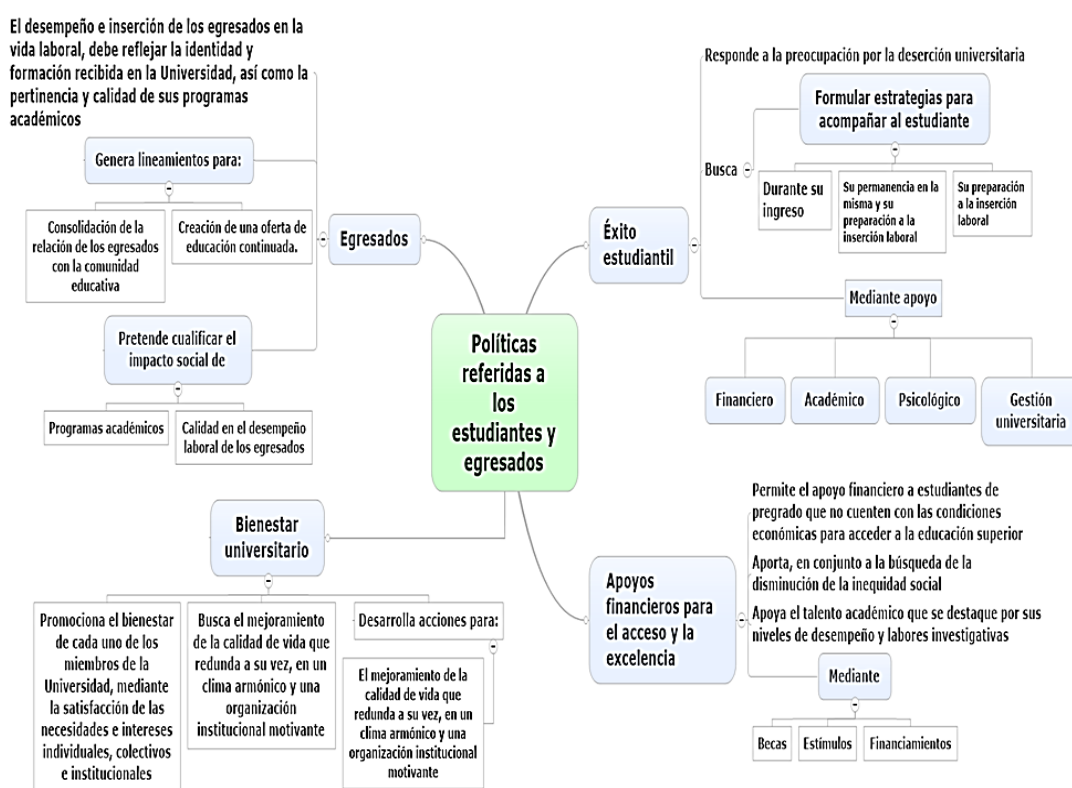


Figura 29. Políticas referidas a los estudiantes y egresados. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2012c, 2012d, 2012e, 2012f).

Asimismo, consciente de su papel educativo en la sociedad, la Universidad El Bosque ha decidido integrar dentro de sus políticas, la Política de Equidad e Inclusión Estudiantil; por medio de la cual busca apoyar e implementar dentro del campus universitario el reconocimiento y respeto a la diferencia en el marco de la búsqueda de la equidad y la inclusión social. De esta forma la institución pretende garantizar que cada uno de los integrantes de la comunidad universitaria cuente con la garantía para el

ejercicio de sus derechos y deberes como ciudadano y ciudadana, así como para el ejercicio de su individualidad.

Más allá de buscar que cada miembro de la comunidad construya y fomente espacios equitativos e incluyentes en el ámbito social, las directivas de la universidad pretenden que dichos espacios se vivan y experimenten al interior de esta. Es por esto, que se han elaborado lineamientos específicos que apoyen y promuevan la Política de Equidad e Inclusión Estudiantil. Directrices que se pueden apreciar en la figura 30.

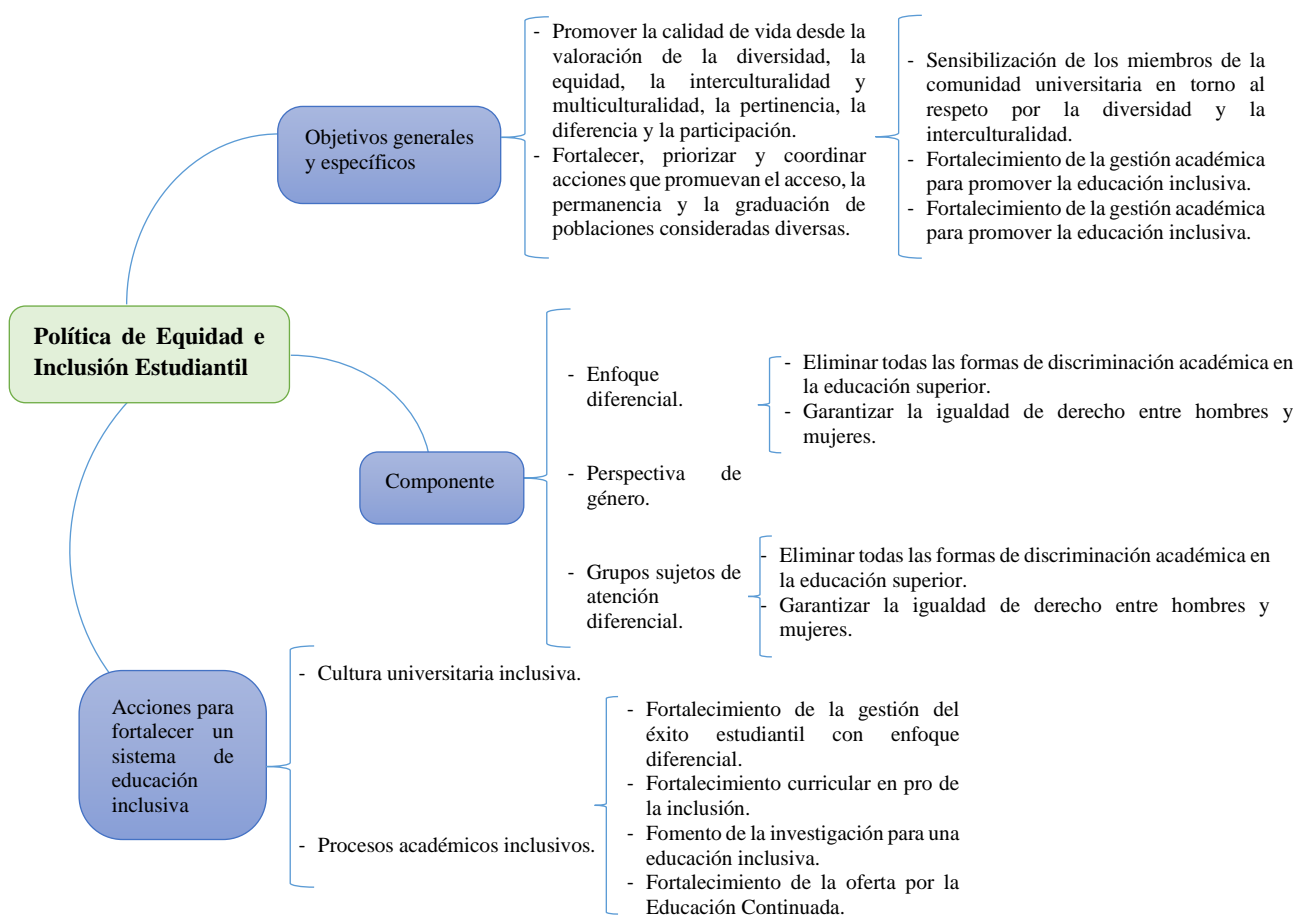


Figura 30. Políticas referidas a la equidad e inclusión estudiantil. Fuente: Elaboración propia a partir de Políticas Institucionales de la Universidad El Bosque (2019a).

Es así como las características propias de la educación inclusiva: participación, diversidad, interculturalidad, equidad, pertinencia y calidad se entrelazan con los principios de la integralidad y la flexibilidad para permitir la generación de acciones que permitan fortalecer la inclusión dentro del ámbito educativo de la universidad. Todo esto en el marco de las normativas del país y la institución, las cuales tienen como objetivo la construcción de una sociedad más equitativa e incluyente.

Las políticas institucionales de la Universidad El Bosque, como directrices de su accionar, son conocidas por cada uno de los miembros de la comunidad educativa ya que determinan sus valores, ideas y conceptos y se convierten en la imagen que proyecta en el ámbito educativo, cultural y social del país, con la férrea determinación de lo que se espera lograr de ella, lo que le ha valido la Acreditación de Alta Calidad dada en el año 2016 y el reconocimiento social a nivel nacional e internacional de los profesionales egresados en las diferentes áreas del saber. La creación y puesta en marcha de estas directrices le ha permitido a la Universidad consolidar una cultura de evaluación, planeación y calidad con el fin último de buscar la excelencia a través de un mejoramiento continuo.

3.5. Plan de desarrollo 2016-2021.

El Plan de Desarrollo Institucional 2016-2021 es una propuesta construida de manera conjunta con los diferentes estamentos de la Universidad, teniendo como objetivo primordial la consolidación de una Universidad de alta calidad que se comprometa con todos los miembros de la comunidad y busque de esta forma, la calidad de vida de la sociedad en la que se encuentra inserta.

Para alcanzar sus propósitos, el PDI se alinea con el Modelo de Gestión Institucional cuyos ejes centrales de trabajo son: Planear, Ejecutar, Controlar, Analizar, Retroalimentar. Estos ejes permiten llegar a identificar qué quiere lograr la Universidad, cómo va a lograrlo, la forma de medir su cumplimiento efectivo y el reconocimiento de aquellas áreas de mejora que permitan en últimas, alcanzar los objetivos institucionales. Es preciso considerar que la Universidad además de haber adquirido un compromiso con los pilares: Educación, Investigación y Responsabilidad Social, se siente plenamente identificada con el anhelo del país de llegar a alcanzar la paz y es por esto que el desarrollo de sus proyectos institucionales tiene un fuerte vínculo con la construcción de un país en torno a la paz, la igualdad y la sostenibilidad planetaria.

El Plan de Desarrollo Institucional tiene tres componentes:

- Autoevaluación, evaluación y planeación: seguimiento al PDI 2011-2016, se analiza la Autoevaluación 2014 enfatizando en los planes de mejoramiento.
- Análisis del contexto: análisis del contexto externo, nacional e internacional. Además, el contexto interno institucional en torno a sus filosofías y políticas.
- Presentación del PDI: exposición detallada del PDI el cual se compone de 20 programas y 51 proyectos.

En la figura 31, se evidencia la cohesión existente entre cada uno de los componentes del plan y la sintonía con la visión y la misión institucionales como parte esencial del accionar del Plan de desarrollo Institucional 2016-2021.



Figura 31. Componentes del Plan de Desarrollo Institucional. Fuente: Tomado de Proyecto de Desarrollo Institucional 2016-2021 (p. 6.).

A partir de la figura se puede observar que las raíces o cimientos aluden a los factores que sustentan y direccionan el trabajo institucional, los troncos o pilares expresan las tareas esenciales de la Universidad y el follaje o ramas, representan las estrategias que se convierten en los soportes que sirven como complemento en la labor de la Institución.

El PDI se encuentra estructurado en tres grandes componentes que se desarrolla mediante programas y proyectos que tienen como objetivo concretizar la Visión de la Universidad. Los 20 programas concretizados en 51 proyectos específicos tienen como meta la promoción de la calidad de vida de la comunidad Universitaria.

Es un hecho que la Universidad el Bosque da sentido a su quehacer en un fuerte énfasis con el compromiso social, en donde la calidad de vida se convierte en un fin primordial al interior de la misma y que aunque la política de educación inclusiva institucional está en etapa de construcción, en línea con la Política de Educación Superior Inclusiva emanadas por el MEN, consiente que nuestro país está conformado por una

fuerte pluriculturalidad y profundas diferencias económicas, encamina sus acciones en consecuencia, como una institución que respeta y acoge las diferencias religiosas, étnicas, a población de estratos menos favorecidos, y en algunos casos a estudiantes en condición de discapacidad.

La importancia que tiene para la institución el apoyo constante que brinda a los estudiantes se refleja en los esfuerzos de la estrategia de Éxito Estudiantil, la cual brinda apoyos profesionales de forma constante y adecuadamente planeados a estudiantes en riesgos académicos, psicosociales y económicos. Sin embargo, se convierte en un reto para la Universidad dar respuesta de excelente calidad a las diferentes condiciones que presentan los estudiantes, en todos aspectos y en las diferentes situaciones de vulnerabilidad, identificando y superando las barreras de aprendizaje para la comunidad estudiantil, fomentando un espacio educativo en donde se dé atención a las necesidades de cada uno de ellos, sin exclusión alguna y con todas las posibilidades de lograr realizar un proyecto de vida en concordancia con sus potencialidades.

En el marco de las acciones realizadas relacionadas con la atención a la diversidad, y específicamente con la discapacidad, la Universidad El Bosque forma parte de la Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad (Red CIESD), en la cual hay representación de instituciones públicas, privadas y de organizaciones que promueven la educación inclusiva a nivel superior como un derecho de las personas con discapacidad. El objetivo de la Red se encamina al intercambio de saberes y diferentes experiencias en torno a los distintos aspectos que se relacionan con el tema, con la misión de que desde la academia se aporte al desarrollo de entornos equitativos como una forma de acercar la política pública a las acciones reales, transformando la realidad de la educación inclusiva, en educación superior de las personas con discapacidad (Red CIESD, 2017b).

Como parte de las experiencias institucionales, la Universidad El Bosque ha llevado a cabo acciones con la Fundación Síndrome de Down (FSD), en un trabajo conjunto, con el fin de potencializar habilidades motrices, sociales y técnicas, con el apoyo de bienestar universitario, recursos humanos y biblioteca. En el contexto rural desde la Facultad de Biología se promueven el programa Un bosque para la escuela, desarrollando temas de biodiversidad con niños con discapacidad cognitiva. En este mismo sentido, la licenciatura en Educación Bilingüe promueve en aprendizaje de lecto-escritura en inglés para personas sordas y por otra parte se observa en la facultad de odontología el interés por que sus estudiantes se formen como profesionales a los cuales

la salud oral y calidad de vida en personas diversamente hábiles es muy importante en su labor, como parte de los profesionales que en distintos momentos apoyan desde el sector salud los procesos educativos inclusivos. Es importante resaltar los proyectos que desde la facultad de ingeniería de sistemas se han llevado a cabo, asesorados por el Instituto Nacional de ciegos (INCI), el Centro de Rehabilitación para e Adulto Ciego (CRAC) y la Fundación para el Niños Sordo (ICAL) en los cuales se pretende mejorar la calidad de vida de las personas pertenecientes a cada grupo (Red CIESD, 2017b).

De acuerdo con lo expresado, la educación inclusiva debe convertirse, para la Universidad, en un tema preponderante en la formación que brinda en los programas de Licenciaturas, en donde a partir de una sensibilización sobre el tema, se concientice a los futuros educadores acerca de la importancia que tiene garantizar el derecho a la educación de todos los niños, acorde con las diferencias individuales, en donde el papel más significativo lo tiene el valor como persona. Solamente el desarrollo de competencias adecuadas en los futuros educadores podrá ofrecer una educación con calidad y equidad en el marco del respeto por la diferencia.

3.6. La Facultad de Educación de la Universidad El Bosque.

La historia de la Facultad de Educación se remonta, de acuerdo con Escobar (2011), citado en García y Martínez (2013), al año de 1996 cuando se da inicio a la Facultad de Educación a Distancia de la Universidad el Bosque, ofertando programas de pregrado y postgrado en educación para todo el territorio nacional. La intención con que se plantean los programas es la de profesionalizar a los docentes que se desempeñaban como profesores de primaria y secundaria con la apertura de ocho Licenciaturas y en posgrados catorce programas de especialización con una duración de un año, para cada uno de ellos, para un total de atención a 15.397 docentes en ejercicio.

En el año 2001, el nuevo proyecto de la Facultad inició con la acreditación previa de cuatro licenciaturas y cuatro especializaciones. Las Licenciaturas fueron Pedagogía Infantil (Resolución N° 1041 del 25 de mayo del 2001), Educación Bilingüe con Énfasis en la enseñanza del inglés (Resolución N° 1323 del 29 de junio del 2001), Lengua Castellana y Humanidades (Resolución N° 1019 del 24 de mayo del 2001) y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (Resolución N° 1040 del 25 de mayo del 2001). Las Especializaciones fueron en Educación Bilingüe (Resolución N° 1323 del 29 de junio del 2001), Educación con Énfasis en Didáctica del Pensamiento Creativo (Resolución N° 1036 del 25 de mayo del 2001), Pedagogía del Lenguaje con Énfasis en

Producción de Materiales (Resolución N° 1039 del 25 de mayo del 2001) y Educación con Énfasis en Producción Multimedia (Resolución N° 1038 del 25 de mayo del 2001). En el año 2003 se le otorgó acreditación previa al programa de Especialización en Docencia Universitaria (Resolución N° 969 del 13 de mayo del 2003) (Escobar, 2011). De los nueve programas con acreditación previa, a la fecha están funcionando cuatro, dos de pregrado, Licenciatura en Educación Bilingüe con Énfasis en la Enseñanza del Inglés (denominación actual), Licenciatura en Educación Infantil (denominación actual), y dos de postgrado, Especialización en docencia Universitaria y Maestría en Docencia de la Educación Superior.

En línea con la mirada educativa que plantea la Universidad la Facultad de Educación determina la misión y visión de su labor educativa.

3.6.1. Misión de la Facultad de Educación.

De acuerdo con la Misión Institucional la Facultad de Educación plantea la propia, envuelta en la filosofía y principios que identifican el alma máter.

Con base en el enfoque *bio-psico-social* y cultural planteado por la Misión de la Universidad, la Facultad de Educación forma pedagógica e integralmente docentes de la más alta calidad académica comprometidos con la transformación de la realidad desde la educación como eje del desarrollo económico, social y cultural del entorno. En este sentido, genera conocimiento teórico-práctico sobre los procesos educativos, el saber pedagógico y las didácticas diferenciadas para la enseñanza en áreas fundamentales del conocimiento en educación Preescolar, Básica y Media y saberes disciplinares en la Educación Superior del País (Universidad El Bosque, 2014d, p.44).

El compromiso que establece en su misión la Facultad de Educación, en la formación de los docentes en diferentes disciplinas y grados se ve plasmado en los valores, compromiso social y liderazgo de sus egresados con el desempeño de una labor transformadora del ámbito educativo, como agentes comprometidos con su labor pedagógica, investigativa y social que pone en alto el nombre de la Universidad y de la Facultad misma. El docente egresado de la facultad de Educación de la UEB tiene claro que en la misión de su proyecto profesional la persona humana y el bien común son el eje de su desempeño, como lo fue el de su propia formación como educador.

3.6.2. Visión de la Facultad de Educación.

De igual forma, la visión refleja la importancia que tiene para la facultad el papel del educador y la trascendencia de su compromiso en la formación del mismo, con una mirada prospectiva que da relevancia a la calidad como factor determinante del reconocimiento que deben tener sus procesos formativos.

En el mediano plazo, la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque, será reconocida nacional e internacionalmente como líder en la profesionalización pedagógica y didáctica de docentes por la cobertura de niveles de la educación con la más completa oferta y alta calidad de programas académicos de Licenciatura, Especialización, Maestrías y Doctorado, cuyos productos de investigación dan respuesta a las necesidades educativas del entorno inmediato con visión transnacional (Universidad El Bosque, 2014d, pg. 44).

La estructura de la organización académica y administrativa de la Facultad de Educación, se relaciona como un sistema de instancias y procesos organizados con el propósito de plasmar la intencionalidad y ser de la misma, conjugando esfuerzos que mediante su gestión den como resultado el cumplimiento de las metas propuestas. Para efectos de gestión y de permitir la consecución de metas y objetivos se genera una estructura académico administrativa representada en la figura 32.

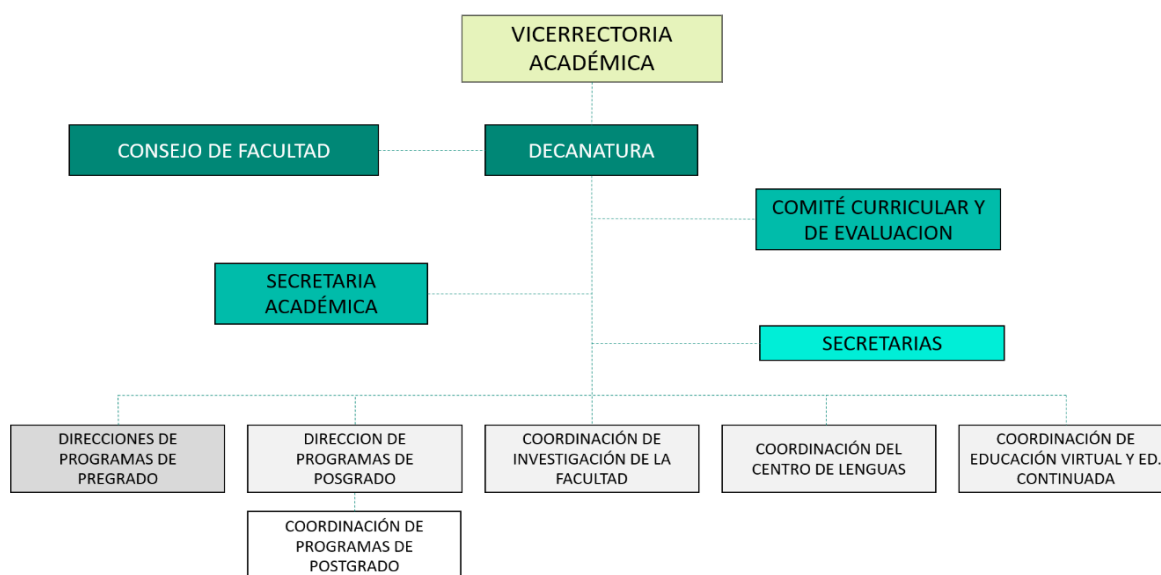


Figura 32. Estructura Académico Administrativa Facultad de Educación. Fuente: Tomado de Universidad El Bosque (2019b, p. 78).

La responsabilidad que asume la Facultad de Educación, su naturaleza pedagógica y compromiso con la dignificación de la labor docente, se ven claramente expresadas en la visión que proyecta de su deber como formadora de formadores y del encargo con el mejoramiento de la calidad educativa como aspecto fundamental de su compromiso social.

Finalmente, el reconocimiento nacional proyectado por la Facultad se hace evidente en las Acreditaciones de Alta calidad que han recibido los programas de Licenciatura en Educación Bilingüe con Énfasis en la Enseñanza del Inglés y de Licenciatura en Educación Infantil, en el año 2016, luego del correspondiente proceso, que de manera anticipada y voluntaria se realizó relacionados con la autoevaluación y posterior acreditación, dando cumplimiento con los parámetros establecidos por el MEN para tales efectos, reglamentados en la Resolución 2041 del 3 de febrero del 2016.UEB (2016).

3.6.3. Modelo pedagógico de la Facultad de Educación.

De acuerdo con lineamientos misionales, las características y necesidades de la comunidad educativa, la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque representa teóricamente los propósitos, procedimientos y estrategias que se hacen evidentes en el proceso educativo, además de establecer las relaciones que le rodean, relación que se puede observar en la figura 31. En tal virtud las bases del modelo pedagógico se establecen con base en los siguientes términos:

El modelo pedagógico que fundamenta los programas de formación ofrecidos por la Facultad de Educación se apoya en tres perspectivas teóricas e ideológicas articuladas y complementarias entre sí, las cuales orientan los principios didácticos de la propuesta curricular y los lineamientos de investigación (Universidad El Bosque, 2014e).

La Facultad de Educación toma sentido por medio de las acciones que en cada uno de los programas que la conforma se desarrollan, teniendo en cuenta que el Proyecto Educativo Institucional se ve reflejado de manera directa en los Proyectos Educativos de Programa (PEP) como instancias en donde se plasma su filosofía y se da cumplimiento a los Objetivos Institucionales de Aprendizaje, como se determina en las Orientaciones Curriculares y Pedagógicas.

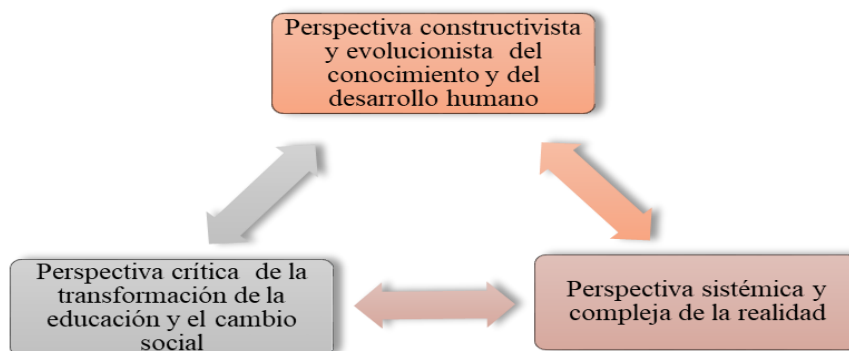


Figura 33. Modelo pedagógico de la Facultad de Educación. Fuente: Elaboración propia a partir de Universidad El Bosque (2014e, p. 59).

3.7. Programa de Licenciatura en Educación Infantil.

El Consejo Directivo mediante el acuerdo N°6623 de 2000 creó el Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Educación, que luego de haber sido acreditado previamente con la Resolución 1040 de 2001, obtuvo el Registro Calificado con el Decreto 3678 de 2003 otorgado por el Ministerio de Educación Nacional, todo ello sustentado por los diferentes aspectos educativos y de infancia correspondientes, como se observa en la figura 32. En el primer periodo académico de 2004 el Programa empezó a ser impartido, obteniendo la primera promoción de graduandos en febrero de 2009.

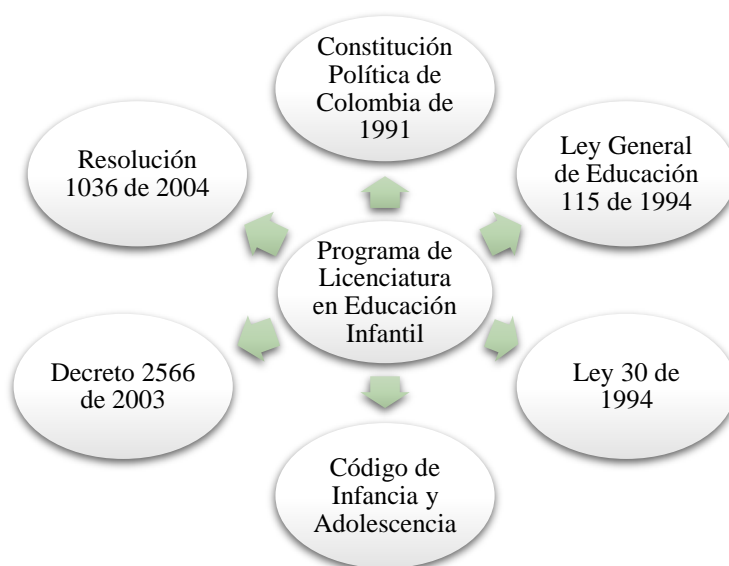


Figura 34. Relación del Programa con la normatividad vigente. Fuente: Elaboración propia a partir de Universidad El Bosque (2014e).

La búsqueda de la calidad institucional ha sido un aspecto importante durante todo el proceso de diseño, implementación y mejoramiento del Programa, es por ello que inicia

el análisis de la pertinencia y eficacia del currículo, razón por la cual se diseña en 2006 una reestructuración del plan de estudios que contempla, dentro de los primeros seis semestres la mayoría de núcleos temáticos de formación específica con el fin de proveer a los estudiantes las herramientas necesarias para la ejecución de las prácticas. Adicionalmente, se realizan ajustes como: la construcción del reglamento de prácticas, el aumento en la intensidad horaria de la asignatura de inglés, la búsqueda de la coherencia transversal, vertical y horizontal entre los núcleos temáticos, la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Universidad El Bosque, 2014e).

Para lograr la renovación del registro calificado la Facultad formaliza los procesos de revisión que se continuaron desde el año 2008, mediante el Modelo de Gestión de la Facultad estructurado a finales de 2009. Luego de haber obtenido la renovación del registro calificado en diciembre de 2009, se implementa el nuevo plan de estudios, previamente aprobado por el Ministerio de Educación Nacional, en el segundo periodo académico de 2010. Este proceso requirió el diseño de un Plan Estratégico que permitiera hacer seguimiento a los dos planes de estudios vigentes hasta el momento, identificando las fortalezas y aspectos por mejorar para implementar las acciones pertinentes.

Como parte de la preocupación de acercar a los estudiantes a la atención educativa a la diversidad, aparece en el nuevo plan de estudios la asignatura denominada, *Integración escolar en Pedagogía Infantil*, y la propuesta de una electiva encaminada a la *atención educativa a poblaciones vulnerables*. La asignatura, de carácter obligatorio, y a pesar de su denominación, aborda el tema de la educación inclusiva dado el cambio de sentido que toma el sistema escolar y la relación que deben establecer las instituciones educativas con los estudiantes pertenecientes a las poblaciones vulnerables, en el desarrollo de los procesos educativos que acepten, respeten y convivan con la diversidad. La intensidad horaria para el desarrollo de las asignaturas es de dos horas académicas, una vez a la semana y el contenido es abordado de forma general, enfatizándose en las necesidades educativas transitorias y en los estudiantes en situación de discapacidad, tratando semestre a semestre de nutrirse la asignatura en atención a la importancia que el tema representa para la formación de los Licenciados en Educación Infantil. Cabe destacar el interés de los estudiantes por el tema tomando relevancia en el sentido que le dan en su labor como educadores infantiles.

El interés por fortalecer la preparación de los estudiantes del programa en los diferentes aspectos relacionados con la educación inclusiva es una manifiesta preocupación por parte de directivas y docentes, ya que es una evidente demanda en los

diferentes contextos educativos, ante la cual se debe dar una respuesta en el proceso de formación.

Con el ánimo de continuar con la búsqueda de la calidad, la facultad proyecta su gestión hacia la búsqueda de la acreditación de alta calidad, razón por la cual entra en un proceso continuo de autoevaluación y mejora, para concretizar finalmente en 2014 el documento con fines de Acreditación del Programa, presentado ante el Consejo Nacional de Acreditación. De manera exitosa, luego de un proceso de autogestión y cualificación, el Programa recibe el Registro de Alta Calidad mediante la Resolución 04260 del 7 de marzo de 2016. En esta misma dinámica se desarrolla el proceso de renovación del registro calificado en concordancia con la propuesta de un nuevo plan de estudios que pretende dar continuidad al enriquecimiento del proceso formativo de los estudiantes y prepararlos de la mejor forma posible para su posterior desempeño laboral.

Se determina en el nuevo plan de estudios mantener dos horas semanales con la asignatura denominada *Educación Inclusiva* y una práctica específica, en instituciones en donde se evidencia la educación inclusiva como parte fundamental de su quehacer. Paralelo a estos aspectos se da continuidad a la *práctica hospitalaria* que se lleva a cabo en la Clínica Colombia de la ciudad de Bogotá D.C. y a la *atención domiciliaria* como parte de la pedagogía hospitalaria, en acuerdo con la Secretaría de Educación del Distrito y la Fundación Cardio Infantil.

De esta forma, la Licenciatura en Educación Infantil se consolida como un programa de alta calidad que forma profesionales comprometidos consigo mismos, con su entorno y con la sociedad, siempre en la búsqueda de la calidad de vida de las personas. Aspectos que se reflejan en el interés por lograr un educador integral que se sienta comprometido con la labor que desempeña y el impacto que esta tiene en el desarrollo no solamente de la infancia sino del contexto que le rodea.

3.7.1. Misión y Visión del Programa de Licenciatura en Educación Infantil.

La Misión y la Visión del Programa han sido elaboradas en sintonía con la Visión y la Misión de la Universidad, pues la razón de ser de la Licenciatura está ligada a la existencia de la Institución.

- Misión

“La Licenciatura en educación infantil, desde un enfoque biopsicosocial y cultural, forma educadores competentes de alta calidad académica, profundo sentido ético, con dominio en los saberes relacionados con la infancia y su

formación integral, generando impacto en la transformación y cualificación en los diferentes escenarios donde interactúa, a partir de procesos de investigación e innovación” (Universidad El Bosque, 2016, p. 135).

- **Visión**

“En el año 2021 la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad El Bosque será reconocida por su alta calidad académica, espíritu investigativo, liderazgo y emprendimiento de sus egresados, por la generación y transferencia pertinente del conocimiento en el campo de la educación infantil a nivel local, nacional e internacional, ratificando su compromiso desde la formación con la consolidación de una sociedad incluyente, solidaria, equitativa y en paz, por una cultura de la vida, su calidad y su sentido” (Universidad El Bosque, 2016, p. 135).

Con el fin de dar cumplimiento a la misión y a la visión del programa de Licenciatura en Educación Infantil se cuenta con la estructura organizativa representada en la figura 35.

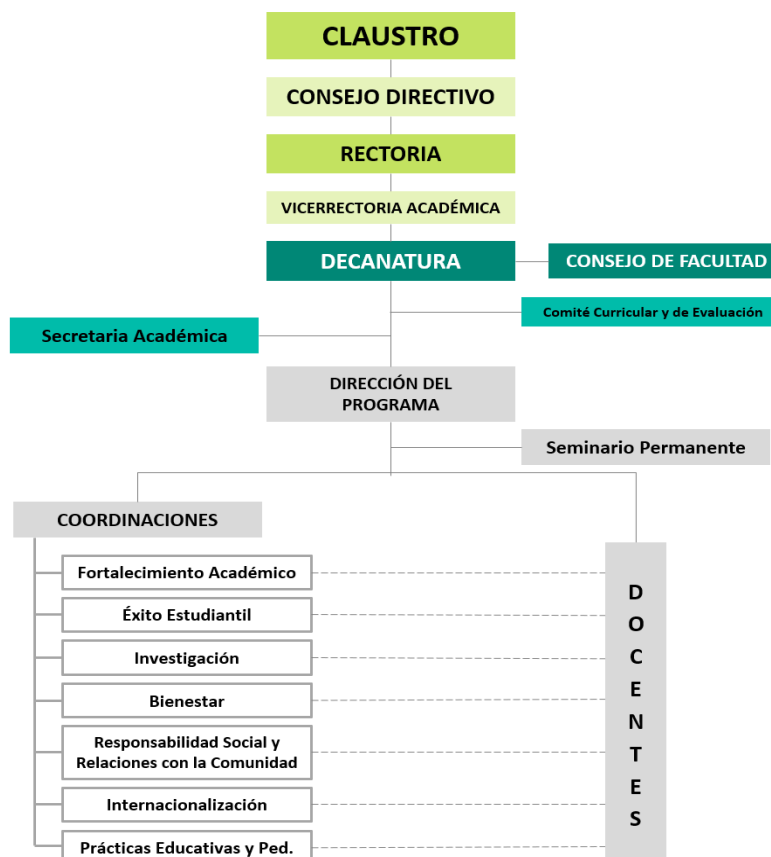


Figura 35. Estructura Académica Administrativa del Programa. Fuente: Tomado de Universidad El Bosque (2019b, p. 80).

3.7.2. Perfil de formación en la Licenciatura de Educación Infantil.

En consonancia con la filosofía institucional y la Misión y Visión propias del Programa y el compromiso con la formación de educadores para la infancia, establece un perfil específico, representado en la figura 34, que responde a las competencias que se espera desarrollar a lo largo del proceso formativo, representado en la figura 36.

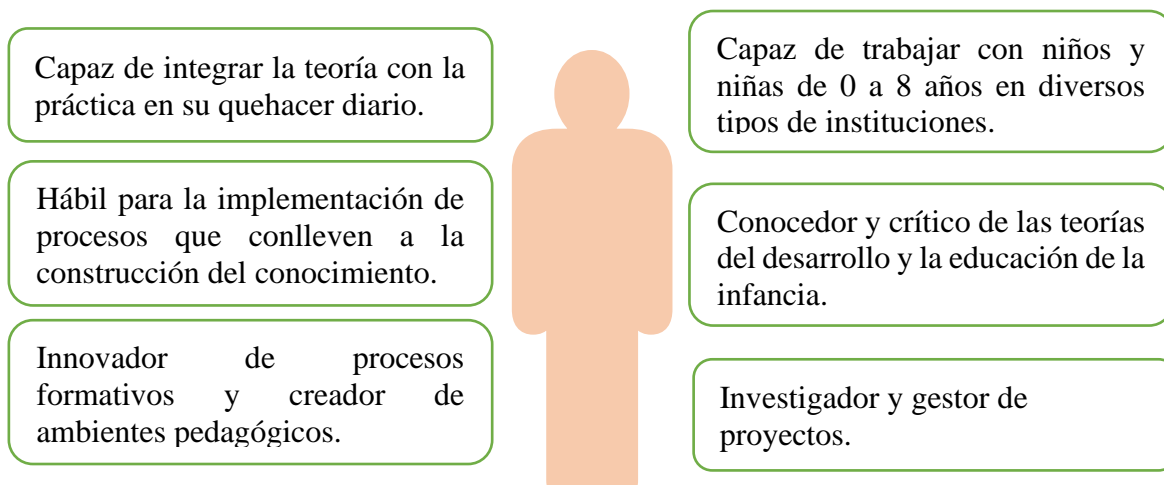


Figura 36. Perfil de formación. Fuente: Elaboración propia a partir del Proyecto Educativo del Programa – Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad El Bosque (2019b).

De esta forma, los futuros pedagogos tendrán una impronta propia de la Universidad el Bosque que les identificará, logrando intervenir los distintos contextos educativos con el sello propio de la Facultad. La pertinencia y calidad de la formación de los Licenciados en Educación Infantil es una constante preocupación de directivos y docentes del programa, en procura de dar a la sociedad educadores con un alto compromiso en el trabajo con niños, familia, comunidad, organismos gubernamentales y no gubernamentales en desarrollo de planes y proyectos que beneficien a toda la infancia.

3.7.3. El aprendizaje significativo y el modelo interestructurante en el Programa de Licenciatura en Educación Infantil.

El Programa de Licenciatura en Educación Infantil se enmarca en un *Modelo pedagógico constructivista social con un enfoque educativo centrado en el estudiante para el aprendizaje significativo*, teniendo como base tres líneas de acción:

- Enfoque bio-psico-social con un modelo educativo centrado en el estudiante para el aprendizaje significativo, con la intención de dar respuesta a las

necesidades del mundo actual en el que se requieren nuevas formas de generación y distribución del conocimiento.

- b) Modelo con un enfoque educativo centrado en el aprendizaje, en el que se busca la generación de un aprendizaje significativo; proceso que centra su atención en el sujeto que aprende buscando generar una relación directa con su presente, pasado y futuro; de esta manera el sujeto da significado y sentido a lo aprendido.
- c) Modelo integral de carácter socio-cultural, con la intención de formar en la dimensión académica, ética y profesional, cognitiva, afectiva, comunicativa y social; logrando de esta forma aportar profesionales íntegros a la sociedad (PEP, 2014).

3.7.3.1. El Modelo Pedagógico y sus principios.

En la figura 37 se especifican los principios que fundamentan el Modelo Pedagógico del Programa, que como se ha mencionado anteriormente está basado en el aprendizaje significativo.

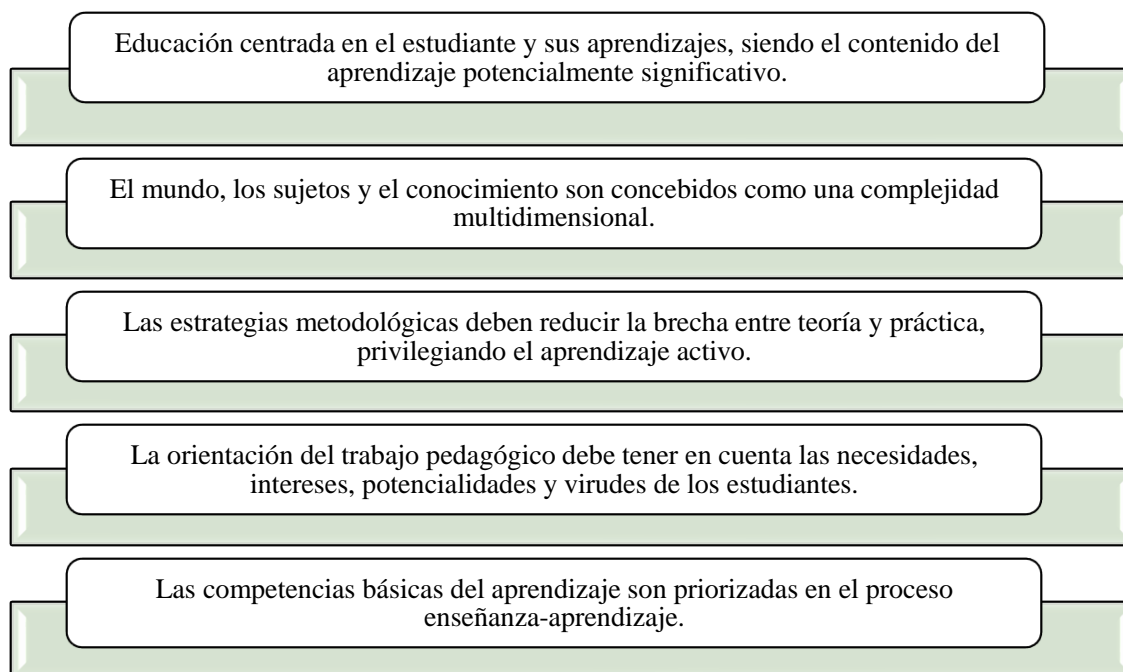


Figura 37. Principios del Modelo Pedagógico del Programa. Fuente: Elaboración propia.

Estos principios buscan la formación de profesionales capaces de apropiarse y generar nuevos conocimientos, convirtiéndose en gestores de propuestas pedagógicas innovadoras en los diferentes contextos educativos.

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje interactúan el maestro y el estudiante quienes, a su vez, se insertan en la dinámica relacional existente de la Universidad. De esta forma, se puede afirmar que la relación Universidad-maestro-estudiante es la que posibilita la creación y potenciamiento de nuevos aprendizajes. Es preciso entonces, tener claridad acerca del concepto que se tiene de cada uno de estos actores.

3.7.3.2. Los maestros y los estudiantes.

La universidad se considera como un espacio propicio en el que se generan las condiciones necesarias para un aprendizaje significativo, que fomente la formación integral de los estudiantes en cada una de sus dimensiones. En consecuencia, el programa ha diseñado y ejecutado acciones que permiten fortalecer estos espacios de formación como el diseño de un currículo centrado en el aprendizaje activo, la internalización curricular, la implementación de las TIC, el aprendizaje de una segunda lengua y la flexibilización curricular. Dentro de este aspecto se han gestionado actividades como: la tarde de talentos, los encuentros de investigación, la feria de emprendimiento, entre otros.

Para el Programa de Licenciatura en Educación Infantil, todo maestro que esté vinculado al proceso de aprendizaje significativo debe caracterizarse por ser investigador, mediador y facilitador de los aprendizajes. Un Investigador frente las necesidades y problemáticas que evidencia en los entornos educativos y en sus estudiantes que debe caracterizarse por tener una actitud cognoscitiva, objetiva, reflexiva y ética frente a los procesos de investigación que desarrolla, siendo consciente de sus implicaciones en los contextos de ocurrencia, mediador entre los procesos de investigación educativa y las propuestas de innovación que surgen de la misma, con la intención de dar respuesta a las problemáticas halladas. Y facilitador del aprendizaje con sus estudiantes, en quienes debe identificar debilidades y fortalezas con el ánimo de proporcionar las herramientas necesarias que les permitan llegar a alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos, mediante estrategias pedagógicas adecuadas y pertinentes.

Por su parte, el estudiante es considerado como un ser integral y pluridimensional en permanente autoconstrucción, que debe ser protagonista de su propio desarrollo y formación durante el proceso de aprendizaje. De esta forma, su participación activa y experiencial le permitirá la construcción de nuevos conocimientos que enriquecerán su práctica profesional. En definitiva, el estudiante debe equiparar a su maestro en cuanto investigador y mediador del aprendizaje.

3.7.3.3. Propósitos y objetivos de aprendizaje.

El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje está determinado por el Currículo, el cual es diseñado, ejecutado y evaluado a partir de dos dimensiones: la dimensión macrocurricular y la dimensión microcurricular. La primera hace referencia a la coherencia existente entre el PEI, los objetivos institucionales de aprendizaje y los objetivos de aprendizaje del programa; la segunda hace referencia a la coherencia entre el diseño integrado de curso y sus objetivos de aprendizaje, con los objetivos del Programa y el PEI. De esta forma, se plantean unos objetivos de aprendizaje de la Licenciatura en Educación Infantil, los cuales se evidencian en la figura 38.

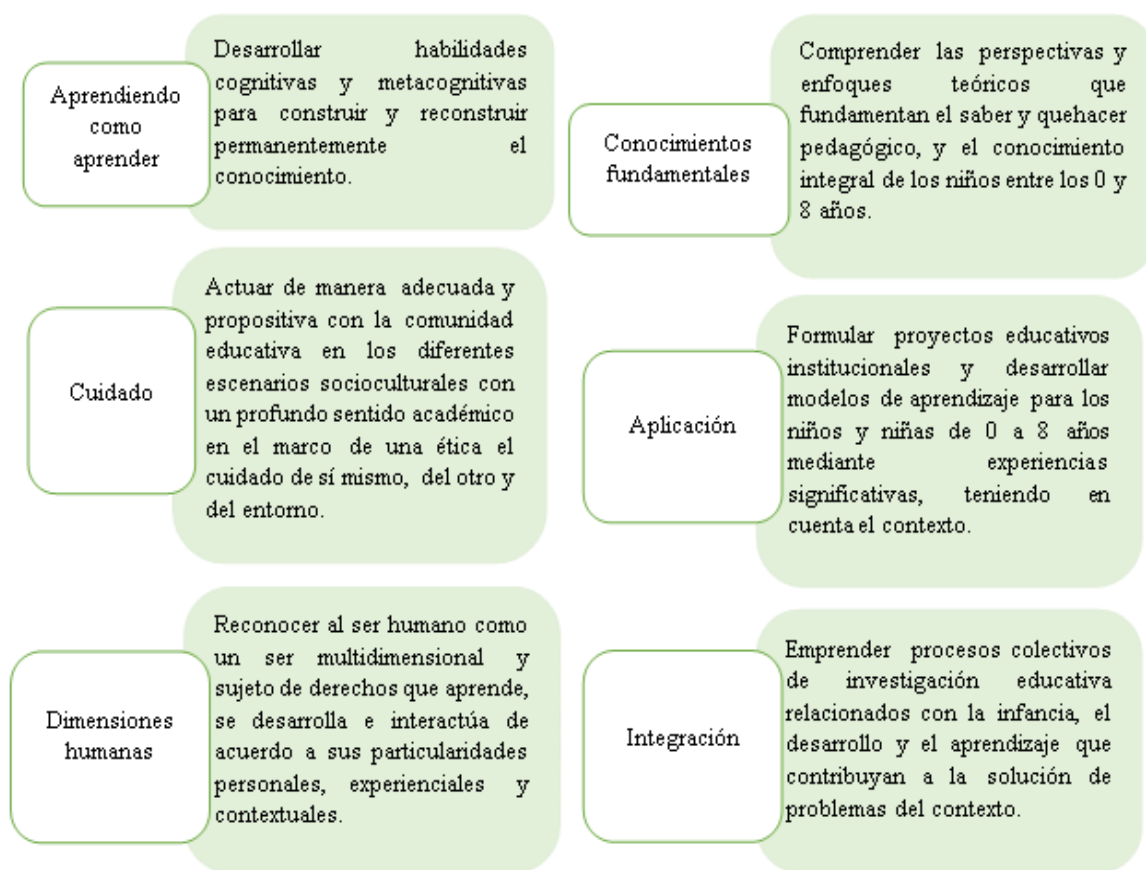


Figura 38. Objetivos de aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

Estos objetivos han de ser implementados en las prácticas de los docentes, que deben formar estudiantes con competencias cognitivas brindándoles herramientas de aprendizaje que posibiliten la formación de la autonomía y la libertad, así como el desarrollo de una sensibilidad frente a las problemáticas de los contextos sociales.

3.7.3.4. Los contenidos, la secuencia, el método y los recursos.

De acuerdo con el PEP (2014), los contenidos que se abordan en el programa atienden al desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes sin dejar de lado su condición multidimensional, teniendo en cuenta además las necesidades, características y valores propios de cada individuo. Por consiguiente, los contenidos responden a cuatro principios que determinan y direccionan su finalidad. El primero es el de *integralidad*, que debe llevar a buscar el desarrollo integral de los estudiantes mediante el potenciamiento de sus dimensiones. El segundo es el de *generalidad*, que consiste en la determinación de los saberes esenciales de la disciplina que han de ser enseñados. El tercer principio es el de *profundidad*, que consiste en el desarrollo continuo y grado de profundidad con el que son abordados los saberes esenciales. Y el cuarto principio es el de *contextualización*, que hace referencia a la pertinencia de los saberes esenciales en relación con su contexto de ocurrencia. En pocas palabras, cada uno de los contenidos que se imparten debe tener una relación práctica entre la teoría y la experiencia, buscando ser útil en la vida del estudiante.

El proceso del aprendizaje se direcciona por medio de una secuencia que permite avanzar de forma sistemática y procesual en la consecución de los objetivos trazados desde el comienzo. Dicha secuencia se constituye de cinco pasos: contextualización, definición de objetivos y metas de aprendizaje, definición de criterios de evaluación y retroalimentación, asignación de actividades, estrategias e instrumentos de evaluación a cada uno de los objetivos e aprendizaje, y socialización del proceso. Al tener establecida una secuencia se hace necesario estipular el método que se asumirá para su consecución. En la figura 37 se pueden evidenciar los pasos del método, así como una breve descripción de los mismos.

Los recursos son todos aquellos elementos y espacios que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, enriqueciendo la labor ejercida por los docentes y potencializando el desempeño de los estudiantes. Entre los recursos empleados en el programa se encuentran los siguientes:

- a) El uso de herramientas pedagógicas que permiten la organización y análisis de la información, charlas con personas expertas, la implementación de las TIC, entre otros.
- b) La publicación del periódico de la facultad y el desarrollo distintos eventos artísticos y académicos que permiten la socialización de los productos.

- c) El recurso humano con sus motivaciones e intereses que participa activamente del proceso de formación de los estudiantes.
- d) Las tutorías empleadas como recursos de mediación y acompañamiento entre docentes y estudiantes.

Todos los recursos que se emplean están en pro de la generación de un aprendizaje activo en el que tanto estudiantes como docentes participan activamente de la construcción del conocimiento.

El método que pone en práctica el programa lo conforman seis etapas las cuales se explican en la figura 39.

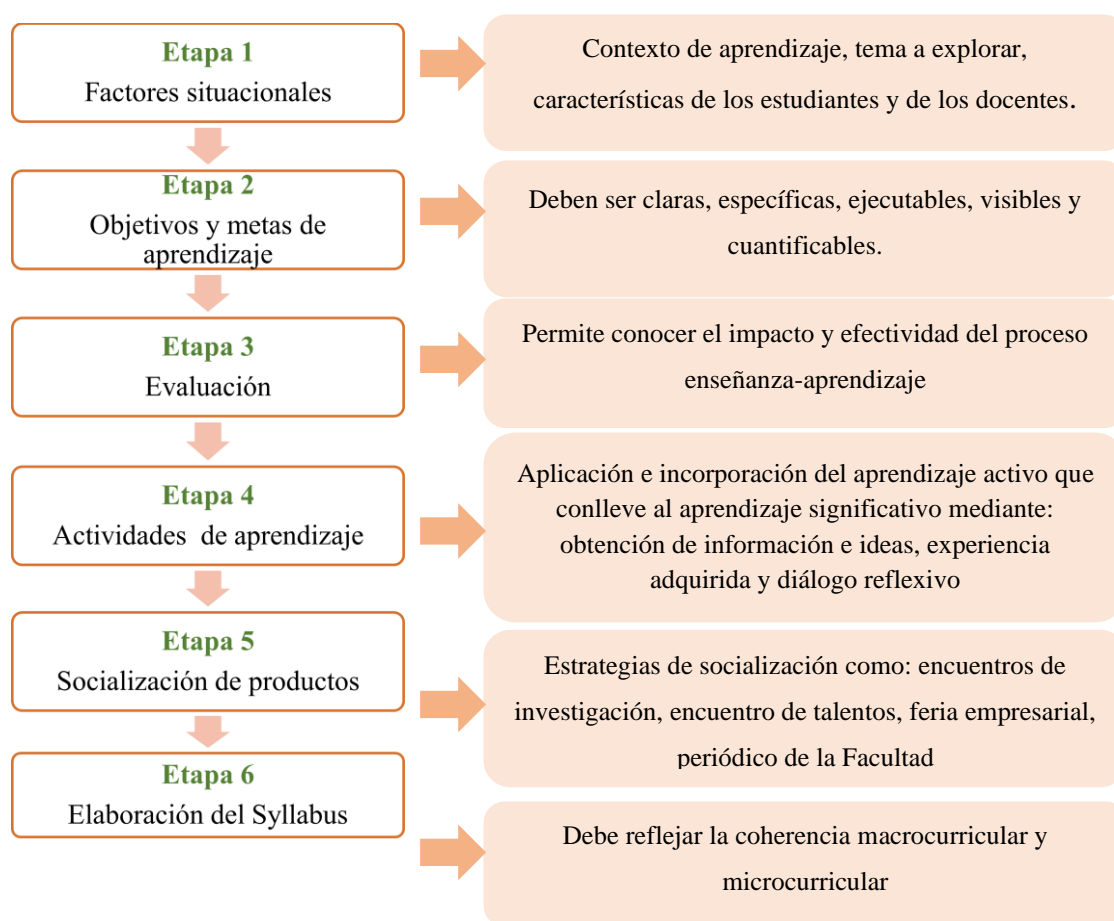


Figura 39. Método del programa. Fuente: Elaboración propia.

3.7.4. El currículo en la Licenciatura de Educación Infantil.

Para poder estructurar de manera coherente y apropiada el currículo del Programa, es necesario especificar la concepción de infancia que se encuentra como la base del mismo. De esta forma, se concibe la infancia como la etapa comprendida entre los 0 y 8

años de edad constituida en tres dimensiones: dimensión del desarrollo, dimensión integral y dimensión social como sujeto de derecho.

Desde la dimensión del desarrollo se tiene en cuenta la interacción de aspectos biológicos, psicológicos, físicos, cognitivos. En cuanto a la dimensión integral, se asumen los niños y niñas de la primera infancia como sujetos activos en la construcción del conocimiento y con la capacidad de intervenir positivamente en la construcción de la sociedad. Finalmente, desde la dimensión social como sujetos de derecho aparece el contexto normativo que busca garantizar los derechos fundamentales de los niños y niñas. Es en estas condiciones en donde toma importancia la educación inclusiva ya que cada una de las dimensiones apunta a las consideraciones que todos los niños, sin excepciones, deben tener en el proceso educativo correspondiente a la infancia.

Todo lo anterior, ubicado en el contexto de las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Integración Social, quienes estipulan el juego, el arte, la exploración del medio y la literatura como los cuatro pilares fundamentales de la educación inicial. Estos pilares se basan en las dimensiones comunicativa, artística, corporal, cognitiva y personal-social.

3.7.4.1. Objetivos de aprendizaje.

Desde el enfoque Bio-Psico-Social cultural y ambiental, la Facultad de Educación asume los objetivos de aprendizaje propuestos por la Universidad y los apropia según las características de su contexto inmediato y las expectativas de formación de sus estudiantes. De esta forma, se evidencia una coherencia macrocurricular que permite seguir la línea del aprendizaje significativo, dinámica expresada en la figura 40 así:

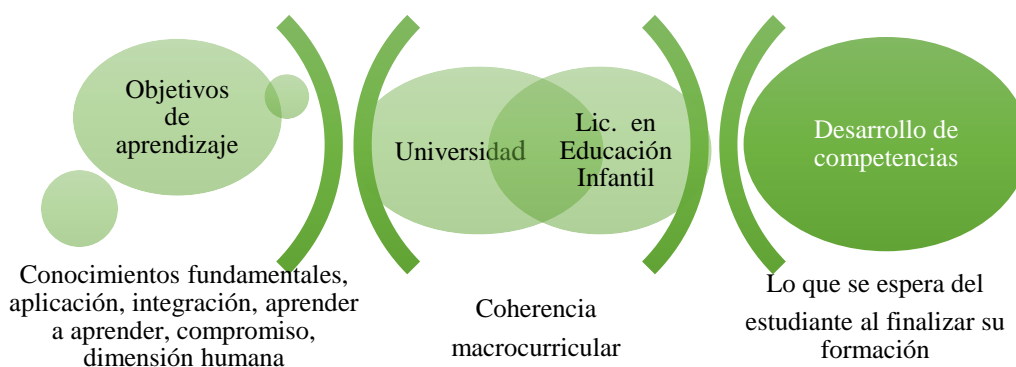


Figura 40. Aspectos curriculares. Fuente: Elaboración propia.

Es evidente que los objetivos de aprendizaje que se plantean en el programa mantienen una estrecha concordancia entre los institucionales, alcanzando así claridad en la identidad que se espera lograr en los estudiantes al culminar su proceso formativo.

3.7.4.2. Campos de formación.

En consonancia con lo anterior, el Programa de Licenciatura en Educación Infantil ha estructurado el plan de estudio y el currículo en cuatro campos: Formación pedagógica, Formación específica y/o Disciplinar, Investigación formativa y Formación General. En la figura 41 se pueden evidenciar con claridad los propósitos y características específicas de cada uno de ellos.

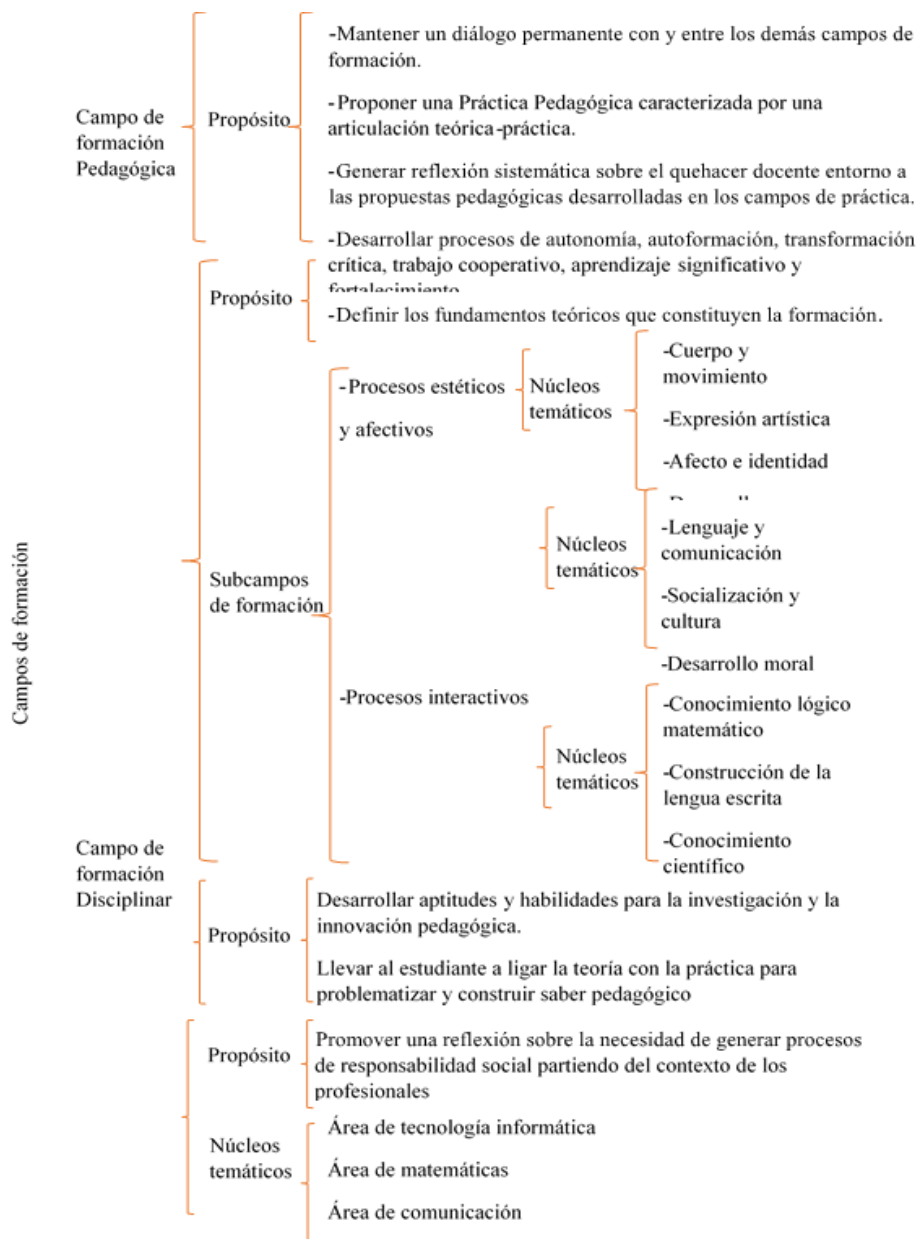


Figura 41. Campos de formación Licenciatura en Educación Infantil. Fuente: Elaboración propia.

3.7.5. La investigación en el Programa.

En el Programa de Educación Infantil la investigación es considerada como un proceso académico que complementa y cualifica la formación de los estudiantes, quienes, al involucrarse de manera activa, desarrollan competencias específicas que les permiten mejorar sus prácticas pedagógicas y reflexionar críticamente sobre las mismas.

Al formar en el acto investigativo, se pretende desarrollar la capacidad de mirar críticamente la realidad circundante para descubrir en ella aspectos problemáticos y necesidades específicas que requieran una respuesta innovadora por parte del futuro pedagogo. Para dar respuesta, el estudiante tendrá encontrar el punto de equilibrio entre la teoría y la práctica, con el fin de lograr apropiarse del conocimiento y concretizarlo desde su propia experiencia personal. Solo de esta forma, los estudiantes del Programa estarán en línea con los objetivos de aprendizaje institucionales y de la Licenciatura, y podrán a su vez tener un impacto relevante en la sociedad.

Otro aspecto relevante, es el interés de formar profesionales investigadores que sean capaces de construir y hacer parte de comunidades científicas, para trabajar de forma conjunta por la postulación de nuevos paradigmas que permitan ampliar el campo del conocimiento, dinámica representada en la figura 42.



Figura 42. Articulación de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Durante el proceso de formación se desarrolla una investigación formativa que pretende guiar al estudiante para que identifique en su contexto educativo aquellas

necesidades que exigen una alternativa innovadora después de identificarla el estudiante, inicia un proceso de indagación, análisis y reflexión de la realizada estudiada, aplicando la metodología cualitativa e involucrándose activamente en el acto educativo, el futuro pedagogo busca aportar desde su formación a la construcción de una mejor sociedad. Todo el proceso investigativo se materializa en el Proyecto de Grado, trabajo que permite visualizar y evidenciar el camino recorrido durante los semestres.

Es importante tener en cuenta que las investigaciones desarrolladas en el programa se realizan en diferentes temas tales como Infancia, Oralidad, lectura y escritura, pensamiento matemático. Inclusión, participación ciudadana, Escuela-Familia, Convivencia escolar y pedagogía hospitalaria, entre otros.

3.7.6. Proyección social y relaciones con la comunidad.

Atendiendo al enfoque Bio-Psico-Social de la Universidad, el Programa de Licenciatura en Educación Infantil ha estructurado el proyecto “*Proyección Social: Pedagogía Infantil y Comunidad PIC*” a través del cual, se busca un acercamiento y compromiso con los contextos y escenarios en los que los estudiantes entran en contacto. El objetivo del proyecto es entablar vínculos que permitan crear espacios y comunidades de aprendizaje en donde se una la teoría con la práctica, favoreciendo la construcción social.

Como se observa en la figura 43, el proyecto está organizado en cuatro campos que facilitan un trabajo focalizado y medible a corto, mediano y largo plazo.



Figura 43. Proyecto proyección social. Fuente: Elaboración propia.

Las prácticas educativas y pedagógicas se organizan en cuatro aspectos: las prácticas propias del currículo, el voluntariado educativo o prácticas extracurriculares, el trabajo de campo en cada uno de los núcleos temáticos y las prácticas interdisciplinarias.

Dentro de estas prácticas se destacan la formación pedagógica brindada a Madres Comunitarias, que son orientadas en temas pedagógicos por las estudiantes de décimo semestre del programa.

En cuanto a la investigación educativa, sobresale el impacto que ésta genera en los distintos contextos gracias a la intervención de las estudiantes y docentes que lideran el proceso investigativo. Se debe tener en cuenta que toda investigación tiene como fruto una propuesta pedagógica innovadora que proporciona beneficios a los campos educativos.

La difusión del conocimiento permite la propagación de los aprendizajes obtenidos en los procesos investigativos y en las prácticas docentes. Esta difusión se realiza mediante publicaciones, programas de educación continuada, eventos académicos, consultorías y servicios.

Los egresados son un reflejo fehaciente del compromiso social que tiene el Programa, pues en definitiva son ellos quienes al desempeñarse en los distintos campos laborales hacen real la concretización del saber teórico-práctico recibido durante su formación en acciones que dignifican y cualifican su rol y resaltan la importancia de su papel como elementos esenciales en el desarrollo del país, potenciadores del desarrollo infantil, ya que son los que posibilitan que los niños logren aprendizajes significativos, el desarrollo de la creatividad y una adecuada formación de valores psicosociales que nutrirán el capital humano para el desarrollo y progreso del país.

La importancia que tiene para la formación de los Licenciados en Educación Infantil de la Universidad El Bosque desarrollar las competencias necesarias para lograr un educador que tenga clara su misión como favorecedor de culturas, políticas y prácticas inclusivas es máxima, y se convierte en una prioridad. El compromiso que se adquiere con la educación inclusiva, como una forma de garantizar que la educación sea un bien común, es en estos momentos una prioridad para la Licenciatura en Educación Infantil, la Facultad de Educación y la Universidad misma, como una forma de aportar desde su quehacer diario a la construcción de una sociedad mejor, trabajando por una cultura de la vida, su calidad y su sentido.

Segunda Parte:

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA



“Nada tiene tanto poder para ampliar la mente como la capacidad de investigar de forma sistemática y real todo lo que es susceptible de observación en la vida”.

MARCO AURELIO

Introducción.

En el presente capítulo se presenta el planteamiento de la investigación y la metodología seguida para la realización de este estudio. De este modo, tras la presentación del problema a investigar, se formulan los objetivos de este trabajo de Tesis Doctoral, pasando a describir sus aspectos metodológicos, como son: el diseño empleado, los participantes, los instrumentos elaborados y utilizados, así como los análisis realizados y el procedimiento seguido mediante el cual se lleva a cabo el desarrollo de la investigación.

Investigar se convierte en un interés constante por conocer más a fondo el tema o problemática investigada. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014): “es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (p. 4). En consecuencia, la investigación sobre un tema específico, recopilando información e interpretándola, conduce al logro de nuevas formas de entender el presente para generar propuestas, cambios y transformadoras miradas a partir de una realidad.

En el contexto educativo la investigación lleva implícita la preocupación por determinar qué aspectos deben ser modificados o enriquecidos con el fin de dar respuesta a las solicitudes que se hacen del quehacer en este campo en donde, a partir de las vivencias de los actores y desde el interior de las mismas acciones, se puedan realizar aportes que permitan solucionar las problemáticas que se presentan (Rojas, 2015). Así, las preguntas que surjan centrarán sus esfuerzos en dar respuesta a lo que precisa la realidad en diferentes contextos, reconociéndola y mejorándola en las prácticas que se desarrollan alrededor de los fenómenos relacionados con los procesos formativos. En este mismo sentido, Fiorda (2010) añade que el aporte realizado por la investigación, de manera reflexiva y práctica, permite entender el significado de los aspectos que constituyen las diferentes situaciones que se viven de forma concreta o en los imaginarios como parte de lo habitual y cotidiano en el ejercicio educativo.

La relevancia concedida a la educación inclusiva en las políticas educativas internacionales y nacionales en las últimas décadas, como un instrumento o herramienta para materializar el derecho que tienen todos los niños a disfrutar de la educación, exige más cada día, la demanda de competencias que deben ser desarrolladas en la formación de los educadores infantiles en favor del desempeño profesional y re-significación de su

papel como promotores de escuelas en donde la diversidad es reconocida, respetada y valorada.

4.1. Planteamiento de la investigación.

Para definir el problema de investigación, se tiene en cuenta que la formación de los Licenciados en Educación Infantil de la Universidad El Bosque que, enmarcada en el enfoque bio-psico-social y cultural, requiere generar espacios en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje brinde los fundamentos teóricos y prácticos que permitan a los estudiantes el desarrollo de competencias para su posterior desempeño profesional con un compromiso ético y pedagógico frente a los derechos de la infancia, contribuyendo así, con una educación que vele por los principios de calidad, inclusión y equidad. Se convierte en una preocupación del programa de Licenciatura en Educación Infantil establecer cuáles son las competencias fundamentales en el proceso de formación de sus estudiantes para que se conviertan en promotores de espacios educativos en donde la inclusión sea el pilar de su misión como futuros profesionales.

Por consiguiente, es una prioridad forjar de forma sólida en los educadores, además de hechos y conceptos, competencias procedimentales y actitudinales, como parte esencial del compromiso que adquieren las instituciones formadoras en el logro de un profesional que responda a las demandas sociales actuales (Casado y Lezcano, 2012). Desde esta perspectiva, se requiere generar transformaciones o adecuaciones en el proceso formativo que cualifiquen las acciones de los licenciados egresados de la universidad El Bosque, en los escenarios donde interactúan, con una impronta que les identifique como educadores altamente competentes en su ejercicio y con un compromiso claro con la formación de todos los niños, a la luz de una mirada educativa inclusiva. Con relación a todo ello, se formulan en esta investigación dos objetivos generales que se presentan a continuación:

1. Valorar si la Licenciatura en Educación Infantil promueve la formación de las competencias que favorecen prácticas educativas inclusivas desde la percepción de los estudiantes, los egresados y los empleadores.

Los objetivos específicos que se desprenden de este objetivo son:

- 1.1. Conocer si el Licenciado en Educación Infantil debe contribuir con su labor profesional a promover entornos educativos inclusivos desde la percepción de los estudiantes, egresados y empleadores.

- 1.2. Valorar las competencias presentes en la titulación para capacitar a los estudiantes en la promoción de prácticas educativas inclusivas desde la percepción de los estudiantes, egresados y empleadores.
2. Establecer las competencias a desarrollar en la Licenciatura de Educación Infantil para promover contextos educativos inclusivos desde la percepción de estudiantes, egresados y empleadores.

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- 2.1. Identificar las competencias que se deben desarrollar en el proceso de formación del Licenciado en Educación Infantil para su desempeño en contextos educativos inclusivos desde las percepciones de los estudiantes.
- 2.2. Conocer las competencias a desarrollar en la Licenciatura en Educación Infantil para el desempeño en entornos educativos inclusivos desde la percepción de los egresados.
- 2.3. Describir las competencias a desarrollar en la Licenciatura en Educación Infantil para capacitar a los futuros profesionales en la promoción de una Educación inclusiva desde la percepción de los empleadores.
- 2.4. Comparar las competencias más valoradas para promover prácticas inclusivas desde la percepción de los estudiantes, estudiantes y empleadores.

4.2. Metodología.

En el presente apartado se muestran los aspectos metodológicos que forman parte del estudio como son: la descripción del diseño de investigación aplicado, los participantes, los instrumentos utilizados en la recolección, el procedimiento seguido y el plan de análisis de la información. Cada uno de los anteriores apartados es presentado de manera minuciosa, a continuación.

4.2.1. Diseño de la investigación.

Teniendo en cuenta el problema de investigación, se ha tomado como referencia el enfoque de un diseño mixto de carácter descriptivo, no experimental.

El diseño *de investigación descriptivo* permite abordar el problema de investigación ya que da cuenta, de forma detallada, de una realidad determinada,

profundizando sobre ella para que se puedan generalizar aportes significativos (Cazau, 2006). Además, busca especificar las propiedades de personas o grupos evaluando diversos aspectos o dimensiones del fenómeno investigado (Sampieri y Collao, 2016). El valor de los estudios descriptivos se fundamenta en la exactitud con que explica la magnitud y los diferentes aspectos de un hecho, grupo o circunstancia. En tal virtud, este diseño permitirá describir la realidad de una necesidad en la formación educativa de los Licenciados en Educación Infantil en la Universidad El Bosque, propósito central de la presente investigación. En concreto, el diseño mixto utilizado ha posibilitado que los diferentes tipos de instrumentos de recolección de información y los posteriores análisis (datos cuantitativos-datos cualitativos) se integren y fortalezcan mutuamente, alcanzado de esta forma, la representación del objeto de estudio (Moscoso, 2017).

4.2.2. Participantes.

Los participantes de la investigación son los estudiantes de los cuatro últimos semestres, los egresados de las cuatro últimas cohortes y los empleadores del programa de Licenciatura en Educación Infantil para el año 2018 de la Universidad El Bosque en Bogotá D. C., entendiéndose como empleador las personas que forman parte del estamento administrativo de las instituciones educativas en donde realizan las prácticas nuestros estudiantes y posteriormente desempeñarán su labor profesional.

La muestra invitada fue de 206 personas, siendo finalmente la muestra participante de 151 personas. Con este tamaño de muestra se obtiene un nivel de confianza del 95% ($Z=1.96$) y un margen de error del 4.0% (Ver tabla 3).

Tabla 3
Distribución por grupos de población y muestra participante

Grupo	Población	Participantes	Porcentaje
Egresados	75	35	23.2%
Estudiantes	105	92	60.9%
Empleadores	24	24	15.9%
Total	206	151	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La selección de la muestra participante se realizó por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia y de sujeto voluntario. De acuerdo con Scharager y Reyes

(2001), dichas muestras son dirigidas o intencionales ya que para su elección se tienen en cuenta distintos aspectos que convienen a los propósitos del estudio como, por ejemplo, que los individuos representen factibilidad.

Con el propósito de caracterizar la muestra participante se señalan algunas propiedades de los grupos que la conforman. Como se observa en la figura 44, el 97.1% de los egresados pertenece al sexo femenino, mientras que el 2.9% corresponde al sexo masculino. Por otra parte, tanto en el grupo de estudiantes como en el de empleadores el 100% de la muestra pertenece al sexo femenino.

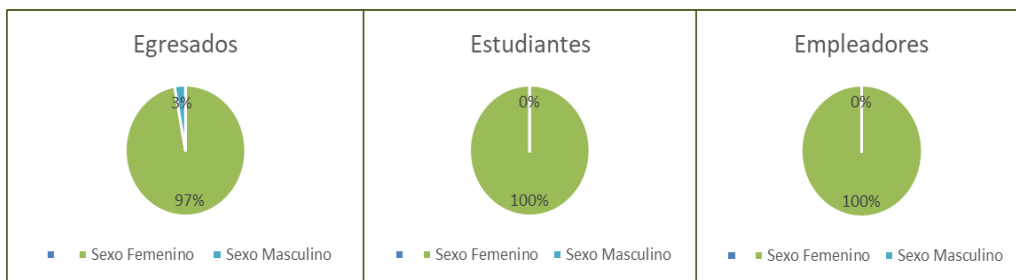


Figura 44. Clasificación de la muestra participante por sexo. Fuente: Elaboración propia.

En relación con la edad, el 0% de los egresados se encuentra en el rango de los 18 a 20 años, el 71.4% de 21 a 30 años y con más de 30 años el 28.6%. Para el caso de los estudiantes, el 5.5% se ubica entre 18 a 20 años, el 81.5% entre los 21 a 30 y el 13.0% con 30 años o más. Finalmente, en los empleadores el 0% se halla entre los 18 a 20 años, el 4.2% entre 21 a 30 y el 95.8% cuenta con 30 o más años, como puede comprobarse en la figura 45.

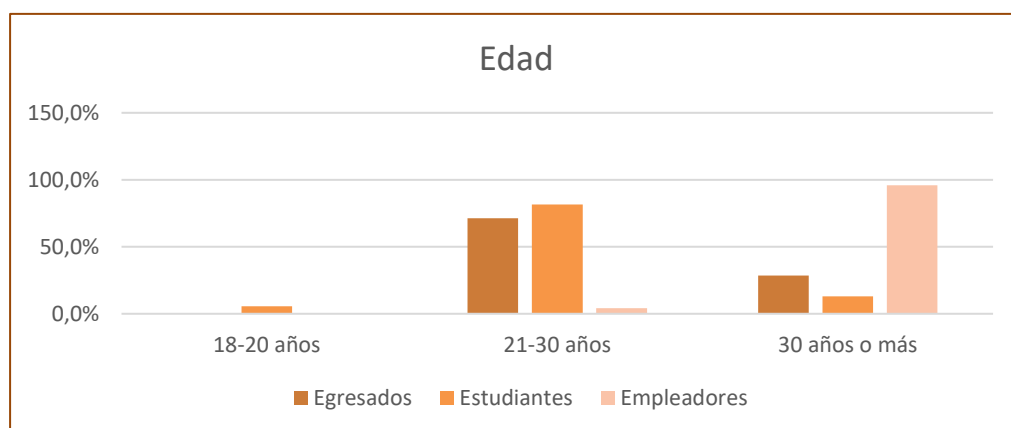


Figura 45. Clasificación de la muestra participante por edad. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los años de práctica y/o experiencia laboral, como se observa en la figura 46, en el grupo de egresados, el 37.1% posee entre 1 a 3 años, el 45.7% entre 4 a 6

años y el 17.1% con 7 o más años. Por otro lado, los estudiantes tienen de 1 a 3 años, el 76.1% de los participantes, de 4 a 6 años, el 20.7%, y tan solo el 3.2% 7 años o más. En lo que toca a los empleadores, no se presentan casos con práctica de 1 a 3 años, el 12.5% se ubica en el rango de 4 a 6 años y con 7 años o más el 87.5%.

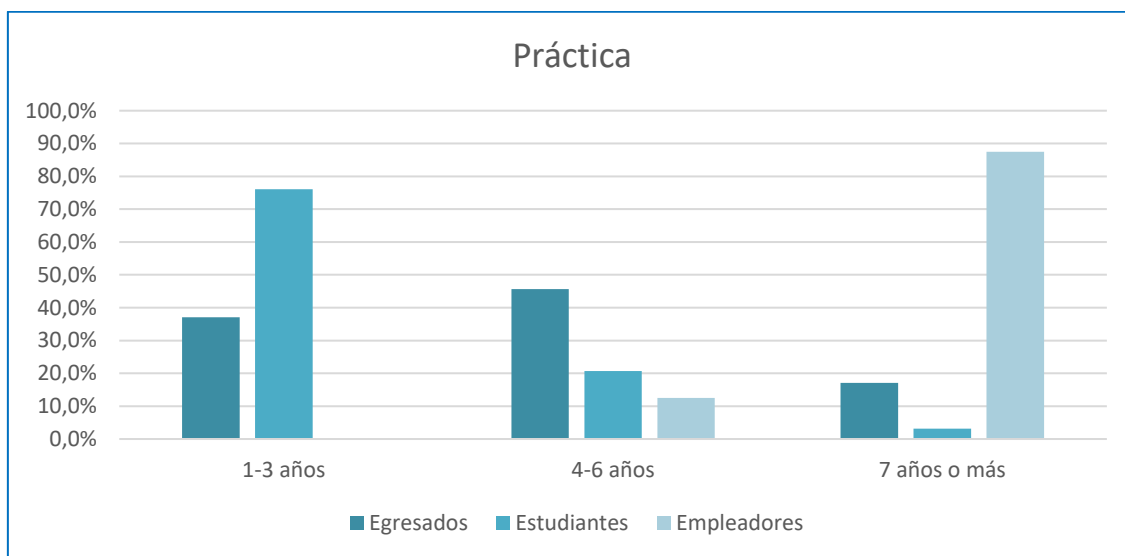


Figura 46. Clasificación de la muestra participante por práctica y/o experiencia laboral. Fuente: Elaboración propia.

En lo que toca al sector en el cual se desempeñan, el 8.6% de los egresados pertenece al sector público, mientras que el 91.4% al sector privado. En el grupo de estudiantes, se observa que el 13.5% corresponde al sector público y el 86.5% al privado. Mientras tanto, el 41.7% de los empleadores está vinculado al sector público y el 58.3% al privado. Tal como se advierte en la tabla 4.

Tabla 4
Distribución por grupos de sector de desempeño

Sector	Egresados	Estudiantes	Empleadores
Público	8.6%	13.5%	41.7%
Privado	91.4%	86.5%	58.3%

Fuente: Elaboración propia.

Para el grupo de empleadores, se tiene en cuenta el cargo que desempeña, como se determina en la figura 47, en donde se observa que el 25% son coordinadores, el 37.5% directores y el 25% madres comunitarias a cargo de un hogar infantil. Por otra parte, se encuentra que el 4.2% son psicólogos, el 4.2% rector y el restante 4.2% es vicerrector.

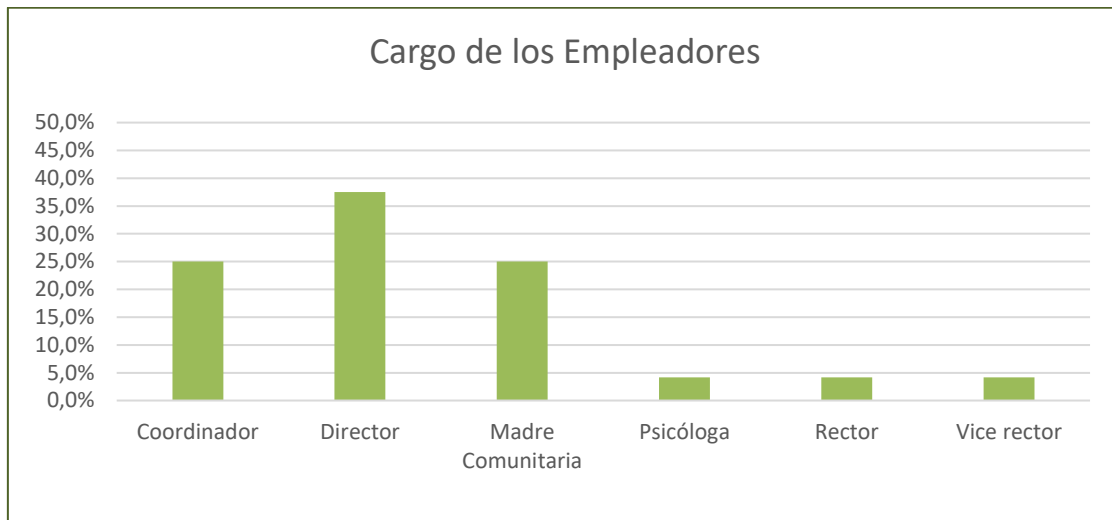


Figura 47. Clasificación de empleadores por cargo que desempeña. Fuente: Elaboración propia.

4.2.3 Instrumentos.

Con el fin de recolectar la información y resolver el problema de investigación, se hace necesario hacer uso de herramientas o instrumentos adecuados, que posibiliten lograr la información que sea significativa para el logro de los objetivos propuestos (Hernández et al. 2014).

4.2.3.1. Cuestionario de evaluación de competencias en la licenciatura en educación infantil para promover una educación inclusiva (CEINCLUSIVA).

Se trata de un cuestionario ad hoc elaborado, validado y fiabilizado dirigido a estudiantes, egresados y empleadores (ver Anexo 1). El diseño del cuestionario se sustenta en las recomendaciones dadas por la European Agency for Development in Special Needs Education (2011), correspondiente a la formación de los educadores para una educación inclusiva. Se aplica el mismo cuestionario a los tres grupos participantes para facilitar la comparación entre sus apreciaciones respecto al tema, en concordancia con los objetivos que fundamentan la investigación.

El cuestionario empieza con una presentación en donde se solicita la participación en su desarrollo, como parte de los requisitos del trabajo de investigación que se desarrolla en el marco de la obtención del doctorado en la Universidad de Murcia (España). Así mismo, se aclara el objetivo general de la investigación, se orienta acerca de la manera como debe responderse, de acuerdo a su criterio y las posibilidades que se muestran en una escala tipo Likert con equivalencias de 1 a 4.

El instrumento está conformado por 58 preguntas cerradas, distribuidas en cinco partes: aspectos sociodemográficos, competencias referidas al saber (científicas o

académicas), competencias referidas al saber estar (sociales), competencias referidas al saber hacer (metodológicas), competencias referidas al saber ser (personales). Las primeras preguntas son de carácter sociodemográfico con el fin de conocer aspectos de los participantes tales como género, edad, años de práctica, experiencia laboral, carácter de la institución donde realizaron prácticas y/o trabajaron; en el caso de los empleadores se tiene en cuenta su cargo.

A continuación, se encuentran los ítems relacionados con cada competencia para hacer la selección, de acuerdo con su criterio. Inicialmente, se hallan 19 ítems relacionados con las competencias referidas al saber (científicas o académicas), consideradas como los conocimientos en relación con su campo de formación para poder ser aplicado en beneficio de una educación que atienda la diversidad. Así mismo, se encuentran las competencias referidas al saber estar (sociales), determinadas en 9 ítems, concernientes a la capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas, familias y comunidad en el desarrollo de una labor educativa inclusiva. Del mismo modo, forman parte de este cuestionario 16 ítems relacionados con las competencias referidas al saber hacer (metodológicas), relacionadas con el desarrollo de habilidades que se evidencian en el quehacer, con la aplicación de los conocimientos adquiridos que conforman el bagaje de procedimientos, técnicas y estilos relacionados con el tema. Se observan, además, 9 ítems con las competencias referidas al saber ser (personales), que se convierten en eje fundamental de la labor educativa ya que el educador refleja en sus actitudes un acervo de comportamientos frente a las diferentes circunstancias que hablan de él como sujeto y su posición frente a la inclusión.

Los ítems indicados cuentan con cuatro opciones de respuesta en una escala tipo Likert, con la siguiente valoración:

Nada Importante	Poco Importante	Importante	Poco Importante
1	2	3	4

Para finalizar, se encuentran dos preguntas abiertas de opinión, dando espacio a las voces de los participantes con la intención de complementar sus aportes concernientes con la contribución del educador infantil a la promoción de entornos inclusivos, el desarrollo de competencias relacionadas con el fomento de la educación inclusiva en la formación profesional, y las fortalezas y aspectos a mejorar en el plan de estudios.

4.2.3.2. Proceso de validación.

Como aspecto fundamental para garantizar la calidad del cuestionario, se hace necesario determinar su validez. De acuerdo con Hernández et al. (2014), el término de validez hace referencia al grado de correspondencia entre lo que se pretende medir y la herramienta utilizada, con el ánimo de que mida aquello que realmente se pretende medir y sea útil para la finalidad con que ha sido diseñada.

La validación de un cuestionario puede realizarse a través del *juicio de expertos*, por considerarse que son opiniones de personas idóneas en la temática, con un recorrido y reconocimiento que les permite generar apreciaciones y argumentos de forma legítima (Escobar y Cuervo, 2008).

En este caso, CEINCLUSIVA fue enviado a siete expertos elegidos de forma aleatoria, con reconocimiento en la comunidad académica. Cinco de ellos con grado de doctorado; dos con grado de maestría, que se desempeñan como docentes en el área de investigación en diferentes instituciones de educación superior, relacionadas con la formación de educadores; y tres de ellos con experiencia directa en contextos educativos inclusivos. A cada uno de los expertos se les envió un correo electrónico con el cuestionario (Ver Anexo 1), en el cual se explicaban los propósitos del estudio y los aspectos que correspondía valorar: introducción, datos sociodemográficos, claridad, relevancia y sugerencias de mejora. De igual forma, la valoración de las cuatro dimensiones de competencias debía valorarse siguiendo los criterios de claridad, pertinencia, relevancia, y exclusividad, con la siguiente escala:

- Criterio de Claridad: redacción precisa y comprensible

1=Nada claro 2=Poco claro 3=Claro 4=Muy claro

- Criterio de pertinencia: concordancia con la dimensión o características de la competencia a la corresponde el ítem.

1=Nada pertinente 2=Poco pertinente 3=Pertinente 4=Muy pertinente

- Criterio de relevancia: competencias fundamentales que corresponde encontrarse en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Infantil para promover una educación inclusiva.

- Criterio de exclusividad: El contenido del ítem es distinto al de los demás.

1=Nada exclusivo 2=Poco exclusivo 3=Exclusivo 4=Muy exclusivo

A partir de las observaciones y sugerencias derivadas del procedimiento establecido, se realizaron los ajustes para el cuestionario y el guión final.

Una vez recibida la información de los jueces, se procedió a revisarla y a incorporar en el cuestionario inicial los cambios que indicaban. Los más destacados fueron: En las competencias Saber (científicas o académicas), se introdujeron los ítems: Saber las barreras al aprendizaje y la participación que obstaculizan la educación inclusiva y Conocer los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa. Por otra parte, se realizaron modificaciones en la redacción de los ítems 1, en donde se cambió la palabra “postulados” por “principios”, en el ítem 4 “dominar” por “conocer”, en el 5 se hizo aclaración en relación con las estrategias metodológicas (pedagógicas, didácticas, curriculares), en el 7 se modificó “dominar” por “conocer”, y en el 8 “saber” por “conocer”. El ítem que ocupaba el número 11, se complementó con “organizar los contenidos” y el que ocupaba el número 13 se cambió por “dominar los postulados y fases de la investigación -acción” por “tener conocimientos para desarrollar procesos de investigación-acción”.

De igual modo, en las competencias Saber Estar (sociales), se eliminó el ítem: Capacidad de relación y comunicación con la comunidad educativa. Además, se realizaron cambios en la redacción en el ítem 1, reemplazando la palabra “apertura al trabajo” por “capacidad” y en el ítem 7 se adicionó el término “tolerancia”.

En relación con las competencias del Saber Hacer (metodológicas), se eliminó el ítem Valorar y replantear sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los resultados de la evaluación de aprendizaje. Igualmente, se hicieron modificaciones en la redacción del ítem 3, sustituyendo “necesidades de sus estudiantes y propiciar su desarrollo” por “necesidades de apoyo a los estudiantes”, en el ítem 4 se complementa con la expresión “instrumentos y estrategias de evaluación para dar respuesta a las necesidades del alumnado”. De igual forma, en el que ocupaba el ítem 16, se incluyó la proposición “favorecedoras de la atención a la diversidad”.

Por último, en las competencias del Saber Ser (personales), se efectuaron variaciones en la redacción del ítem 1, en donde se cambió la palabra “mis” por “sus” y en el ítem 2 se añadió el enunciado “de los estudiantes”. Incorporados los cambios indicados, se estableció el cuestionario final (Ver Anexo 2).

4.2.3.3. Fiabilidad del cuestionario.

Para comprobar la fiabilidad del instrumento se utilizó la prueba alfa de Cronbach. Para la globalidad del cuestionario, formada por 53 ítems, se obtuvo un coeficiente de .964, lo que denota una alta consistencia interna. Del mismo modo, los análisis de cada

una de las cuatro dimensiones de las que se compone el cuestionario muestran resultados muy positivos como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5
Estadísticas de fiabilidad del instrumento diseñado

Fiabilidad Global y por dimensiones	N	Alfa de Cronbach
GLOBAL	53	.964
Competencias científicas SABER	19	.898
Competencias SOCIALES	9	.876
Competencias metodológicas SABER HACER	16	.934
Competencias personales SABER SER	9	.932

Fuente: Elaboración propia.

4.2.3.4. Grupos Focales.

Para complementar la información recogida con los cuestionarios anteriormente descritos, se utilizó la técnica de grupos focales (Martínez, 1999). Con este fin se establecieron tres grupos:

- a) Uno formado por cuatro egresados de cohortes diferentes, con experiencia laboral en cargos administrativos o como docentes, en distintitos ámbitos educativos.
- b) Otro grupo conformado por cuatro estudiantes de las cuatro últimas cohortes, todas con prácticas formativas en el sector público y/o privado, en jardines infantiles y colegios, algunas con vinculación laboral, como auxiliares.
- c) Y el tercer grupo estuvo compuesto por cuatro empleadores: dos directores de instituciones en donde se realizan las prácticas formativas y dos coordinadores en donde trabajan egresadas pertenecientes a la Universidad El Bosque.

El guion para el desarrollo de los grupos constaba de tres preguntas:

1. ¿Consideran ustedes que en la formación de los licenciados en Educación Infantil el desarrollo de competencias referidas al saber estar (sociales) y al saber ser (personales) deben ser las más importantes para su desempeño en contextos educativos inclusivos? ¿Por qué?

2. ¿Cuáles creen ustedes que son los aspectos más importantes de las competencias referidas al saber (científicas) y al saber hacer (metodológicas) que deben ser desarrolladas en su formación inicial profesional? ¿Por qué?
3. ¿Qué propuestas harían ustedes para su formación como Licenciados en Educación Infantil respecto al desarrollo de competencias para desempeñarse en escuelas inclusivas?

Los grupos participaron en sesiones independientes llevando a cabo una discusión en donde expresan sus puntos de vista que, con base en experiencias acerca de la importancia del desarrollo, en los Licenciados en Educación Infantil, de competencias que les permita promover contextos educativos inclusivos y sobre las propuestas para la formación en relación con su desarrollo.

4.2.4. Procedimiento.

Esta investigación se desarrolla a través de cuatro fases articuladas entre sí y denominadas: Fase 1. Preparatoria; Fase 2. Aplicación instrumentos, recogida información; Fase3. Analítica; y Fase 4. Informativa (Rodríguez, Gil y García, 1996). Cada una de ellas está conformada por diferentes actividades de investigación que, de manera coherente y lógica, permitirán alcanzar el objetivo general (Ver figura 48).

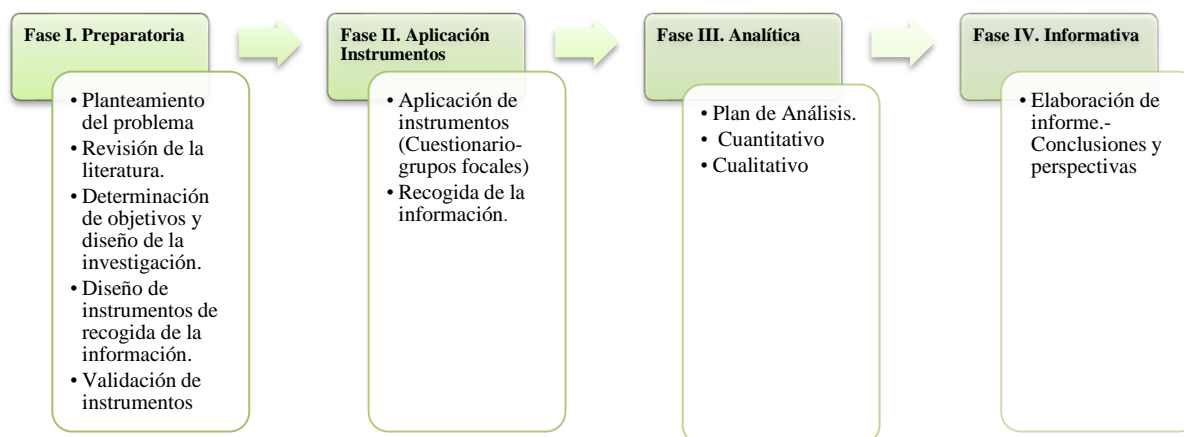


Figura 48. Fases de la investigación. Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez, Gil y García (1996).

Fase 1. Preparatoria. Se estableció el planteamiento del problema y la revisión de la literatura que permitió contextualizar la investigación desarrollada, seleccionando las referencias más significativas que precisan el problema, con el fin de establecer los precedentes, la teoría en que se va a fundamentar y el estado actual en que se encuentra

el asunto objeto de la investigación. De igual forma, se determinaron los objetivos y diseño de la investigación, se tomaron decisiones respecto al diseño de los instrumentos de recogida de información y validez de contenido del cuestionario.

Fase 2. Aplicación instrumentos y recogida información. Se llevó a cabo el trabajo experimental que permitió la obtención de datos de acuerdo con los objetivos establecidos. La elaboración de los cuestionarios ad hoc elaborados conllevó un diseño inicial y el posterior proceso de validación de contenido a través de la técnica de juicio de expertos. Una vez conocidas las sugerencias de mejora, se procedió a la realización de los ajustes y cambios necesarios y se diseñaron los cuestionarios finales. Por último, se presentaron al decanato de la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque y se solicitó la aprobación para su aplicación, la cual fue otorgada (Ver Anexo 3).

A continuación, se realizó la aplicación de los cuestionarios a los estudiantes, la cual fue llevada a cabo en línea por medio de los correos electrónicos, tras haber sido informados por parte de la autora del estudio de manera directa acerca de los objetivos de la investigación, con el consentimiento informado correspondiente. Asimismo, teniendo en cuenta la dificultad de hacerlo de manera presencial, se contactó a los egresados por medio de los correos electrónicos, llamadas telefónicas y redes sociales, informándoles acerca de la investigación y sentido de la misma, después de lo cual se envió el cuestionario en línea para su desarrollo. En relación con los empleadores, el proceso se realizó por medio de las Tutoras de Prácticas, las cuales tienen relación directa con las instituciones, con previa orientación de la investigadora acerca de la intencionalidad y características del cuestionario.

En cada grupo participante, además de clarificar la importancia de su participación, se hizo hincapié en el carácter voluntario de la participación, así como en la condición de confidencialidad y anonimato de los datos.

Respecto a la conformación de los grupos focales, después de la selección e información a los participantes, se realizaron las sesiones. Con previa autorización y consentimiento de cada uno de los miembros participantes, se procedió a grabar el desarrollo de los encuentros, para su posterior transcripción.

Fase 3: Analítica. Esta fase se desarrolló mediante un proceso en donde se realizaron los procedimientos, observaciones y reflexiones de la información obtenida con el fin de dar sentido y llegar a conclusiones en relación con el objeto de investigación. Para el análisis

de los datos cuantitativos se utilizó la estadística descriptiva, definida por Rendón-Macías, Villasis y Miranda-Novales (2016), como “la rama de la estadística que formula recomendaciones sobre cómo resumir la información en cuadros o tablas, gráficas o figuras” p. 398, mediante el programa SPSS versión 24.0. Las respuestas a las preguntas abiertas se organizaron en una matriz para la posterior categorización de las respuestas, de forma tal, que nutrieran el logro de los objetivos planteados.

Por otra parte, los datos de los grupos focales fueron analizados por medio del programa Atlas-ti versión 7. Software que permite el análisis de datos cualitativos, facilitando la categorización y clasificación de textos, vinculándolos en una unidad hermenéutica, así como la representación de redes donde se relacionaron los elementos de estudio (Mayorga,2014).

Fase 4: Informativa. En la última fase se establecieron las conclusiones finales y las nuevas perspectivas y líneas de futuro respecto a la investigación. En este paso, tras las consideraciones realizadas a partir del análisis de los datos, se da un significado más profundo a la información recabada, realizando aportes para una comprensión de la situación objeto de la investigación, que se formalizan en el informe final.

4.2.5. Análisis de datos.

De acuerdo con el tipo de información recogida, el análisis de los datos se llevó a cabo utilizando diferentes técnicas que se describen a continuación.

- *Análisis cuantitativo*

Con el fin de analizar la información obtenida en los cuestionarios de egresados, estudiantes y empleadores, se utilizó la estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas) para cada ítem en cada una de las 4 dimensiones y para cada uno de los 3 grupos de interés (estudiantes, egresados y empleadores). Para dichos análisis se ha utilizado el paquete estadístico SPSS (versión 24.0 para Windows).

- *Análisis de las preguntas abiertas*

En un segundo momento se realiza el análisis de las preguntas abiertas que forman parte del cuestionario. Las respuestas a las preguntas abiertas se organizaron en una matriz, proceso que facilitó la posterior lectura minuciosa y depuración de las respuestas para evitar la saturación y repetición, para una posterior categorización mediante la cual se obtienen conclusiones generales acerca de la postura de los tres grupos.

- *Análisis de grupos focales*

Para finalizar, la información obtenida en los grupos focales se somete a un plan de análisis detallado para de esta forma complementar el realizado desde lo cuantitativo y posibilitar la consecución de los objetivos de investigación reflejados en la figura 45. Este análisis se ha realizado con el programa de análisis cualitativo Atlas-Ti, siguiendo los pasos de transcripción del contenido, la codificación que posibilita sintetizar los datos en unidades analizables, la visualización gráfica de subcategorías que se realiza con la ayuda de la herramienta Network que forma parte de Atlas. Ti, los resultados y las conclusiones.

De esta forma se concluye el presente capítulo en el cual se ha hecho referencia a la metodología de la investigación, dilucidando los elementos que conforman el desarrollo de la problemática de investigación relacionado con los fundamentos teóricos.

Capítulo 5.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS



*“Lo que vemos cambia lo que sabemos, lo
que sabemos cambia lo que vemos”.*

J. PIAGET

Introducción.

En este capítulo se presentan los resultados de investigación teniendo en cuenta los objetivos generales y específicos planteados en el estudio realizado. En concreto, los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo llevado a cabo con el propósito de dar respuesta a los objetivos formulados.

A este respecto, cabe recordar que se han planteado dos objetivos generales y seis objetivos específicos. En primer lugar, aparecen los dos objetivos específicos relacionados con el primer objetivo general referido a valorar si la Licenciatura en Educación Infantil promueve las competencias necesarias en los estudiantes para fomentar prácticas educativas inclusivas desde las percepciones de los estudiantes, egresados y empleadores. La respuesta a este objetivo general se ha realizado teniendo en cuenta las dos preguntas abiertas presentes en los cuestionarios referidos a estos colectivos. En segundo lugar, aparecen los cuatro objetivos específicos pertenecientes al segundo objetivo general, establecer las competencias a desarrollar en la Licenciatura en Educación Infantil para promover contextos educativos inclusivos desde la percepción de estudiantes, egresados y empleadores. Para materializar este objetivo se ha recurrido a la información proporcionada en los cuestionarios y en los grupos focales. Cabe recordar que este estudio cuenta con un diseño de investigación mixto donde aparecen datos cualitativos y cuantitativos.

5.1. Resultados.

Los resultados se expondrán atendiendo a los objetivos generales y específicos planteados. Los relacionados con los objetivos específicos del primer objetivo general se presentan atendiendo a las categorías y subcategorías establecidas en el análisis cualitativo realizado. Por otra parte, los correspondientes al segundo objetivo general se presentan análisis cuantitativos y cualitativos dando respuesta a los objetivos específicos planteados.

5.1.1. Valorar si la licenciatura en educación infantil promueve la formación de las competencias que favorecen prácticas educativas inclusivas desde las opiniones de los estudiantes, los egresados y los empleadores.

5.1.1.1. Conocer si el Licenciado en Educación Infantil debe contribuir con su labor profesional a promover entornos educativos inclusivos desde las percepciones de los egresados, estudiantes y empleadores.

El siguiente objetivo específico presenta las apreciaciones de estudiantes, egresados y empleadores expresadas en las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario, las cuales fueron categorizadas, respecto al papel de los educadores como garantes del cumplimiento de una educación inclusiva, en donde su labor juega un papel importante en el logro de procesos equitativos y de calidad.

5.1.1.1.1. Percepción de los estudiantes.

A continuación, se encuentran los principales hallazgos relacionadas con las preguntas abiertas presentes en el cuestionario dirigido a los estudiantes. Sus respuestas se encuentran categorizadas en la red semántica que se puede visualizar en la figura 49. En este sentido, aparecen las opiniones de los estudiantes con relación a la pregunta: ¿El educador infantil, en su ejercicio profesional debe contribuir a desarrollar una educación inclusiva? Las afirmaciones de los estudiantes encuestados muestran la necesidad de promover una educación inclusiva por parte de los docentes en Educación Infantil. En este sentido, se observan las siguientes categorías: *necesidad imperativa de promover la inclusión y generar ambientes inclusivos*. Cada una de estas categorías recoge una serie de subcategorías que clarifican y dan sentido a las opiniones vertidas. De este modo, en la primera categoría –*necesidad imperativa de promover la inclusión*– aparecen las subcategorías: agente de cambio; deber ser social, imperativo ético; contribuir con una sociedad democrática, respetuosa y tolerante; promover la cooperación; promover la tolerancia y la solidaridad; y la obligación de promover prácticas inclusivas. En la segunda categoría denominada *generar ambientes inclusivos*, las subcategorías existentes son: acoger las diferencias y la diversidad; identificar las barreras al aprendizaje y la participación; atender a todo el alumnado y dar respuesta a sus necesidades; aumentar la autoestima de los estudiantes y, empoderar al alumnado.

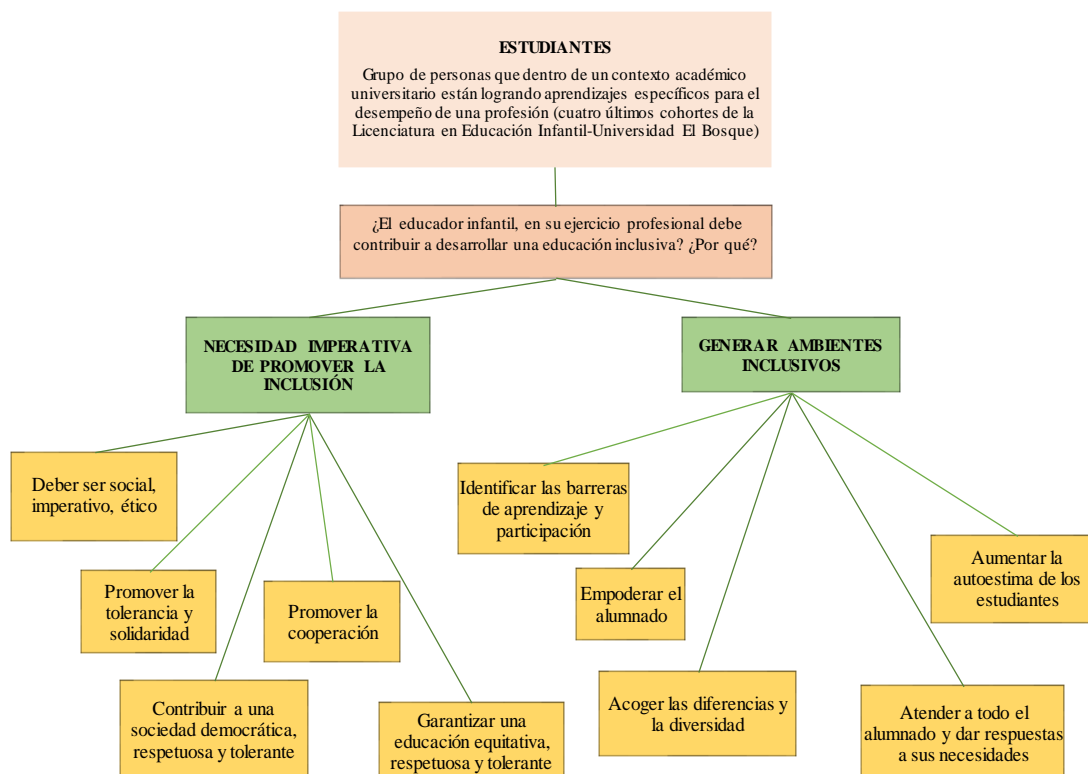


Figura 49. Red semántica primera pregunta abierta – estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Se continúa con la presentación de resultados abordando de forma específica cada una de las categorías anteriormente señaladas en la red semántica.

Categoría. Necesidad imperativa de promover la inclusión

Los estudiantes han expresado en sus afirmaciones el rol a desempeñar por los educadores infantiles para fomentar una educación inclusiva, señalando su compromiso ético, deber social y profesional de desarrollar la inclusión y con ello de contribuir a desarrollar una educación mejor para una sociedad democrática, respetuosa y solidaria. Las subcategorías de esta dimensión se pueden ver en la figura 50.

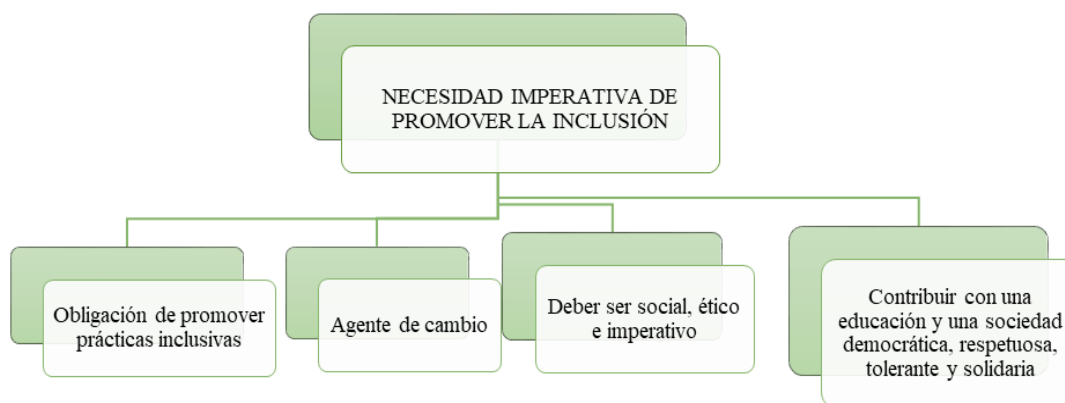


Figura 50. Categoría necesidad imperativa de promover la inclusión – estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes, asumen en sus respuestas que la forma en que los docentes desempeñen su rol depende el logro de una educación equitativa que rompa con las prácticas educativas tradicionalmente excluyentes:

“Los maestros somos responsables de construir una inclusión con sentido biopsicosocial”. Estudiante 12

“Es un imperativo de todo docente actual el saber, reconocer y reflexionar ante la importancia de aceptar y generar acción ante la realidad diversa en la que vivimos a nivel no solo educativo sino general”. Estudiante 62

A continuación, describimos cada una de las subcategorías referidas en esta categoría.

Subcategoría: agente de cambio

Se reconoce por parte de los estudiantes, que en el ejercicio del rol profesional se debe poseer una mente abierta al cambio y ser promotores de la transformación educativa, impactando con sus acciones, atendiendo a las diferencias y a las diversas necesidades educativas en beneficio de todos los niños:

“Ser un agente de cambio que conoce las realidades en las que se desenvuelven sus alumnos, lo que conlleva a que en su ejercicio pedagógico tenga la posibilidad de llevar a cabo procesos de educación inclusiva desde diferentes enfoques”. Estudiante 15

“Somos los principales pilares para poder cambiar la forma de pensar sobre la educación. Siendo siempre agentes de cambio”. Estudiante 38

“Los maestros somos responsables de construir una inclusión con sentido biopsicosocial”. Estudiante 12

“No podemos quedarnos en las mismas prácticas educativas de hace años, tenemos que avanzar, desarrollar estrategias nuevas”. Estudiante 89

Subcategoría: imperativo ético

Se resalta el sentido del deber ser como profesionales, la responsabilidad y la respuesta que desde su labor pedagógica debe darse a cada uno de los estudiantes de forma equitativa:

“No contribuir a desarrollar una educación inclusiva sería como darle la espalda a una realidad palpable”. Estudiante 22

Subcategoría: contribuir con una educación y una sociedad democrática, respetuosa, tolerante y solidaria

En esta subcategoría se señalan las aportaciones del educador infantil en la formación de los estudiantes con la mirada puesta en el desarrollo de ciudadanos respetuosos, solidarios y comprometidos con la inclusión. Sus opiniones hacen referencia al compromiso profesional y personal:

“Ser una persona investigadora e innovadora, debe ser inclusivo, porque debe atender las necesidades del alumnado sin ningún tipo de discriminación, contribuir a desarrollar una educación inclusiva para poder llegar a un aprendizaje significativo e igualitario para así generar un desarrollo armónico en cada niño y una mejor sociedad”. Estudiante 3

“Fomentar una nueva cultura de aceptación, respeto, tolerancia y solidaridad”.
Estudiante 4

“Es un deber social reconocer las diferencias y saber actuar asertivamente frente a estas diferencias”. Estudiante 65

“La inclusión hace parte de nuestro entorno y como docentes debemos ser el primer ente que ponga en práctica habilidades que permitan desarrollar un ambiente de educación inclusiva”. Estudiante 77

“Con la inclusión se construye una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa”. Estudiante 92

Subcategoría: obligación de promover prácticas inclusivas

La diversificación del proceso de enseñanza-aprendizaje está presente en las opiniones vertidas por los estudiantes, reclamando la necesidad de impulsar el aprendizaje y desarrollo de todos los niños en entornos inclusivos, como lo expresan las respuestas dadas por el grupo:

“Transformar, contribuir y aportar en su práctica diversas estrategias didácticas y metodologías de aprendizaje para poder desarrollar en los estudiantes un aprendizaje colaborativo y significativo para enfatizar una educación inclusiva”.

Estudiante 13

“Desde el proceso de formación es importante adquirir los conocimientos de cómo podemos asumir este trabajo de Inclusión dentro del aula”. Estudiante 25

Una vez conocida en profundidad la categoría *“Necesidad imperativa de promover la inclusión”* se pasa a conocer la categoría *“Generar ambientes inclusivos”*.

Categoría. Generar ambientes inclusivos

Con relación a la categoría *“Generar ambientes inclusivos”*, se muestran las subcategorías presentes en la red semántica como son: acoger las diferencias; identificar las barreras al aprendizaje y la participación; atender a la diversidad del alumnado y responder a sus necesidades; aumentar la autoestima y empoderar a los estudiantes. Todo ello se muestra en la figura 51.

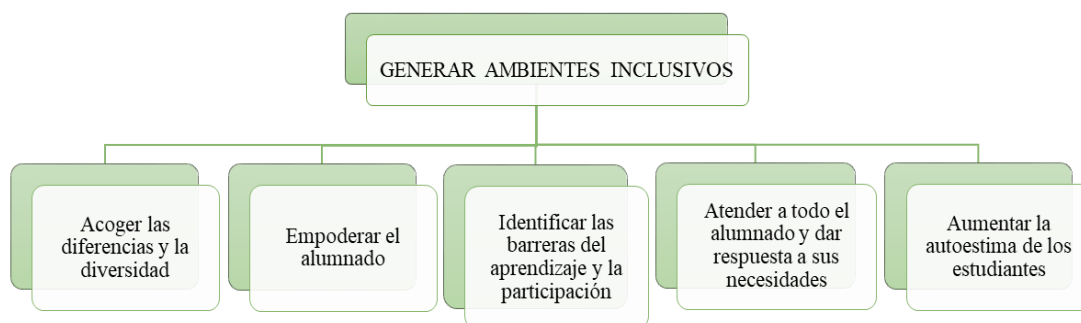


Figura 51. Categoría generar ambientes inclusivos – estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

En las expresiones generadas por los estudiantes se reconoce la importancia de propiciar ambientes inclusivos caracterizados por el respeto, la cooperación y

colaboración y la solidaridad, rompiendo con las prácticas discriminatorias, dentro y fuera del aula. Para ello, es fundamental, tal y como dicen los estudiantes, identificar las barreras al aprendizaje y la participación presentes en los centros y las comunidades educativas:

“Generar el ambiente y la conciencia inclusiva, tanto en su trabajo, como en la formación de los niños”. Estudiante 70

“Romper paradigmas sobre la inclusión”. Estudiante 69

“Estar abierto a contribuir en el desarrollo de la educación inclusiva”.
Estudiante 71

Seguidamente se describen cada una de las subcategorías existentes en esta categoría *“Generar ambientes inclusivos”*.

Subcategoría: acoger las diferencias y la diversidad

En las respuestas dadas por los estudiantes, se hace evidente la importancia de su papel para acoger las diferentes formas, ritmos y características individuales del alumnado y ofrecer respuesta educativa a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

“El pedagogo infantil debe estar en la capacidad y disposición de atender a población con diversas necesidades, apoyando cada uno de sus procesos y contribuyendo día a día para que estas personas sean incluidas en el contexto escolar de una manera asertiva”. Estudiante 51

“Cada niño tiene su particularidad e individualidad”. Estudiante 36

Subcategoría: identificar las barreras del aprendizaje y la participación

La importancia del educador infantil, en relación con la educación inclusiva, se hace presente en el logro un aprendizaje significativo por parte de todos los estudiantes, en donde se reconozcan y descarten los obstáculos que reducen el acceso y permanencia en el sistema educativo, así como sus posibilidades de aprendizaje y desarrollo:

“Romper las barreras que hay sobre la inclusión y uno de los objetivos del maestro

es ese, contribuir a la inclusión”. Estudiante 8

“Brindar una educación igualitaria”. Estudiante 24

“Se necesita de profesionales que tengan la capacidad de manejar en el aula cada situación que se le presente”. Estudiante 48

“Si el docente contribuye en la inclusión los estudiantes con alguna necesidad educativa tendrán más aceptación en su año escolar”. Estudiante 53

Subcategoría: atender a todo el alumnado y dar respuesta a sus necesidades

Garantizar de forma eficiente la igualdad de oportunidades, identificando necesidades, interviniendo de forma temprana y ofreciendo los apoyos pedagógicos que se requieren en cada situación, para el desarrollo personal y el aprendizaje, se convierte para los estudiantes en un aspecto fundamental en su desempeño profesional como educadores infantiles:

“Buscar que todos los niños se beneficien de una educación sin discriminación, ni vulnerabilidad de derechos”. Estudiante 18

“Es importante partir de las necesidades de los estudiantes y más cuando se tiene alguna necesidad educativa especial”. Estudiante 31

“La educación es para todas las personas, es discriminatorio dejar por fuera a las personas con capacidades extraordinarias o necesidades educativas especiales”. Estudiante 45

“Es importante que como docentes realicemos una planeación no personalizada, pero si acorde a los diferentes tipos de personas que tenemos en el aula”. Estudiante 69

“El educador infantil debe tener conocimientos sobre estas diferentes necesidades para que así puedan llegar a suplir las necesidades que esta población presenta”. Estudiante 5

Subcategoría: aumentar la autoestima de los estudiantes

Para los estudiantes de la titulación, elevar la autoestima del alumnado es pieza clave, eje fundamental en la propia aceptación y motor del desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes de cada sujeto.

“Realzar su autoestima y hacerlos ver como personas importantes en la sociedad”. Estudiante 46

Subcategoría: empoderar al alumnado

Las percepciones de los estudiantes aluden a la labor del educador infantil para empoderar al alumnado, mejorar sus capacidades y dotarlos de fortalezas como actores positivos de cambio en el entorno escolar y social, en donde se tenga en cuenta la diversidad, se aprenda a convivir para lograr una inclusión que vaya más allá del aspecto educativo y se proyecte a la vida misma:

“Garantizar que las nuevas generaciones sean inclusivas para reducir las brechas en cada contexto específico”. Estudiante 4

“Es en la primera infancia donde se forma la parte integral del ser humano”.

Estudiante 19

“Es importante que los niños se sientan a gusto de ir a interactuar con el mundo y sus pares”. Estudiante 58

“Los niños en la primera infancia necesitan conocer la equidad como un valor para aportar a la inclusión y hacer un cambio cultural y educativo”. Estudiante 78

Ciertamente, para los estudiantes es indudable la importancia que tiene generar una cultura educativa inclusiva en donde sus acciones se conviertan en los cimientos que den lugar a comunidades educativas que giren en torno a nuevos planteamientos frente a la diversidad. En las afirmaciones vertidas queda claro su papel para contribuir a la inclusión educativa y social. En este sentido, el compromiso con la inclusión en su futuro quehacer profesional es una cuestión con diferentes matices, que deben ser tenidos en cuenta para una buena actuación profesional. El sentir de los estudiantes ante su deber y actuación profesional con las infancias recae en promover una educación inclusiva, ya que ésta representa el derecho a una buena educación para todos los niños, como aparece en sus respuestas.

Una vez conocidas las percepciones de los estudiantes se procede a presentar las opiniones de los egresados.

5.1.1.1.2. Percepción de los egresados.

Seguidamente se pasa a conocer la percepción de los egresados con relación a la pregunta abordada: ¿El Educador Infantil debe contribuir en su ejercicio profesional a desarrollar una Educación Inclusiva? Las respuestas de este colectivo a dicho interrogante

aparecen en la red semántica que se muestra en la figura 45. En ella se pueden observar dos grandes categorías ligadas, por una parte, con el marco normativo donde está presente el derecho de toda persona a recibir una Educación Inclusiva, y por otra parte, a la necesidad de atender y dar respuesta a la diversidad de necesidades presentes en el alumnado. Cada una de estas categorías o tópicos incorpora diferentes subcategorías que clarifican y concretan las temáticas abordadas como se observa en la figura 52.

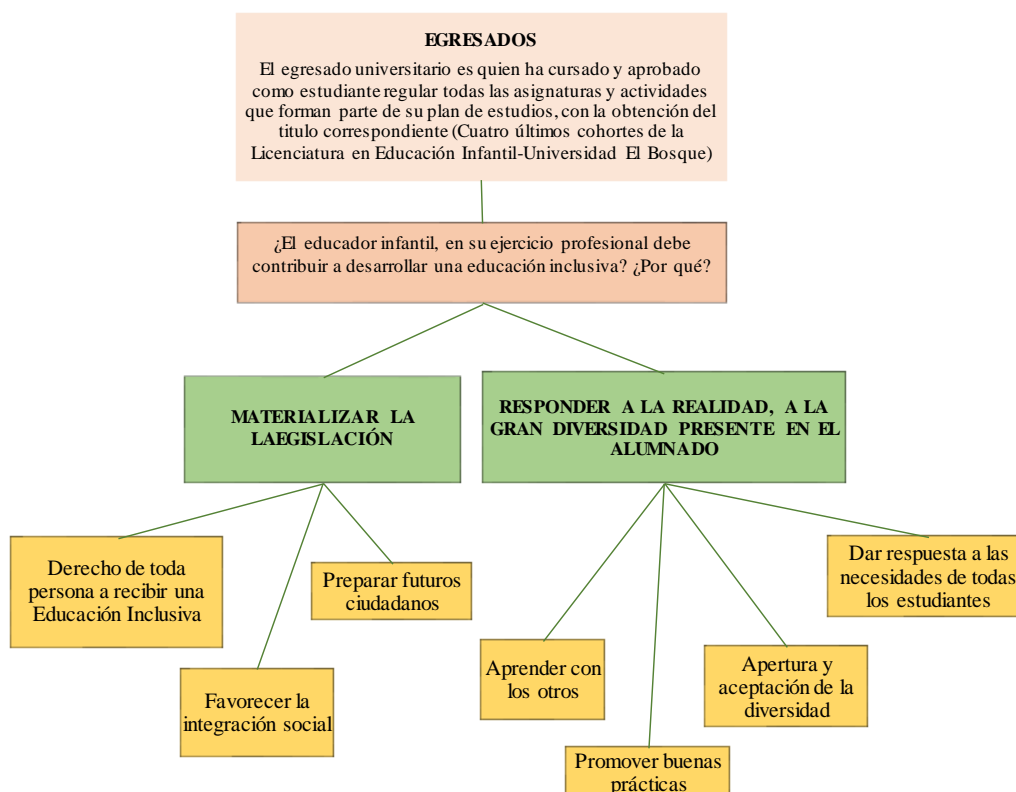


Figura 52. Red semántica primera pregunta abierta – egresados. Fuente: Elaboración propia.

En la red semántica anteriormente presentada aparecen dos categorías: *materializar la legislación* y *responder a la realidad a la diversidad presente en el alumnado*. Se inicia la presentación de resultados con la primera de ellas referida a dar cumplimiento con la normativa legislativa. En esta categoría encontramos tres subcategorías como son: derecho de toda persona a recibir una educación inclusiva; favorecer la integración social y preparar a los futuros ciudadanos (Ver figura 53).

Las proposiciones escritas por los egresados muestran la necesidad de promover una educación inclusiva por parte de los docentes en Educación Infantil. Del mismo modo, indican la relevancia del docente para materializar el marco legislativo e impulsar el cambio promoviendo, desde su hacer, acciones que generen prácticas educativas

inclusivas y materialicen el derecho de toda persona a recibir esta educación en una sociedad inclusiva.

Categoría. Materializar la legislación.

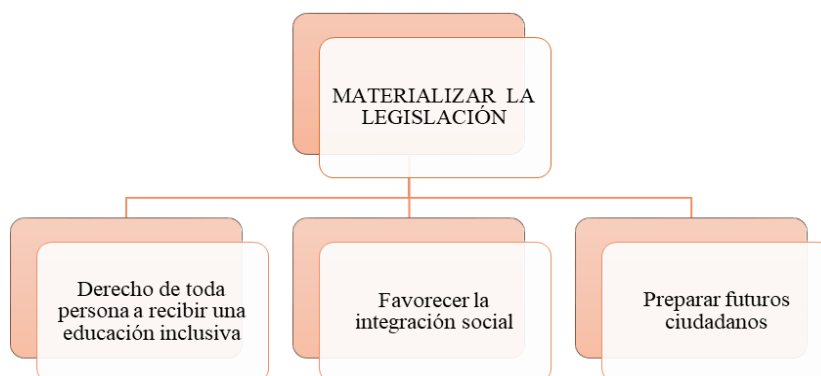


Figura 53. Categoría materializar la legislación – egresados. Fuente: Elaboración propia.

En esta categoría, las respuestas ofrecidas por los egresados resaltan la importancia de la implementación de las políticas y las leyes donde se explicitan los ejes y los principios normativos orientadores respecto a la Educación Inclusiva, los cuales plasman el deber y el compromiso del sistema educativo para atender las necesidades educativas de todo el alumnado y ofrecer una educación de calidad y equitativa, como se determina en la figura 46. Las siguientes expresiones aluden a lo expresado en esta categoría.

“Las leyes de hoy en día piden que haya inclusión en toda clase de instituciones educativas y por ello es importante contribuir para que exista la inclusión educativa”. Egresado 33

“Es un agente que es transversal a diferentes áreas y que es una pieza clave en la formación de los niños”. Egresado 30

A continuación, se presentan las tres subcategorías presentes en esta categoría como son: derecho de toda persona a recibir una educación inclusiva; favorecer la integración social y preparar a los futuros ciudadanos.

Subcategoría: Derecho de toda persona a recibir una educación inclusiva

Las respuestas proporcionadas por los egresados ponen de manifiesto la labor del educador infantil para garantizar el desarrollo de una Educación Inclusiva,

considerándola como un derecho fundamental de todo sujeto. Las palabras de los egresados muestran lo expresado:

“Toda persona tiene derecho a una educación de calidad, donde nuestro ejercicio docente debe ofrecerla a todos los niños aprendizajes para toda la vida y dando una educación accesible, igualitaria a todos”. Egresado 10

“Es importante fortalecer el sistema educativo, pues la educación inclusiva aporta en el proceso de todos los niños y a nosotros como profesionales”. Egresado 17

Subcategoría: favorecer la integración social

La importancia de generar desde los entornos escolares una educación que proyecte la aceptación e inclusión de todas las personas como miembros de una comunidad se hace evidente en las afirmaciones del grupo de egresados, como tarea fundamental en el desempeño profesional del docente, así lo expresan:

“Cada estudiante presenta, un contexto familiar, social y personal que influye en su contexto escolar, por tal motivo debe estar la educación inclusiva entrelazada con las necesidades de cada estudiante en sus diversos contextos”. Egresado 20

“Estamos en un contexto social cambiante, en donde la inclusión no la debemos ver sólo por los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales; la inclusión en este tiempo se da por la cultura- costumbres (familias con niños que se ven forzados a cambiar de colegios por cambios de país) creencias, familias monoparentales, etc.”. Egresado 19

Subcategoría: preparar futuros ciudadanos

Por último, dentro de esta categoría “Materializar la legislación”, los egresados resaltan la importancia que tiene la escuela y la labor del docente en los procesos de socialización y formación de los futuros ciudadanos. Un reflejo de lo dicho se muestra a continuación:

“Crear en los estudiantes tolerancia y respeto hacia las diferencias de cada persona y así generar educación inclusiva”. Egresado 27

“Se forma al individuo para su inmersión adecuada en la sociedad, aprender a desarrollar una educación inclusiva aporta positivamente al entramado social”.

Egresado 5

Categoría. Responder a la realidad, a la gran diversidad presente en el alumnado

En la segunda categoría “Responder a la realidad, a la diversidad del alumnado”, se encuentran las siguientes subcategorías asociadas como son: aprender con los otros; promover buenas prácticas; apertura y aceptación a la diversidad, y dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, véase figura 54.

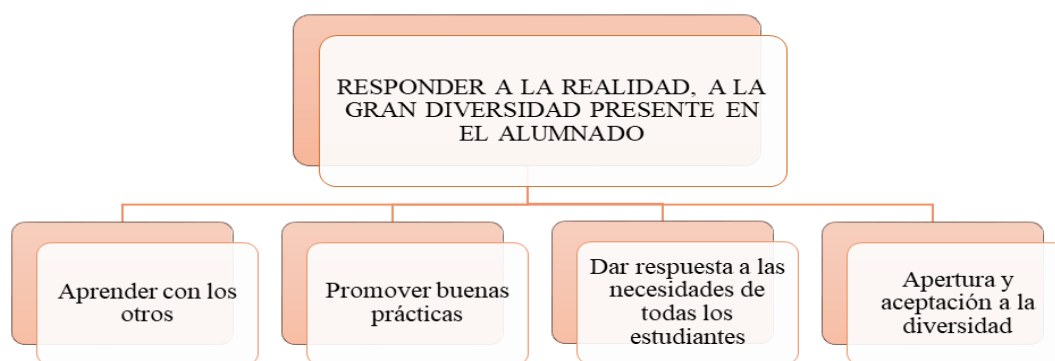


Figura 54. Categoría responder a la realidad, a la gran diversidad presente en el alumnado – egresados.
Fuente: Elaboración propia.

En la presente categoría, las respuestas dadas por los egresados manifiestan la importancia del rol del educador infantil en la atención y respuesta a las diferencias individuales en un entorno inclusivo. Es evidente, que los egresados han tenido la oportunidad de asumir diferentes retos que les ha presentado el mundo laboral, además de las experiencias vividas en los escenarios de las prácticas formativas, lo que les hace tener una percepción más amplia de la realidad como aparece en sus expresiones:

“Se consideraba de alguna manera que esa formación era para personas que decidan especializarse en ese campo; hoy en día es una necesidad para todos los educadores”. Egresado 6

Seguidamente, se presentan las subcategorías de esta dimensión.

Subcategoría: Aprender con los otros

Las respuestas de los egresados señalan que en el quehacer pedagógico del educador infantil la diversidad del alumnado y aprender de y con la diferencia enriquece los procesos y propicia un ambiente educativo inclusivo el cual debe ser promovido en los entornos escolares:

“Aprender de uno y de los demás en el momento de incluir a las personas”.

Egresado 16

“Moldear las concepciones que tienen los niños frente a sus semejantes desde una temprana edad”. Egresado 21

Subcategoría: Promover buenas prácticas

Los egresados reconocen la importancia del compromiso que deben tener los educadores infantiles en el desempeño de su labor a través del desarrollo de buenas prácticas educativas que respondan a las necesidades y realidades existentes:

“Debe promover todo tipo de buenas prácticas y estar preparado para atender las diferentes necesidades”. Egresado 22

“Hacer que se mejore la práctica educativa y se pueda mejorar la calidad de la educación”. Egresado 26

Subcategoría: Apertura y aceptación de la diversidad

Las manifestaciones de los egresados conceden relevancia al reconocimiento y acogida que deben hacer, en su ejercicio profesional los educadores infantiles frente a las múltiples diferencias presentes en sus estudiantes propiciando un clima inclusivo:

“Es importante entender que la diversidad siempre va a estar presente en el aula, en algunos casos de forma más evidente. Pero en general todos los estudiantes poseen diferentes estilos de aprendizaje e interacción a nivel cognitivo y social”.

Egresado 34

“Garantiza educación de calidad sin discriminación alguna”. Egresado 1

Subcategoría: Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes

En esta subcategoría se enfatiza, por parte de los egresados, la trascendencia que tiene conocer y entender las diferencias de los estudiantes con el fin de dar respuesta a sus necesidades y ofrecer una educación de calidad y éxito para todos:

“Estar aptos para desempeñarnos en cualquier ámbito laboral y esto compete al ambiente y estudiante en cuestión”. Egresado 35

“Toda persona tiene derecho a una educación de calidad, donde nuestro ejercicio docente debe ofrecerla a todos los niños aprendizajes para toda la vida y dando una educación accesible, igualitaria a todos”. Egresado 10

“Para garantizar una educación integral es importante tener en cuenta las necesidades educativas de todos los niños”. Egresado 4

Es notoria la claridad que hay en las percepciones de los egresados con relación a la importancia del educador infantil como agente de cambio en la formación de los estudiantes. Del mismo modo, reconocen que su labor va más allá del entorno escolar, contemplado en el marco de las directrices legales relacionadas con la educación inclusiva. Una vez conocidas las percepciones de los egresados se pasa a presentar los resultados del colectivo de empleadores con relación a esta pregunta.

5.1.1.1.3. Percepción de los empleadores.

A continuación, se hallan los resultados correspondientes a la pregunta abierta del cuestionario dirigida a los empleadores: ¿El educador infantil, en su ejercicio profesional debe contribuir a desarrollar una Educación Inclusiva? Al igual que sucedía con los dos colectivos anteriormente presentados, los empleadores muestran taxativamente el papel de estos docentes para fomentar una Educación Inclusiva. Las categorías presentes son dos, la primera de ellas denominada ofrecer una educación basada en la igualdad de oportunidades, y la segunda categoría hace alusión a concebir a los educadores infantiles como promotores de una educación inclusiva. Cada una de estas categorías presenta subcategorías como aparece en la red semántica que se muestra en la figura 55.

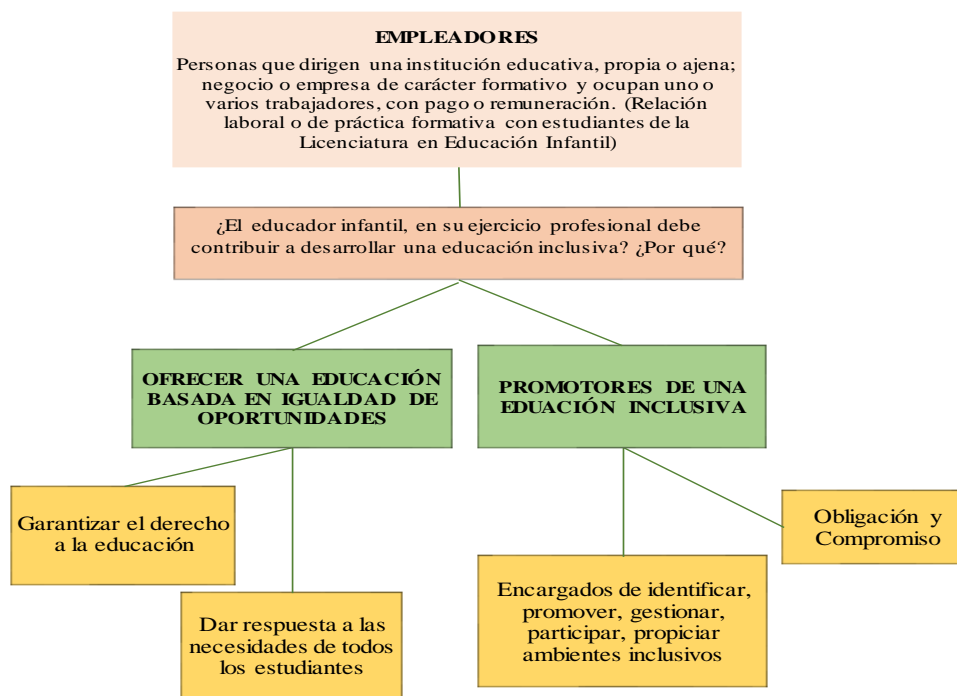


Figura 55. Red Semántica primera pregunta – empleadores. Fuente: Elaboración propia.

Una vez presentada la red semántica nos situamos en cada una de las categorías que forman esta red de significados.

Categoría. Ofrecer una educación basada en igualdad de oportunidades

En la primera categoría “*ofrecer una educación basada en la igualdad de oportunidades*”, se muestra las percepciones de los empleadores con relación a la importancia del rol a desempeñar por los educadores infantiles para garantizar el derecho a la educación para todos y dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes. Esto se muestra en la figura 56.

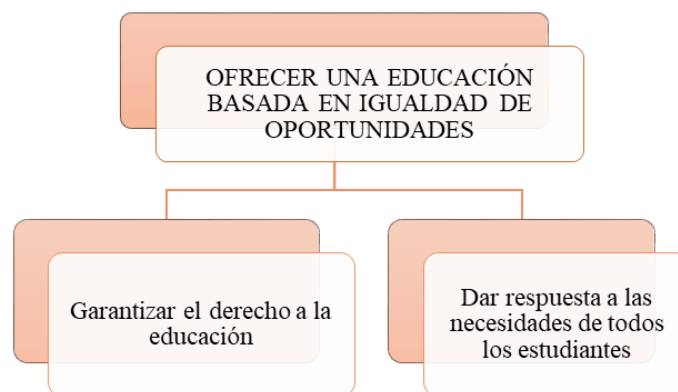


Figura 56. Categoría ofrecer una educación basada en igualdad de oportunidades – empleadores. Fuente: Elaboración propia.

Para los empleadores, se convierte en una sentida necesidad que los educadores infantiles en sus instituciones reconozcan la diversidad de los estudiantes, y ofrezcan respuestas pedagógicas que permitan a todos aprender y desarrollarse con igualdad de oportunidades:

“Todos los profesionales hoy en día requieren tener conocimiento sobre la realidad de la población a la que se van a enfrentar en su ejercicio profesional. La educación inclusiva es uno de los factores fundamentales que garantiza igualdad de oportunidades para todas las personas”. Empleador 17

“Toda la investigación muestra que los niños con retos de aprendizaje se benefician mucho en aulas regulares”. Empleador 19

A continuación, se procede a presentar las subcategorías presentes en esta dimensión o categoría.

Subcategoría: Garantizar el derecho a la educación

Los empleadores, destacan el compromiso que deben tener los maestros de la primera infancia en el logro de la materialización de la igualdad de oportunidades y del derecho fundamental de todos los niños a ser educados, y alcanzar un desarrollo pleno, disminuyendo las desigualdades:

“Tener la capacidad de trabajar con todo tipo de población velando principalmente porque los niños y niñas tengan derecho a la educación”.
Empleador 3

“Debe garantizar el aprendizaje y la igualdad en el grupo”. Empleador 23

“El derecho a la educación va ligado a la práctica del derecho a la igualdad. Todo niño tiene derecho a la igualdad”. Empleador 11

Subcategoría: Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes

La efectividad de los educadores para reconocer, entender y atender pedagógicamente, con acciones concretas, las diferentes condiciones de los estudiantes, es para los empleadores un elemento fundamental de la labor educativa, plasmada en el quehacer del maestro:

“Es el encargado de propiciar un ambiente adecuado para los niños, niñas en situaciones especiales dando respuesta a las necesidades en donde la mayor satisfacción como profesional es ser partícipe de los procesos educativos de cada ser humano”. Empleador 2

“Como apoyo a la educación igual para todos”. Empleador 4

“Hoy en día no se puede ser indiferente a las necesidades de aquellas personas con alguna condición o necesidad especial”. Empleador 18

Categoría. Promotores de una Educación Inclusiva

Con relación a esta categoría, “*promotores de una Educación Inclusiva*”, los empleadores ponen de manifiesto el papel a desempeñar por los educadores infantiles con relación a promover una Educación Inclusiva, por obligación y compromiso con su ética profesional de fomentar y propiciar la inclusión día a día y como parte de sus principios. Las subcategorías presentes en esta categoría aparecen en la figura 57.

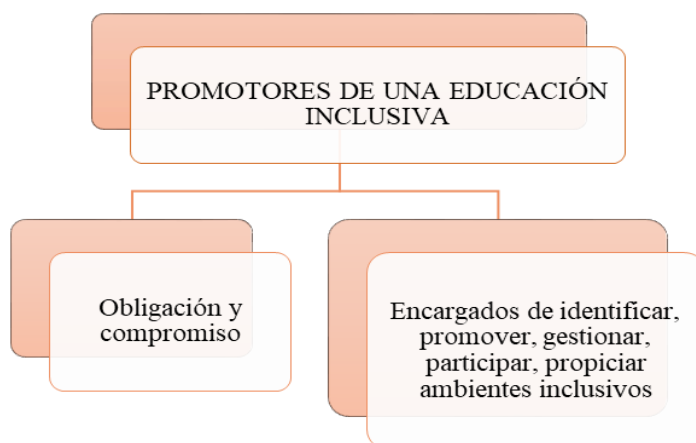


Figura 57. Categoría promotores de una educación inclusiva – empleadores. Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas de los empleadores expresan la demanda de educadores proactivos, abanderados de cambios en la forma de gestionar la educación y propiciar la inclusión:

“Es importante en el contexto actual ser un líder y promotor de la Educación Inclusiva pues así se estará a la vanguardia de los requerimientos de nuestra realidad educativa”. Empleador 12

Subcategoría: encargados de identificar, promover, gestionar y participar en ambientes inclusivos

Se espera por parte de los empleadores, que los educadores infantiles demuestren compromiso y contribuyan con acciones evidentes en favor de la inclusión, en los diferentes espacios educativos:

“El pedagogo infantil debe conocer, identificar, promover, planear, gestionar y participar en todo lo referente al proceso de inclusión”. Empleador 1

Subcategoría: obligación y compromiso

De acuerdo con los empleadores, es un deber del quehacer profesional del maestro, involucrarse efectivamente en la eliminación de las barreras al aprendizaje e identificar los apoyos necesarios dentro y fuera del aula, que permitan la atención educativa pertinente como respuesta a las necesidades de todos los estudiantes:

“Es el puente entre el desarrollo del proyecto y los niños, porque los educadores son quienes están frente a frente con los niños y conocen sus necesidades primordiales”. Empleador 5

“Es prestar un servicio a la educación y contribuir con sus conocimientos a los padres para que ellos trabajen...”. Empleador 8

“Es una necesidad que nos plantea el contexto y como educadores necesitamos una educación integral que nos permita atenderla”. Empleador 22

“Gran parte de la filosofía de los jardines es la inclusión y se deben tener las herramientas y el conocimiento para hacerlo”. Empleador 21

De acuerdo con los enunciados escritos por los empleadores, relacionados con la experiencia que ha tenido con las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad El Bosque como docentes licenciados, o como estudiantes en su período de prácticas en formación, consideran que el desarrollo de las competencias necesarias para desempeñarse en entornos educativos inclusivos se ve representado en diferentes acciones que se desarrollan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su relación con el entorno. De igual forma, coinciden en valorar el papel fundamental que tienen los educadores en los diferentes procesos que se desarrollan en las instituciones y en el interés por promover la inclusión con una acción en beneficio de los alumnos.

Finalizamos este objetivo específico señalando la importancia concedida por los estudiantes, egresados y empleadores a la labor a desempeñar por los educadores infantiles para promover una educación inclusiva como se ha mostrado en la red semántica presentada y en las voces que así lo sustentan.

Seguidamente, se pasa a presentar los resultados referidos al segundo objetivo específico.

5.1.1.2. Valorar las competencias presentes en la titulación para capacitar a los estudiantes en la promoción de prácticas educativas inclusivas desde las percepciones de los estudiantes, egresados y empleadores.

El objetivo específico que se relaciona a continuación, tiene en cuenta las voces de estudiantes, egresados y empleadores en relación con su apreciación acerca de las habilidades desarrolladas en el proceso de formación, relacionadas con el ejercicio de su quehacer en torno a la educación inclusiva, estableciendo categorías expresadas en fortalezas y debilidades, con las subcategorías que las complementan.

5.1.1.2.1. *Percepción de los estudiantes.*

Se presentan las percepciones de los estudiantes con relación a las siguientes preguntas: ¿Considera usted que en la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad El Bosque se desarrollan las competencias necesarias para desempeñarse en entornos educativos inclusivos? Si ¿por qué? y No ¿Qué carencias presenta en su plan de estudios? Las respuestas a estos interrogantes han generado dos categorías, una de ellas referida a las fortalezas y otra a las debilidades. Las subcategorías presentes en la categoría de las fortalezas son: formación para ofrecer una educación en contextos diversos y, esfuerzos por promover una formación centrada en las competencias necesarias para ofrecer una educación inclusiva. En relación con las debilidades o mejoras a introducir en el título, las subcategorías determinadas son: *falta de formación; necesidad de desarrollo de competencias; contenidos relacionados con la educación inclusiva como eje transversal de formación y, necesidad de generar más prácticas inclusivas con ampliación de tiempos*, como se indica en la figura 58.

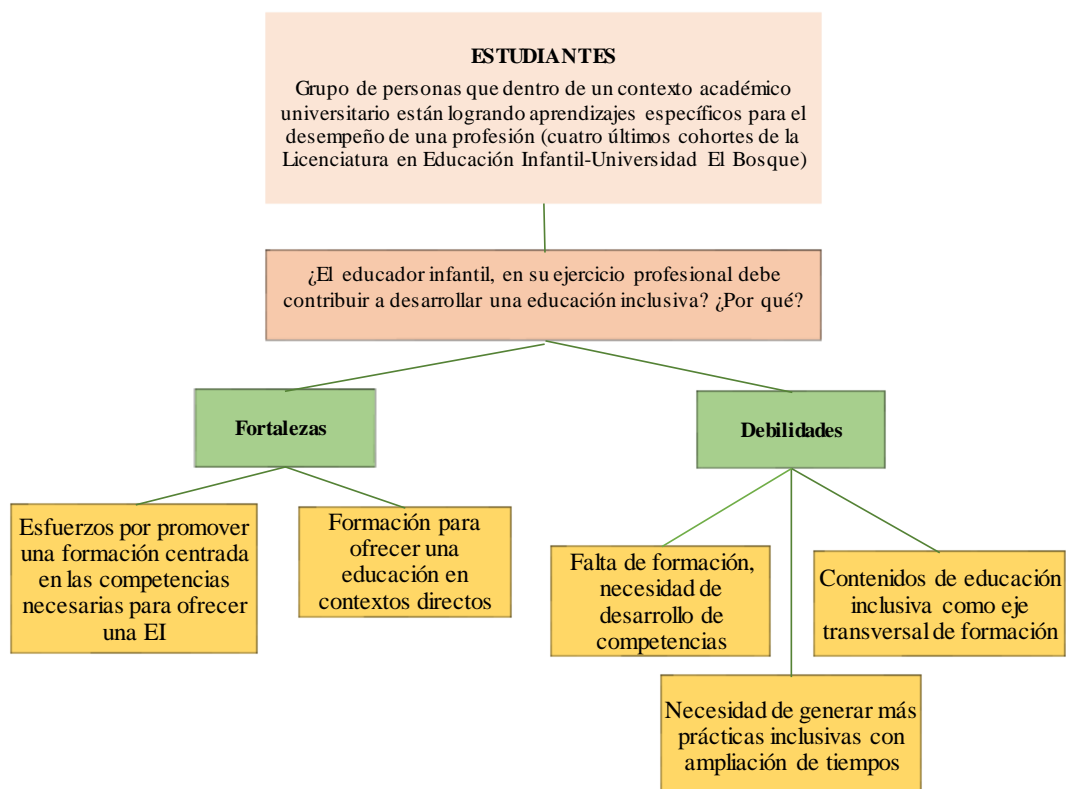


Figura 58. Red Semántica segunda pregunta abierta – estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Categoría. Fortalezas

Los estudiantes perciben fortalezas presentes en la titulación ligadas a dos subcategorías como son: los esfuerzos realizados por promover las competencias necesarias para desarrollar prácticas educativas inclusivas y el contacto directo con los escenarios de intervención. Estas subcategorías presentes en la dimensión o categoría Fortalezas se pueden visualizar en la siguiente figura 59.

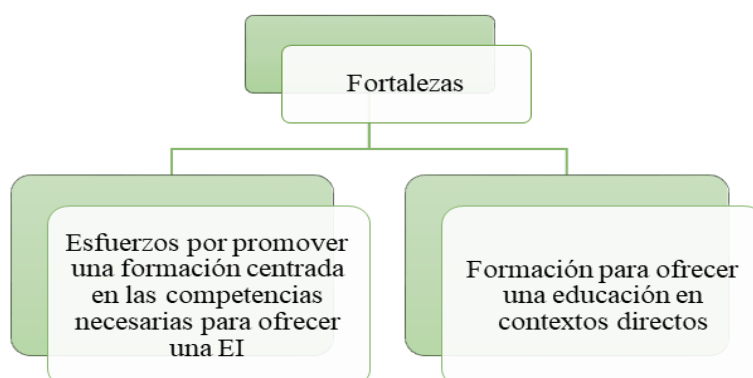


Figura 59. Fortalezas – estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes encuentran que en su proceso formativo hay aspectos generales que abordan el tema de la educación inclusiva con el desarrollo de algunas competencias

relacionadas con la temática, las cuales han favorecido su ejercicio en ambientes en donde la diversidad es parte de lo cotidiano:

“La licenciatura se ha encargado de darnos una mirada general de la inclusión, como técnicas para abordarlo, características de determinadas condiciones y /o discapacidades, así como normas y reglas que tienen determinadas instituciones y /o colegios”. Estudiante 3

Subcategoría: formación para ofrecer una educación en contextos diversos

La relevancia que toma desarrollar sensibilidad en los educadores infantiles, hacia el reconocimiento de la diversidad en los entornos escolares, es considerada por los estudiantes como una fortaleza en su proceso formativo llevado a cabo en la universidad El Bosque:

“Dentro del plan de estudios se ha venido trabajando esta materia con el fin de formar docentes íntegros capaces de desempeñarse no solo en este contexto sino en diversos contextos”. Estudiante 25

“Se da un vistazo general pero acertado, donde se da a conocer la realidad de los alumnos con necesidades educativas especiales”. Estudiante 4

Subcategoría: esfuerzos por promover una formación centrada en las competencias necesarias para ofrecer una educación inclusiva

Del mismo modo, las respuestas de los estudiantes valoran el propósito del programa de formación ya que fomenta la promoción de algunas competencias requeridas en el quehacer profesional, afines con la educación inclusiva:

“Actualmente en la Universidad El Bosque se está realizando una prueba piloto de aulas hospitalarias y domiciliarias del cual hago parte y en este me brindan la posibilidad de realizar mis prácticas con chicos en situación de enfermedad crónicas o terminales en donde se deben tener en cuenta las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje de cada niño adaptando el currículo, siendo este muy flexible para facilitar sus procesos de aprendizaje”. Estudiante 56

Tras el conocimiento de las fortalezas existentes en el título se pasa a conocer las debilidades existentes desde el punto de vista de los estudiantes.

Categoría. Debilidades

Las subcategorías presentes en esta categoría denominada “Debilidades” hacen alusión a: falta de formación y desarrollo de competencias, necesidad de profundizar en las competencias y necesidad de generar prácticas inclusivas con más horas formativas. Estas aparecen en la figura 60.

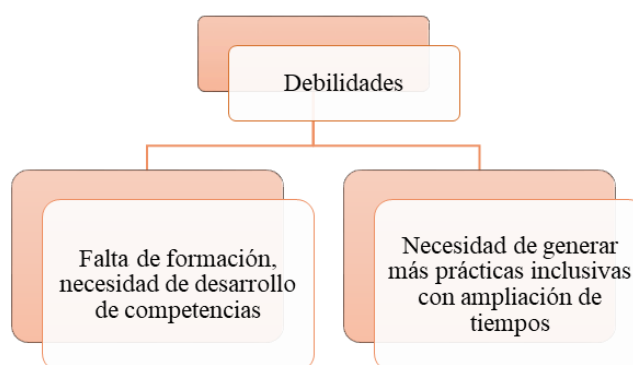


Figura 60. Debilidades-mejoras – estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Cabe poner de manifiesto que, aunque los estudiantes reconocen los esfuerzos del plan de estudios con relación a la inclusión educativa, consideran que deben tenerse en cuenta algunas condiciones importantes, con el ánimo de fortalecer los procesos educativos de los educadores:

“La diversidad de los contextos educativos del país es muy amplia y sólo con ver una materia enfocada en educación inclusiva no alcanza para que los maestros en formación se sientan preparados para desempeñarse en entornos educativos i

Subcategoría: falta de formación, necesidad de desarrollo de competencias

Se resalta, por parte de los estudiantes, la necesidad de generar más espacios de formación en competencias que apoyen su formación inicial permitiendo un adecuado desempeño con la diversidad del alumnado, sus procesos educativos y formativos:

“Nos falta desarrollar más las competencias para trabajar entornos educativos inclusivos, las bases nos son suficientes para trabajar con esta población”.

Estudiante 12

“Es muy poco el espacio brindado por la Universidad para el desarrollo de dichas competencias, personalmente no me siento en capacidad de desempeñarme de manera efectiva en entornos educativos inclusivos”. Estudiante 22

“Hemos tenido materias donde se han visto temas de inclusión, pero no se han desarrollado competencias que nos lleven al vivir como tal”. Estudiante 41

“Es un tema muy complejo e importante para ser desarrollado en un semestre únicamente”. Estudiante 44

“Se habla sobre distintos temas que hacen parte de ello, pero esto no es suficiente para considerarme que estoy plenamente capacitada para intervenir en este campo”. Estudiante 36

Subcategoría: necesidad de generar más prácticas inclusivas con ampliación de tiempos.

La práctica formativa, como espacio de aprendizaje significativo, representa un escenario enriquecedor en donde se articulan los saberes teóricos con la realidad práctica en el desempeño como educadores infantiles que propenden generar ambientes educativos inclusivos. A juicio de los estudiantes, debe pensarse en la ampliación de estos espacios formativos de prácticas, con mayor profundidad y diversificación:

“Sí se manejaron algunos temas, pero siento que, debe haber más extensión en el tema ya que a la hora de la práctica nos complicamos mucho en atender las necesidades específicas de cada uno”. Estudiante 1

“Aunque si vemos teoría que nos habla de inclusión, es fundamental la práctica y no la tenemos”. Estudiante 18

“La información ha sido muy superficial y la teoría es muy diferente a la realidad. Debería ser más a profundidad y tener una práctica que se relacione con la educación inclusiva.”. Estudiante 30

“No estamos preparados, aunque hemos aprendido bastante teoría, deberíamos tener una práctica que se llame inclusión”. Estudiante 33

“Falta más profundización en los temas, aunque sí se ven, pero queda faltando la interacción con estas personas que necesitan de la inclusión”. Estudiante 8

“Falta complementar de forma significativa éstas competencias fortaleciéndolas por ejemplo por medio de unas prácticas pedagógicas más enfocadas en esta educación”. Estudiante 20

“Se desarrollaron algunas de las competencias necesarias, especialmente las del saber, y las del saber ser, sin embargo, en cuanto a las competencias del saber hacer nos hizo falta un acercamiento más práctico a educación inclusiva, pienso que este aspecto sería bueno conocer contextos reales en los que se presenten diferentes necesidades de educación inclusiva”. Estudiante 15

“La cercanía a la educación inclusiva ha sido muy limitada durante el proceso de formación”. Estudiante 70

“Hemos visto teoría, pero nada significativo ante procesos de acción concreta y gestión de proyectos en relación a la inclusión dentro del marco educativo”. Estudiante 62

Tras conocer las fortalezas y las debilidades presentes en la titulación objeto de estudio se procede a conocer las percepciones de los egresados.

5.1.1.2.2. Percepción de los egresados.

Respecto a la pregunta ¿Considera usted que en la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad El Bosque se desarrollan las competencias necesarias para desempeñarse en entornos educativos inclusivos? Si ¿por qué? y No ¿Qué carencias presenta en su plan de estudios? se observan las siguientes categorías: *fortalezas y debilidades*. Las subcategorías presentes en la primera categoría son: *promoción y contenidos básicos sobre educación inclusiva presentes a lo largo de la titulación; y competencias para promover la inclusión por parte de todos los docentes*. Para la segunda categoría donde se señalan las debilidades existentes en la titulación y por tanto las mejoras a introducir, las subcategorías aluden a: *consolidar contenidos, mayor profundidad en los contenidos abordados; falta de estrategias pedagógicas que ayuden al maestro a ofrecer una educación inclusiva y responder a las necesidades de los estudiantes; necesidad de más asignaturas presentes en más semestres; carencias en relación con las competencias para identificar al alumnado con necesidades educativas especiales y, ofrecer una respuesta educativa; y por último, más prácticas*. Todo esto se observa en la red semántica que aparece en la figura 61.

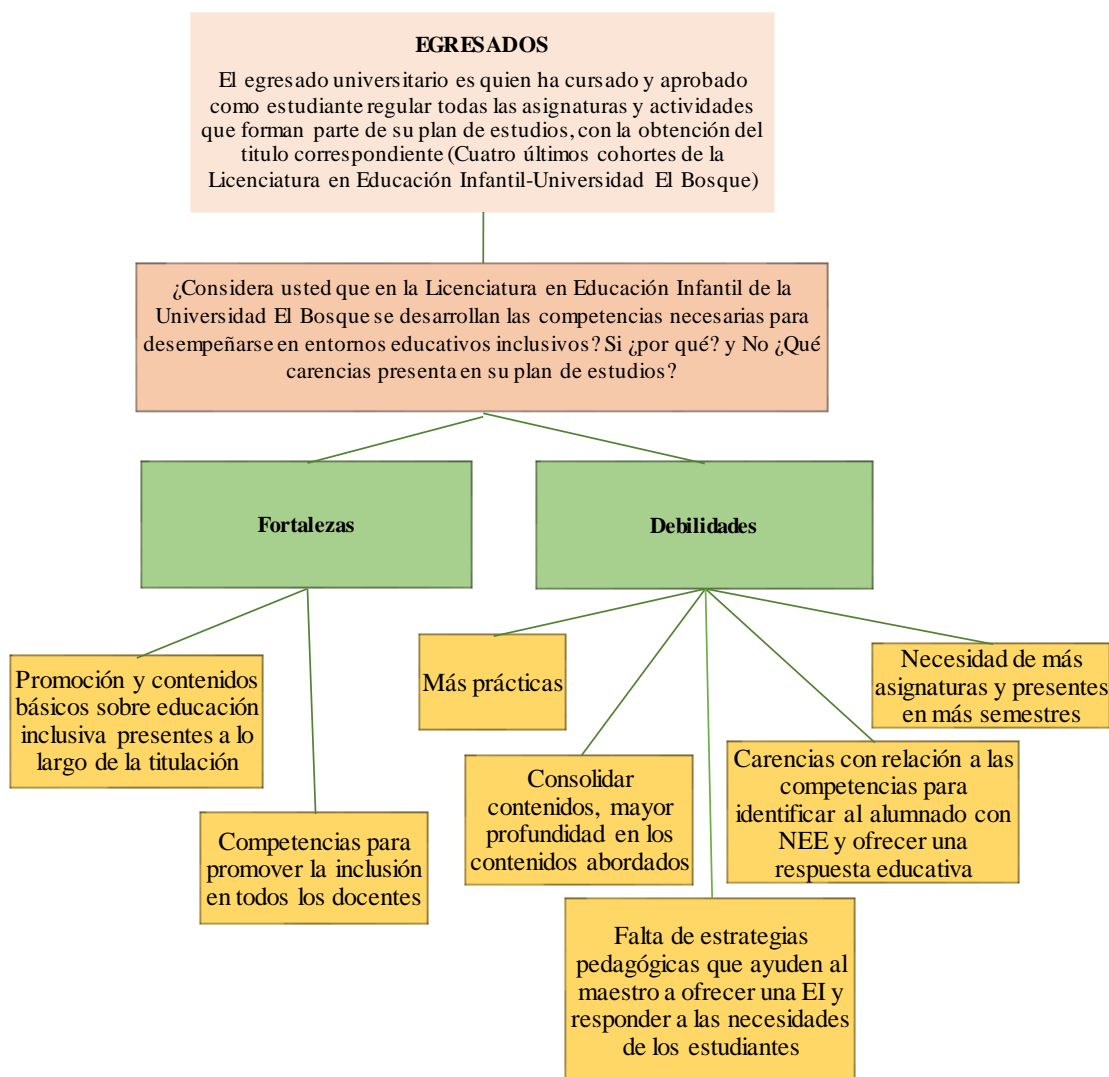


Figura 61. Red semántica segunda pregunta abierta – egresados. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan cada una de las categorías y subcategorías presentes en dicha red.

Categoría. Fortalezas

Como se advierte en la figura 61, en los enunciados escritos por los egresados, se encuentran afirmaciones que señalan las fortalezas en el proceso formativo de la Titulación en la Universidad del Bosque, especialmente en la forma de concebir la profesión y las funciones asignadas a los educadores:

“Nos formamos con ese modelo de maestros y por eso tenemos algunos conocimientos que nos permiten desempeñarnos en programas similares”.
Egresado 12.

A continuación, en la figura 62 aparecen las subcategorías de la dimensión o categoría fortalezas.

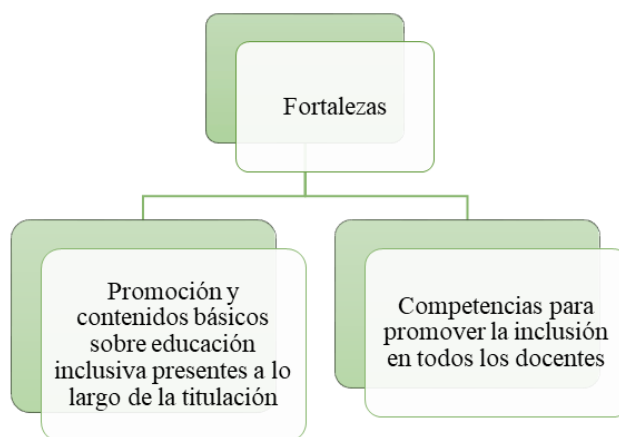


Figura 62. Fortalezas – egresados. Fuente: Elaboración propia.

Subcategoría: promoción y contenidos básicos sobre educación inclusiva presentes a lo largo de la titulación

Se reconoce por parte de los egresados, que en el proceso de formación desarrollado se contemplaron conocimientos fundamentales relacionados con su labor como educadores infantiles en ambientes educativos inclusivos:

“En la carrera aborda aspectos teórico-prácticos que fundamentan la importancia de fortalecer la inclusión en el aula, la malla curricular tiene una asignatura que ahonda en el tema específico”. Egresado 1

“Nos enseña los diversos procesos de integración y apropiación de sus conocimientos”. Egresado 32

“Durante mi formación como licenciada tuve la oportunidad de tomar diferentes electivas que me capacitaron acerca de cómo es el trabajo con niños con necesidades educativas especiales”. Egresado 35

Subcategoría: competencias para promover la inclusión por parte de todos los docentes

Las respuestas de los egresados señalan que las competencias desarrolladas promueven el interés en la búsqueda de continuar el proceso de crecimiento profesional y personal en torno a diferentes aspectos que enriquecen su quehacer educativo con relación a la atención a la diversidad:

“Se han desarrollado las competencias que lo llevan a uno a investigar a ser empático y proponer estrategias innovadoras”. Egresado 14

“Han abierto diplomados para aprender lenguaje de señas y braille”. Egresado 21

Una vez señaladas las fortalezas de la Titulación pasamos a presentar las mejoras a introducir fruto de las debilidades existentes desde las percepciones de los egresados.

Categoría. Debilidades

En este sentido, en las respuestas de los egresados se pone de manifiesto la necesidad de reforzar y consolidar la formación inicial de los educadores infantiles con el propósito de lograr una labor educativa inclusiva más eficaz. A juicio de los egresados, las carencias en el proceso formativo de los licenciados en Educación Infantil, en relación con la educación inclusiva, se hacen evidentes en situaciones que se dan en su desempeño laboral. Estas consideraciones se deben tener en cuenta en el plan de estudios, como se hace notar en la figura 63 donde aparecen todas las subcategorías presentes en esta dimensión o categoría.

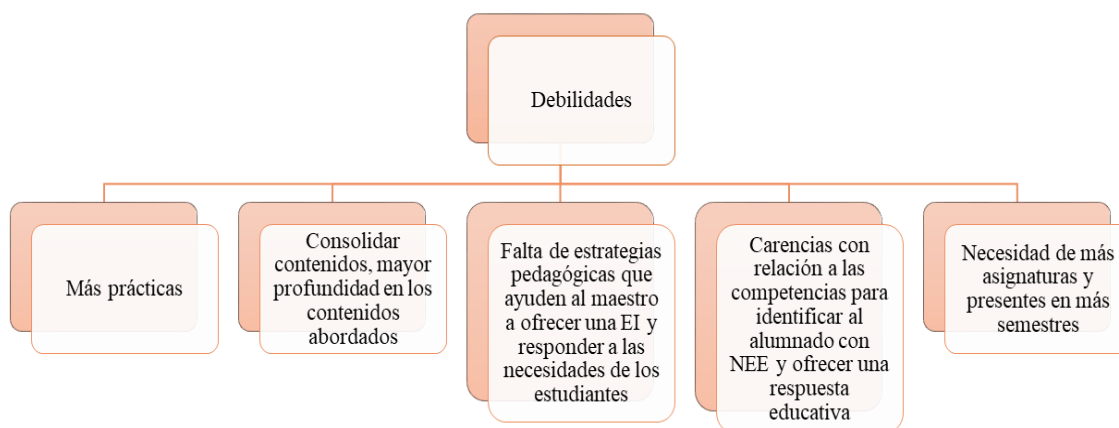


Figura 63. Debilidades/Mejoras – egresados. Fuente: Elaboración propia.

Subcategoría: consolidar contenidos, mayor profundidad en los contenidos abordados

En las proposiciones escritas por los egresados, se destaca la necesidad de fortalecer los contenidos relacionados con la educación inclusiva, en el proceso de

formación inicial, donde los temas planteados tengan una mejor fundamentación y mayor peso en las asignaturas:

“Fue óptima pero muy básica”. Egresado 24

“Aunque personalmente tomé por voluntad propia una electiva llamada Educación Inclusiva, no es algo que esté dentro del programa como requisito”.

Egresado 34

Subcategoría: falta de estrategias pedagógicas para ofrecer una educación inclusiva y responder a las necesidades de los estudiantes

Como parte esencial, en su desempeño como educadores infantiles inclusivos, algunos egresados manifiestan sentir carencias en el plan de formación respecto a habilidades y destrezas pedagógicas que les permita realizar una adecuada inclusión en los procesos educativos que realizan:

“La institución educativa, no cuenta con material, herramientas y estrategias pedagógicas que ayuden al maestro a ejercer una educación inclusiva de calidad”. Egresado 20

“Faltó incluir más materias en el currículo en donde aprendiéramos más sobre la inclusión y estrategias de enseñanza en niños con discapacidades”. Egresado 27

Subcategoría: necesidad de más asignaturas presentes en más semestres

De este modo, siguiendo con la formación presente en la titulación se hace evidente en algunas respuestas, la llamada que se hace a ampliar la oferta de asignaturas en los diferentes semestres, con el fin de proporcionar una mejor formación en el ámbito de la Educación Inclusiva que revierta en una mejor práctica profesional:

“La asignatura de necesidades especiales tiene demasiados contenidos de gran interés los cuales deberían ser abordados en varios semestres”. Egresado 7

“Se podría continuar afianzando esta área con electivas dentro del plan de estudios que toquen diversos recursos educativos”. Egresado 18

“En los casos que me ha tocado manejar, no tengo las bases necesarias para manejarlos de una manera adecuada”. Egresado 31

“Faltó más conocimiento a la hora de la práctica”. Egresado 9

Subcategoría: carencias en relación con las competencias para identificar al alumnado con necesidades educativas especiales y ofrecer una respuesta educativa

Unido a ello, los egresados reconocen ciertas debilidades presentes en el título con relación a identificar las diferentes necesidades educativas del alumnado, así como, saber reconocer los apoyos que precisan, siendo estas competencias que no se desarrolla en su formación inicial con la profundidad suficiente y que son consideradas fundamentales para garantizar la calidad de su quehacer como educadores infantiles:

“Falta aún fortalecerlas para formar a los estudiantes en la identificación y trabajo de los niños”. Egresado 15

“En el aula se presentan diferentes situaciones a las cuales uno no está preparado”. Egresado 13

“He ido aprendiendo a gestionar mi labor educativa con niños de inclusión”.
Egresado 7

Subcategoría: más prácticas

Del mismo modo, se echa en falta un mayor número de horas de prácticas formativas para enriquecer los procesos formativos iniciales de los maestros, en relación con la diversidad y una educación equitativa que brinde igualdad de oportunidades. Esto a juicio de los egresados, se convierte en uno de los aspectos que deben ser tenidos en cuenta como parte fundamental en su preparación:

“Hubo un acercamiento a ese tipo de realidades y se conocieron de cerca algunos aspectos, sería mucho más fructífero si se pudiera acercar a los estudiantes con mayor profundidad a ese tipo de realidades, contextos y conocimientos, seríamos egresados de mayor valor para la sociedad”. Egresado 4

“Aprendimos muchísimas estrategias y alternativas para poder llevar a cabo una educación inclusiva, esta materia debería tener mayor intensidad y una práctica para tener mayor conocimiento”. Egresado 17

“Se dieron algunos espacios para trabajar y abordar el tema, sin embargo, a la hora de enfrentarse a la realidad, estas herramientas se quedan cortas, ya que se habló desde la teoría y no desde la práctica”. Egresado 22

“No se presentaron espacios para trabajar en entornos educativos inclusivos”.
Egresado 11

Una vez conocidas las percepciones de los egresados se pasa a presentar las opiniones vertidas por los empleadores con relación a las debilidades presentes en la titulación para caminar hacia prácticas educativas más inclusivas.

5.1.1.2.3. Percepción de los empleadores.

Por último, llega el momento de conocer las percepciones de los empleadores con relación a las preguntas realizadas: ¿Considera usted que en la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad El Bosque se desarrollan las competencias necesarias para desempeñarse en entornos educativos inclusivos? Si ¿por qué? y No ¿Qué carencias presenta en el plan de estudios? Las respuestas ofrecidas por este colectivo señalan fortalezas y debilidades presentes en la titulación. Las subcategorías que complementan la categoría de las fortalezas son: actitudes positivas hacia la diversidad; los estudiantes cuentan con las estrategias adecuadas para responder a las diferentes necesidades. Para la categoría de debilidades y por tanto mejoras a tener en cuenta, las subcategorías aparecidas son: necesidad de mejorar competencias; mayor énfasis en las competencias metodológicas, así como en las referidas al saber de acuerdo a las necesidades del alumnado. Todo ello, se puede ver en la figura 64.

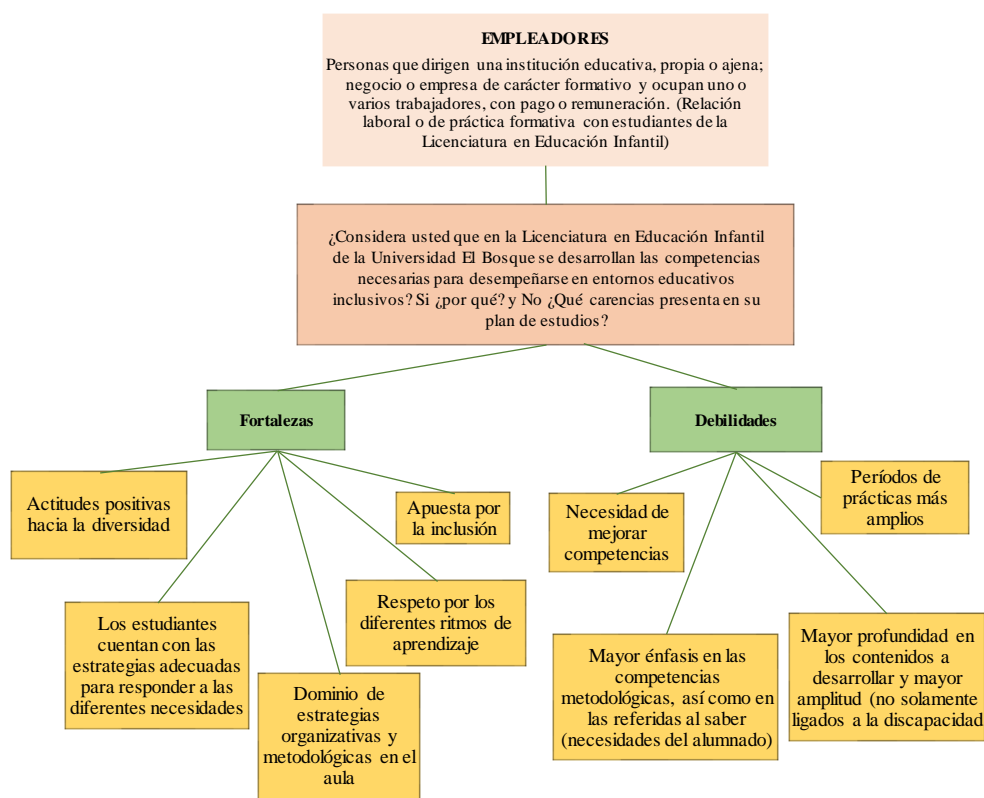


Figura 64. Red semántica segunda pregunta abierta - empleadores. Fuente: Elaboración propia.

Tras presentar la red semántica referida a las percepciones de los empleadores, se procede a conocer cada una de las categorías y subcategorías presentes en la red.

Categoría. Fortalezas

Las subcategorías existentes en la dimensión “Fortalezas” del título desde la percepción de los empleadores son: las actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión; el respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado; ofrecer estrategias adecuadas para responder a las diferentes necesidades y estrategias organizativas y metodológicas. Todo ello se visualiza en la siguiente figura 65.

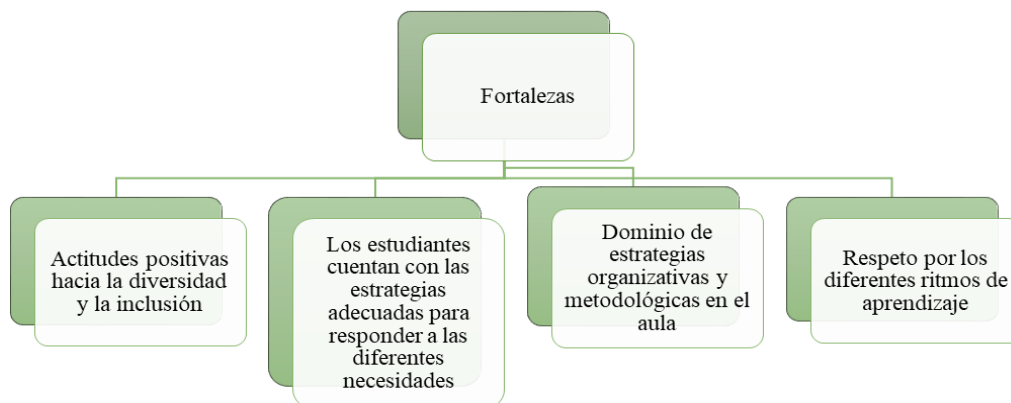


Figura 65. Fortalezas – empleadores. Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas otorgadas por los empleadores tienen en cuenta que existe interés en el proceso formativo de los estudiantes de Educación Infantil de La Universidad El Bosque hacia la educación inclusiva como aparece en la figura 61. De modo concreto, por generar aptitudes y actitudes encaminadas al desarrollo de capacidades que les permita un ejercicio profesional en beneficio de los procesos educativos inclusivos:

“La formación ha estado dirigida a impactar todo tipo de población y se procura que sus estudiantes conozcan e interactúen en diferentes espacios en los que se aplica y ejerce una educación inclusiva. Esta les permite tener una visión amplia y real de lo que encontrarán en su futura vida profesional”. Empleador 17

Subcategoría: actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión

Como parte esencial de los cambios que se demandan, congruentes con las prácticas educativas inclusivas, los empleadores resaltan la disposición de los maestros para conocer, saber y promover adecuadamente dichos ambientes, fruto del proceso de formación que llevan a cabo en la Universidad El Bosque:

“Tienen la actitud y el deseo de aprendizaje para trabajar adecuadamente en programas de inclusión, nivelación y apoyo diferencial, si se necesitara”.
Empleador 21

Subcategoría: los estudiantes cuentan con las estrategias necesarias para responder a las diferentes necesidades

Para los empleadores, los saberes que han adquirido los educadores infantiles y su interés por saber más sobre dicha temática, facilitan el desempeño de una labor educativa más asertiva en beneficio de las diferentes necesidades y diferencias de los estudiantes:

“Tienen la capacidad de identificar comportamientos e implementar las herramientas para un adecuado proceso. Se identifica un sentido de autoaprendizaje e investigación sobre los casos...”. Empleador 12

Subcategoría: Dominio de estrategias organizativas y metodológicas en el aula

De acuerdo con las experiencias vividas por los empleadores, los educadores en formación hacen uso de diferentes herramientas y actividades que enriquecen los aprendizajes y propenden por los procesos inclusivos:

“Los estudiantes generan estrategias dentro del aula que permiten la inclusión de niños y niñas, en las diversas actividades propuestas”. Empleador 2

Subcategoría: respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje

La actitud tolerante y considerada de los estudiantes en formación hacia las diferencias de estilos de aprendizaje y características individuales del alumnado, permiten que todos los niños participen en los procesos educativos y eviten la exclusión. En este sentido, los empleadores afirman:

“El respeto por la diferencia y los ritmos de aprendizaje hace que se realice inclusión y adaptación”. Empleador 24

Una vez conocidas las fortalezas se pasa a conocer las debilidades desde la percepción de los empleadores.

Categoría. Debilidades/ aspectos a mejorar

Con relación a la categoría debilidad o aspectos a mejorar en la titulación, aparecen las siguientes subcategorías: necesidad de mejorar competencias; mayor énfasis en las competencias metodológicas, así como en las referidas al saber; y periodos de prácticas más amplios. Esto se puede visualizar en la figura 66.

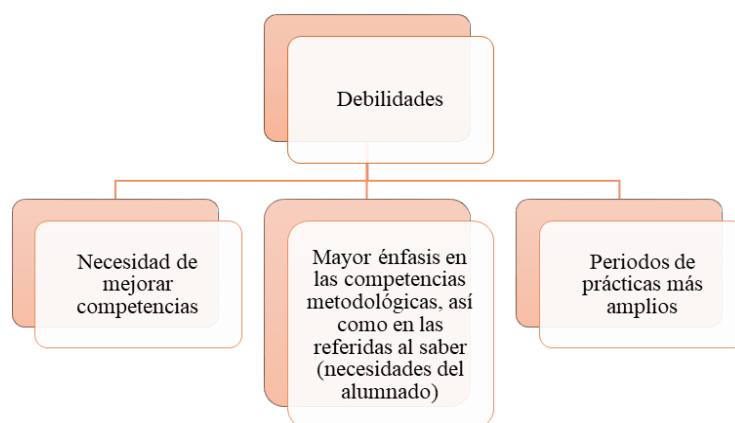


Figura 66. Debilidades/mejoras – empleadores. Fuente: Elaboración propia.

De este modo, aunque los empleadores reconocen los aspectos positivos en el plan de estudios de la titulación y el desarrollo de competencias en los educadores para generar entornos educativos inclusivos, consideran que deben tenerse en cuenta mejoras relacionadas con profundizar en el desarrollo de competencias referidas al saber y saber hacer, así como contar con períodos de prácticas formativas más amplios e intensos.

Subcategorías: necesidad de reforzar las diferentes competencias, no solamente las relacionadas con la discapacidad

Las respuestas de los empleadores expresan la necesidad de tener en cuenta en la formación de los educadores infantiles las competencias que favorezcan afrontar los desafíos que se le plantea su quehacer profesional relacionados con la inclusión:

“... se deben reforzar esas competencias con el fin de que los estudiantes se puedan desempeñar mejor con estudiantes con inclusión”. Empleador 1

“Temas como Braille, lenguaje de señas, estrategias para el trabajo puntual en clase sobre algunas situaciones especiales no solo desde la parte de discapacidad si no desde la parte convivencial que es otro tema importante”. Empleador 11

Subcategorías: mayor énfasis en las competencias metodológicas, así como en las referidas al saber de acuerdo a las necesidades del alumnado

Los conocimientos acerca de la educación inclusiva y su puesta en práctica en su quehacer profesional, como respuesta a los requerimientos de las características de los estudiantes, son dos de las competencias que, para los empleadores, deben enriquecerse

en el proceso formativo de los maestros con el fin de posibilitar una respuesta pedagógica más segura y efectiva:

“Se debe enfatizar más en aspectos metodológicos y prácticos que les permita desarrollar mejor su rol de educadores y formadores”. Empleador 3

“Se evidencia falta de conocimiento en el manejo de estrategias pedagógicas para los casos de inclusión que se presenten”. Empleador 15

“Hace falta más trabajo por parte de las universidades en esta área, las licenciadas tienen ciertos conocimientos, pero no es suficiente”. Empleador 20

Subcategorías: periodos de práctica más amplios

La calidad, los tiempos y la duración de las prácticas formativas, como espacios de aprendizaje y acercamiento a la realidad, se convierte para los empleadores, en eje fundamental del proceso de formación inicial para fortalecer las habilidades de los maestros y su desempeño frente a los retos que les plantea la inclusión en los procesos educativos:

“Tiempos de práctica más amplios, les va a permitir a las estudiantes adquirir más destrezas, familiarizarse con los niños y sus necesidades y así generar procesos educativos inclusivo”. Empleador 13

“Importante las prácticas de inclusión donde se deben implementar con respeto y responsabilidad todas las estrategias y herramientas para desempeñas con calidad nuestra función”. Empleador 16

Tras la presentación de los resultados referidos al objetivo general 1 y sus correspondientes objetivos específicos, se procede a continuar con los resultados del objetivo general 2 a partir de los objetivos específicos que emanan del mismo.

5.1.2. Establecer las competencias a desarrollar en la licenciatura de educación infantil para promover contextos educativos inclusivos desde la percepción de estudiantes, egresados y empleadores.

5.1.2.1. Identificar las competencias que deben ser desarrolladas en el proceso de formación del Licenciado en Educación infantil para su desempeño en contextos educativos inclusivos desde las percepciones de los estudiantes.

En el siguiente objetivo específico se reconoce por parte de los estudiantes, empleadores y egresados las competencias que corresponden ser tenidas en cuenta en el plan de estudios de los futuros educadores infantiles, que les permita el ejercicio profesional en ambientes inclusivos, por medio de estimaciones cuantitativas a partir de las respuestas suministradas en el cuestionario y del análisis cualitativo que se hace del desarrollo de los grupos focales.

5.1.2.1.1. Valoraciones cuantitativas.

Se procede a presentar las valoraciones cuantitativas expresadas por los estudiantes con relación a las competencias que deben estar presentes en la titulación de Licenciado en Educación Infantil de la Universidad El Bosque.

1) Competencias referidas al saber (científicas o académicas).

Las competencias referidas al saber reciben una valoración positiva por parte de los estudiantes. De este modo, la media global de los ítems de esta dimensión es 3,57 poniendo de manifiesto la importancia reconocida de los estudiantes a estas competencias en el plan de estudios para promover una Educación Inclusiva. Los ítems que obtienen mejor valoración son los siguientes en orden de mayor a menor puntuación: conocer las necesidades educativas presentes en el alumnado con necesidades educativas especiales ($M= 3,84$), siendo valorada esta competencia por el 85,9% de los estudiantes como muy importante, el 13,0% poco importante y el 1,1 % restante de poco importante; con similar valoración, se encuentra el ítem referido a la competencia, conocer estrategias metodológicas (pedagógicas, didácticas, curriculares) para promover una educación inclusiva ($M= 3,84$), expresado en el 88,0% de los estudiantes que la consideran muy importante, 9,8% importante y 1,1 % poco importante. De igual forma, son muy bien reconocidas las competencias de conocer las diferentes adaptaciones y/o flexibilización curricular que precisa el alumnado con necesidades educativas especiales ($M=3,81$), que son valoradas como muy importantes por un 83,7% de los estudiantes, 14,1% como importante y 2,2% de poco importante; conocer las concepciones y los principios propuestos para la educación inclusiva ($M=3,77$), con un 81,5% de los estudiantes que la consideran muy importante, 15,2% importante, 2,2% poco importante y, por su parte, un 1,1% nada importante.

En este grupo de competencias con valores cercanos a muy importantes se encuentran también: saber planificar las acciones pedagógicas y curriculares para

fomentar prácticas inclusivas ($M=3,76$), expresado en un 80,4% de los estudiantes que la valoran muy importante, 16,3% de importante, 2,2% poco importante y el restante 1,1% de nada importante; conocer el desarrollo evolutivo integral del alumnado con diferentes necesidades educativas especiales ($M=3,73$), la cual es considerada por el 76,1% de los estudiantes muy importante, 22,8% importante, y 1,1% nada importante; y conocer la legislación colombiana referida a la atención a la diversidad y el desarrollo de una Educación Inclusiva ($M=3,68$), que se refleja en un 70,7% de estudiantes que la reconocen como muy importante, 27,2% importante y 2,2% poco importante.

Además, se observa que competencias como saber las barreras al aprendizaje y la participación que obstaculizan la educación inclusiva ($M=3,67$), son valoradas con un 73,9% de los estudiantes como muy importante, 20,7% importante, 4,3% poco importante y 1,1% de nada importante; tener conocimientos para desarrollar procesos de investigación-acción ($M=3,56$), con 60,9% de estudiantes que la consideran muy importante, 35,9% importante, 2,2% poco importante y 1,1% nada importante. A su vez, saber los modos de actuación para promover la convivencia, la interculturalidad y la inclusión ($M= 3,55$), expresado en un 60,9% de estudiantes que la reconocen como muy importante, 33,7% muy importante y 5,4% poco importante. Igualmente, se encuentran en este grupo, ítems como, conocer las poblaciones vulnerables del país y sus características ($M=3,54$), con 64,1% de los estudiantes que la valoran como muy importante, 27,2% importante, 7,6 % poco importante y 1,1% nada importante, y conocer experiencias de buenas prácticas en inclusión desarrolladas en los centros educativos ($M=3,52$), reflejado en un 63,0% de los estudiantes que la consideran muy importante, 27,2% importante, 8,7% poco importante y 1,1% nada importante.

Por otra parte, con puntuaciones cercanas a puntuaciones medias de 3,5 o inferiores se encuentran los siguientes ítems: conocer los sistemas de comunicación alternativa y aumentativa ($M=3,50$); conocer las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la educación inclusiva ($M= 3,44$); conocer diferentes portales de Internet que ofrecen acceso a recursos educativos relacionados con la educación inclusiva ($M= 3,36$); conocer la legislación internacional en materia de inclusión educativa ($M= 3,35$); saber los recursos y servicios prestados por la administración educativa ($M=3,35$); dominar el modelo de la colaboración entre agentes de la comunidad educativa ($M=3,34$); y por último, el ítem peor valorado es conocer una lengua extranjera (inglés) ($M= 3,18$). En la siguiente tabla 6 aparecen los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems referidos a esta dimensión.

Tabla 6
Estadísticos descriptivos percepción de los estudiantes con relación a las competencias referidas al saber (científicas o académicas)

Frecuencias y Estadísticos Descriptivos							
Competencias referidas al saber (científicas o académicas)	N	Nada Importante 1	Poco Importante 2	Importante 3	Muy Importante 4	Media \bar{X}	Desviación Estándar SD
Ítem 1. Conocer las concepciones y los principios propuestos para la Educación Inclusiva.	92	1,1%	2,2%	15,2%	81,5%	3,77	,5366
Ítem 2. Conocer la legislación colombiana referida a la atención a la diversidad y el desarrollo de una Educación Inclusiva.	92	--	2,2%	27,2%	70,7%	3,68	,5120
Ítem 3. Conocer la legislación internacional en materia de Inclusión Educativa.	92	1,1%	9,8%	41,3%	47,8%	3,35	,7044
Ítem 4. Conocer las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la EI.	92	1,1%	6,5%	39,1%	53,3%	3,44	,6690
Ítem 5. Conocer estrategias metodológicas (pedagógicas, didácticas, curriculares) para promover una EI.	92	1,1%	1,1%	9,8%	88,0%	3,84	,4672
Ítem 6. Conocer diferentes portales de Internet que ofrecen acceso a recursos educativos relacionados con la EI.	92	--	12,0%	39,1%	48,9%	3,36	,6908
Ítem 7. Conocer el desarrollo evolutivo integral del alumnado con diferentes necesidades educativas especiales.	92	1,1%	--	22,8%	76,1%	3,73	,5107
Ítem 8. Conocer las necesidades educativas presentes en el alumnado con necesidades educativas especiales.	92	--	1,1%	13,0%	85,9%	3,84	,3904
Ítem 9. Saber las barreras al aprendizaje y la participación que obstaculizan la EI.	92	1,1%	4,3%	20,7%	73,9%	3,67	,6132
Ítem 10. Conocer las diferentes adaptaciones y/o flexibilización curricular que precisa el alumnado con necesidades educativas especiales.	92	--	2,2%	14,1%	83,7%	3,81	,4430
Ítem 11. Saber los recursos y servicios prestados por la administración educativa.	92	1,1%	10,9%	39,1%	48,9%	3,35	,7199
Ítem 12. Saber planificar las acciones pedagógicas y curriculares para fomentar prácticas inclusivas.	92	1,1%	2,2%	16,3%	80,4%	3,76	,5420
Ítem 13. Conocer experiencias de buenas prácticas en inclusión desarrolladas en los centros educativos.	92	1,1%	8,7%	27,2%	63,0%	3,52	,7028
Ítem 14. Tener conocimientos para desarrollar procesos de investigación-acción.	92	1,1%	2,2%	35,9%	60,9%	3,56	,5986
Ítem 15. Dominar el modelo de la colaboración entre agentes de la comunidad educativa.	92	1,1%	12,0%	38,0%	48,9%	3,34	,7328
Ítem 16. Saber los modos de actuación para promover la convivencia, la interculturalidad y la inclusión.	92	--	5,4%	33,7%	60,9%	3,55	,5997
Ítem 17. Conocer una lengua extranjera (inglés).	92	5,4%	17,4%	30,4%	46,7%	3,18	,9130
Ítem 18. Conocer las poblaciones vulnerables del país y sus características.	92	1,1%	7,6%	27,2%	64,1%	3,54	,6860
Ítem 19. Conocer los sistemas de comunicación alternativa y aumentativa.	92	1,1%	8,7%	29,3%	60,9%	3,50	,7032
Global Total Objetivo						3,57	

Fuente: Elaboración propia.

El comportamiento de la *Media Aritmética* en cada uno de los ítems de las competencias referidas al saber (científicas o académicas) se muestra en el diagrama de barras de la figura 67.

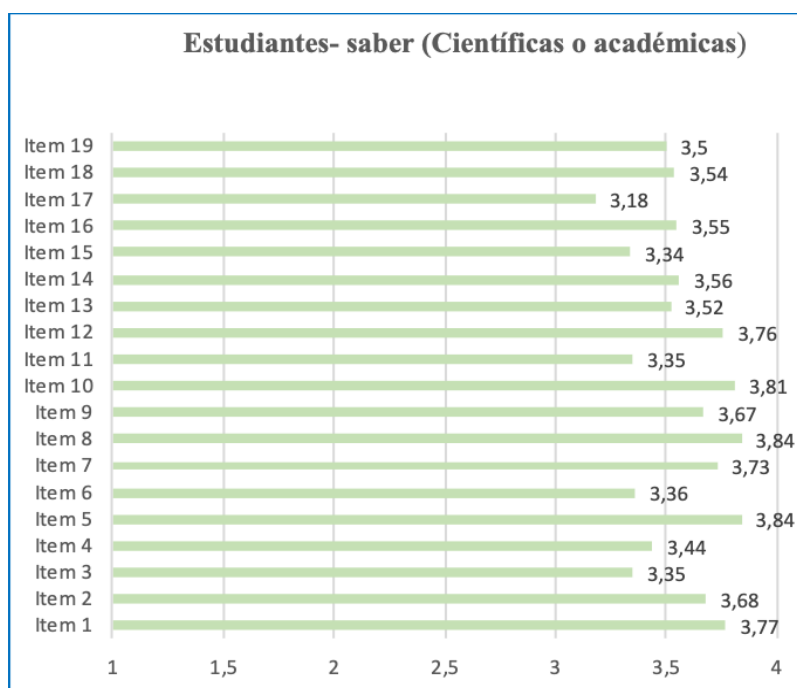


Figura 67. Respuestas de los estudiantes, referidas al saber (científicas o académicas). Fuente: Elaboración propia.

2) Competencias referidas al saber estar (sociales).

Si en el apartado anterior se calificaban de importantes las competencias referidas al saber, las competencias sociales obtienen mejor valoración obteniendo una media global de 3,72. De esta forma, los ítems presentes en esta dimensión obtienen siempre puntuaciones superiores a 3,5, lo que indica la alta consideración de estas competencias en el desarrollo profesional del docente para promover una educación inclusiva. Los estudiantes resaltan dentro de ellas: la capacidad de relación y comunicación con las familias ($M=3,84$), considerada por el 87,0% muy importante, el 12,0% importante, y el 1,1% restante de nada importante; capacidad de escucha ($M=3,83$), con el 85,9% de estudiantes que la valoran como muy importante, 13,0% de importante, y el 1,1% nada importante; manejo de valores éticos y morales respeto, equidad, responsabilidad, compromiso ($M=3,81$), con 83,7% de los estudiantes que la estiman muy importante, 15,2% importante, y sólo el 1,1%, de la muestra de nada importante. Así mismo, forman parte de esta alta valoración: desarrollar la convivencia, el respeto y la tolerancia entre los estudiantes ($M=3,81$), considerada por el 83,7% de los estudiantes muy importante, 15,2% importante, 1,1% nada importante; y la capacidad de relación y comunicación asertiva con los estudiantes ($M=3,80$), expresada en un 81,5% de los estudiantes que la reconocen como muy importante, 17,4% importante y 1,1% poco importante; capacidad

de trabajo con la comunidad ($M=3,66$) con un 68,5% de los estudiantes que la estiman muy importante, 30,4% importante y 1,1% nada importante.

Del mismo modo, se observa la disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la educación inclusiva ($M=3,63$), que se manifiesta en 69,6% de los estudiantes que la valoran como muy importante, 23,9% importante, y el restante 6,5% de poco importante; y, la capacidad de desarrollar un trabajo colaborativo ($M=3,60$), considerada por el 65,2% de los estudiantes muy importante, 31,5% importante, 2,2% poco importante y el 1,1% nada importante. Por último, se encuentra el ítem que ha obtenido la puntuación más baja, siguiendo siendo positiva, trabajo interdisciplinar y multidisciplinar con una puntuación media de 3,52. En la siguiente tabla 7 aparecen los estadísticos descriptivos referidos a esta dimensión.

Tabla 7
Estadísticos descriptivos percepción de los estudiantes con relación a las competencias referidas al Saber Estar (Sociales)

Competencias referidas al saber estar (sociales)	Frecuencias y Estadísticos Descriptivos					Media \bar{X}	Desviación Estándar SD
	N	Nada Importante 1	Poco Importante 2	Importante 3	Muy Importante 4		
Ítem 1. Capacidades de trabajo interdisciplinar y multidisciplinar.	92	1,1%	3,3%	38,0%	57,6%	3,52	,6197
Ítem 2. Capacidad de relación y comunicación con las familias.	92	1,1%	--	12,0%	87,0%	3,84	,4431
Ítem 3. Capacidad de relación y comunicación asertiva con los estudiantes.	92	--	1,1%	17,4%	81,5%	3,80	,4255
Ítem 4. Capacidad de trabajo con la comunidad.	92	1,1%	--	30,4%	68,5%	3,66	,5401
Ítem 5. Capacidad de desarrollar un trabajo colaborativo.	92	1,1%	2,2%	31,5%	65,2%	3,60	,5921
Ítem 6. Disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la EI.	92	--	6,5%	23,9%	69,6%	3,63	,6061
Ítem 7. Desarrollar la convivencia, el respeto y la tolerancia entre los estudiantes.	92	1,1%	--	15,2%	83,7%	3,81	,4671
Ítem 8. Manejo de valores éticos y morales respeto, equidad, responsabilidad, compromiso.	92	1,1%	--	15,2%	83,7%	3,81	,4671
Ítem 9. Capacidad de escucha.	92	1,1%	--	13,0%	85,9%	3,83	,4515
Global Total Objetivo						3,72	

Fuente: Elaboración propia.

Las buenas valoraciones realizadas por parte de los estudiantes a cada uno de los ítems presentes en las competencias del saber estar (personales), aparecen en el diagrama de barras de la figura 68, donde se muestra el comportamiento de la *Media Aritmética* en cada una de las proposiciones.

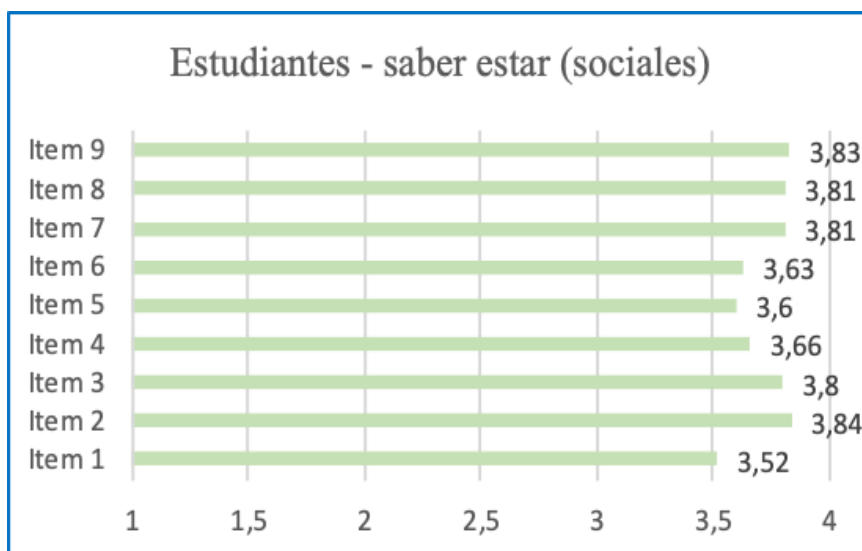


Figura 68. Análisis descriptivo de las respuestas de los estudiantes, referidas al saber estar (sociales).
Fuente: Elaboración propia.

3) Competencias referidas al saber hacer (metodológicas).

Las competencias metodológicas han sido consideradas como muy importantes para la formación de los educadores infantiles desde la percepción de los estudiantes. De este modo el conjunto de ítems presentes en esta dimensión obtiene una puntuación media de 3,63. Entre las valoraciones más altas se encuentran saber identificar las necesidades de apoyo de los estudiantes ($M=3,77$), consideradas por el 81,5% de los estudiantes muy importante, 16,3% importante y el 2,2% restante de nada importante; propiciar una cultura inclusiva en la escuela con la participación de la comunidad, familia y entorno ($M=3,76$), la cual es valorada por el 80,4% de los estudiantes muy importante, 17,4% importante y 2,2% nada importante; utilizar diferentes técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación para dar respuesta a las necesidades del alumnado ($M=3,73$), con el 78,3% de los estudiantes que la estiman como muy importante, 18,5% importante, 2,2% poco importante y 1,1% nada importante.

De la misma forma, encuentran valoraciones cercanas a muy importantes: promover procesos pedagógicos que involucren a todos los estudiantes ($M=3,73$), considerada por el 79,3% de los estudiantes como muy importante, 16,3% importante, 3,3% poco importante y 1,1% nada importante; identificar y eliminar barreras al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes ($M=3,71$), reflejado en un 75,0% de los estudiantes que la reconocen como muy importante, 22,8% importante, 1,1% poco importante y 1,1% nada importante; ser capaz de trabajar con profesionales especializados en otras áreas que tiene relación con la educación inclusiva (médicos, trabajadores sociales, terapeutas) ($M=3,70$), con un 77,2% de los estudiantes que la

valoran muy importante, 18,5% importante, 2,2% poco importante y 2,2% nada importante; promover recursos y alianzas estratégicas con la comunidad que fortalezcan la educación inclusiva ($M=3,69$), con 75,0% de los estudiantes que la valoran muy importante, 20,7% importante, 3,3% poco importante y 1,1% nada importante; planear y desarrollar ajustes razonables que garanticen igualdad de condiciones para todos los estudiantes ($M=3,67$), considerado por el 70,7% de los estudiantes muy importante, 26,1% importante, y 3,3% poco importante. Por último, se encuentra aplicar estrategias metodológicas favorecedoras de la atención a la diversidad ($M=3,67$), considerada por el 75,0% de los estudiantes muy importante, 19,6% importante, 3,3% poco importante y 2,2% nada importante

Siguen estas buenas puntuaciones presentes en otros ítems como: gestionar el clima de aula y lograr la cohesión del grupo ($M=3,64$); promover el aprendizaje colaborativo entre iguales ($M=3,63$); desarrollar un trabajo colaborativo con educadores especiales de apoyo ($M=3,60$); y aplicar la evaluación como instrumento para la mejora de las prácticas educativas relacionadas con la educación inclusiva ($M=3,50$). Por debajo de esta valoración, considerándose importante aparecen los siguientes ítems: participar en investigaciones que fortalezcan las prácticas educativas en educación inclusiva ($M=3,48$); coordinar y participar en proyectos que beneficien la educación inclusiva ($M=3,45$); y por último aparece el ítem peor valorado, aplicar las TIC en la respuesta y apoyo educativo al alumnado ($M=3,36$). En la tabla 8, presentada a continuación, aparecen los estadísticos descriptivos referidos a todos los ítems de esta categoría o dimensión.

Tabla 8
Estadísticos descriptivos percepción de los estudiantes con relación a las Competencias referidas al saber hacer (metodológicas)

Frecuencias y Estadísticos Descriptivos							
Competencias referidas al saber hacer (metodológicas)	N	Nada Importante 1	Poco Importante 2	Importante 3	Muy Importante 4	Media \bar{X}	Desviación Estándar SD
Ítem 1. Promover procesos pedagógicos que involucren a todos los estudiantes.	92	1,1%	3,3%	16,3%	79,3%	3,73	,5716
Ítem 2. Promover recursos y alianzas estratégicas con la comunidad que fortalezcan la educación inclusiva.	92	1,1%	3,3%	20,7%	75,0%	3,69	,5881
Ítem 3. Saber identificar las necesidades de apoyo de los estudiantes.	92	2,2%	--	16,3%	81,5%	3,77	,5567
Ítem 4. Utilizar diferentes técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación para dar respuesta a las necesidades del alumnado.	92	1,1%	2,2%	18,5%	78,3%	3,73	,5521
Ítem 5. Aplicar la evaluación como instrumento para la mejora de las prácticas educativas relacionadas con la EI.	92	1,1%	5,4%	35,9%	57,6%	3,50	,6546

Ítem 6. Coordinar y participar en proyectos que beneficien la EI.	92	1,1%	9,8%	31,5%	57,6%	3,45	,7173
Ítem 7. Participar en investigaciones que fortalezcan las prácticas educativas en EI.	92	1,1%	6,5%	34,8%	57,6%	3,48	,6711
Ítem 8. Desarrollar un trabajo colaborativo con educadores especiales de apoyo.	92	--	5,4%	28,3%	66,3%	3,60	,5921
Ítem 9. Ser capaz de trabajar con profesionales especializados en otras áreas que tiene relación con la EI (médicos, trabajadores sociales, terapeutas).	92	2,2%	2,2%	18,5%	77,2%	3,70	,6208
Ítem 10. Propiciar una cultura inclusiva en la escuela con la participación de la comunidad, familia y entorno.	92	2,2%	--	17,4%	80,4%	3,76	,5619
Ítem 11. Planear y desarrollar ajustes razonables que garanticen igualdad de condiciones para todos los estudiantes.	92	--	3,3%	26,1%	70,7%	3,67	,5367
Ítem 12. Aplicar las TIC en la respuesta y apoyo educativo al alumnado.	92	--	13,0%	37,0%	50,0%	3,36	,7066
Ítem 13. Promover el aprendizaje colaborativo entre iguales.	92	1,1%	5,4%	22,8%	70,7%	3,63	,6413
Ítem 14. Identificar y eliminar barreras de aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	92	1,1%	1,1%	22,8%	75,0%	3,71	,5411
Ítem 15. Aplicar estrategias metodológicas favorecedoras de la atención a la diversidad.	92	2,2%	3,3%	19,6%	75,0%	3,67	,6480
Ítem 16. Gestionar el clima de aula y lograr la cohesión del grupo.	92	2,2%	3,3%	22,8%	71,7%	3,64	,6560
Global Total Objetivo						3,63	

Fuente: Elaboración propia.

En el diagrama de barras de la figura 69, aparece el comportamiento de la *Media Aritmética* para cada uno de los ítems de esta categoría alusivos al saber hacer (metodológicas) desde la percepción de los estudiantes.

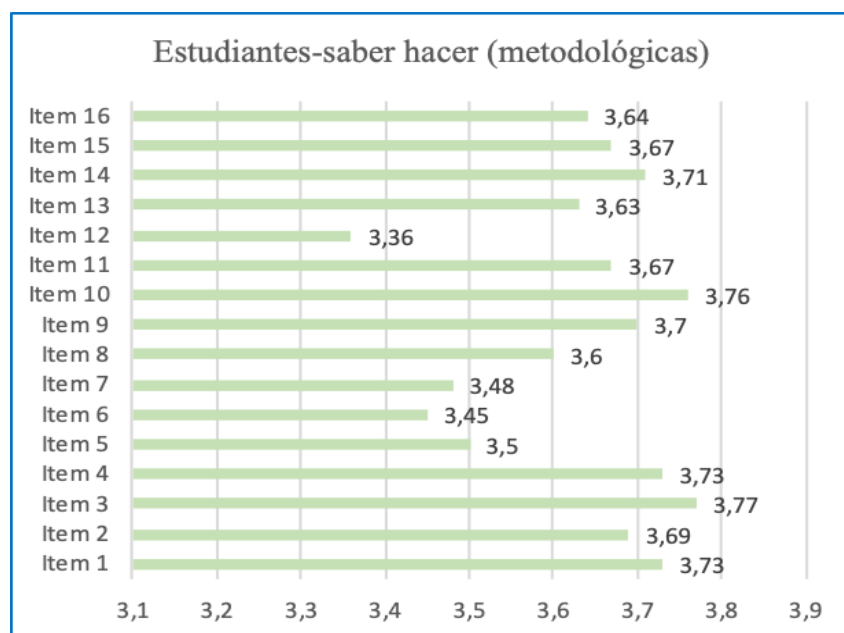


Figura 69. Análisis descriptivo de las respuestas de los estudiantes, referidas al Saber Hacer (metodológicas). Fuente: Elaboración propia.

4) Competencias referidas al saber ser (personales).

Finalmente, refiriéndonos a los estudiantes aparecen los resultados otorgados a las competencias relacionadas con el saber ser (personales). Cabe afirmar a este respecto la puntuación muy positiva para el conjunto de ítems de esta dimensión, obteniéndose una puntuación media de 3.66. Del mismo modo, se insiste que los nueve ítems de esta categoría reciben valoraciones superiores a 3,5. Así, en la tabla 9 se puede comprobar que los estudiantes resaltan la importancia del desarrollo de competencias como respetar y aceptar las diferencias del alumnado ($M=3,78$), lo que se ve reflejado en que el 72,8% de los estudiantes consideran esta competencia muy importante, 22,8% importante, 3,3% poco importante y 1,1% nada importante; asumir responsabilidades ($M=3,75$), con un porcentaje de estudiantes del 83,7% que la consideran muy importante, 12,0% importante, 3,3% poco importante y 1,1% nada importante; actitud flexible ante la diversidad de los estudiantes y sus contextos ($M=3,71$), por el 72,8% de los estudiantes es reconocida como muy importante, 21,7% importante, 3,3% poco importante y 2,2% nada importante. Igualmente, forman parte de este grupo: tener conocimiento de uno mismo y de sus capacidades ($M=3,67$), con un 81,5% de los estudiantes que la estiman muy importante, 14,1% importante, 2,2% poco importante y 2,2% nada importante; y saber tomar decisiones individualmente ($M=3,65$), expresada en un 71,1% de los estudiantes que la reconocen muy importante, 21,7% importante, 4,3% poco importante y 2,2% nada importante.

Tabla 9
Estadísticos descriptivos percepción de los estudiantes con relación a las competencias referidas al saber ser (personales)

Competencias referidas al saber ser (personales)	N	Frecuencias y Estadísticos Descriptivos				Media \bar{X}	Desviación Estándar SD
		Nada Importante 1	Poco Importante 2	Importante 3	Muy Importante 4		
Ítem 1. Tener conocimiento de uno mismo y de sus capacidades.	92	1,1%	3,3%	22,8%	72,8%	3,67	,5950
Ítem 2. Respetar y aceptar las diferencias del alumnado.	92	1,1%	3,3%	12,0%	83,7%	3,78	,5512
Ítem 3. Saber tomar decisiones individualmente.	92	2,2%	3,3%	21,7%	72,8%	3,65	,6535
Ítem 4. Asumir responsabilidades.	92	2,2%	2,2%	14,1%	81,5%	3,75	,6044
Ítem 5. Ejercer el liderazgo.	92	2,2%	4,3%	21,7%	71,7%	3,63	,6747
Ítem 6. Interés por la investigación respecto a temas relacionados con la EI.	92	1,1%	8,7%	22,8%	67,4%	3,56	,7001
Ítem 7. Interés por el desarrollo de proyectos relacionados con la EI.	92	1,1%	6,5%	25,0%	67,4%	3,58	,6655
Ítem 8. Disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la EI.	92	1,1%	7,6%	20,7%	70,7%	3,60	,6786
Ítem 9. Actitud flexible ante la diversidad de los estudiantes y sus contextos.	92	1,1%	4,3%	16,3%	78,3%	3,71	,5990
Global Total Objetivo						3,66	

Fuente: Elaboración propia.

Las competencias consideradas con menores valoraciones entre los estudiantes, aunque muy próximas a las anteriores, son: ejercer el liderazgo ($M=3,63$); disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la educación inclusiva ($M=3,60$); interés por el desarrollo de proyectos relacionados con la educación inclusiva ($M=3,58$); e interés por la investigación respecto a temas relacionados con la educación inclusiva ($M=3,56$).

En la siguiente figura 70 aparecen las puntuaciones de la *Media Aritmética* en cada uno de los ítems de la dimensión analizada desde las respuestas de los estudiantes concernientes al saber ser (personales).

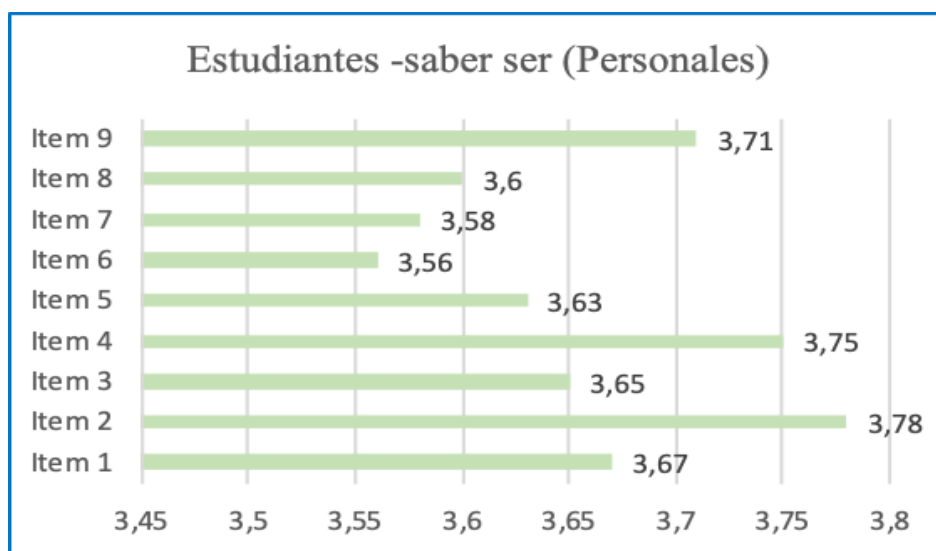


Figura 70. Análisis descriptivo de las respuestas de los estudiantes, referidas al saber ser (personales).
Fuente: Elaboración propia.

Por último y tras presentar los resultados referidos a la valoración cuantitativa realizada por los estudiantes se presenta en el diagrama de barras de la figura 71 una comparativa donde se visualiza con gran claridad las competencias mejor valoradas desde la percepción de este colectivo. En este sentido, otorgan una valoración global más alta a las competencias referidas al saber ser (sociales), seguidas de las saber ser personales, saber hacer metodológicas y, por último, a las saber ser (metodológicas).

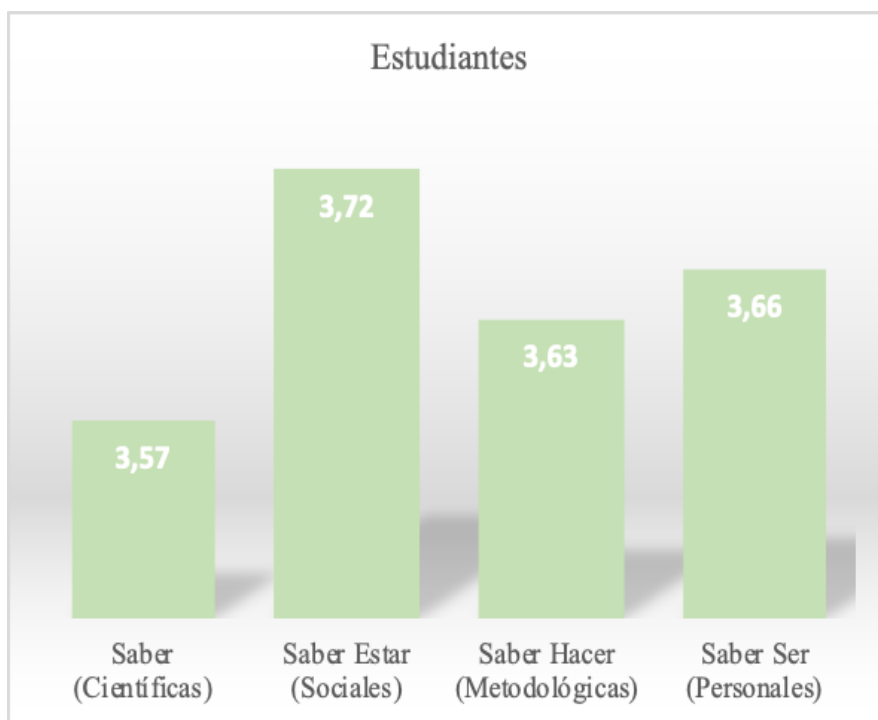


Figura 71. Valoración global de competencias realizada por los estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

5.1.2.1.2. Valoraciones cualitativas.

Tras conocer las valoraciones cuantitativas se procede a presentar los resultados cualitativos con relación a las competencias más valoradas, y a estar presentes en la titulación de Licenciado en Educación Infantil de la Universidad El Bosque desde la percepción de los estudiantes. Para ello, se muestran las respuestas que emergen de los encuentros realizados con el grupo focal llevado a cabo con los estudiantes. En la figura 72 aparece la red semántica, donde los estudiantes identifican las competencias más importantes a tener en cuenta. En este sentido, se evidencian las siguientes categorías: competencias metodológicas, competencias sociales, competencias académicas, competencias del ser, y aspectos en la formación del maestro. De estas categorías se desprenden una serie de subcategorías como: trabajo colaborativo con educadores especiales, técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación, compromiso con todos los estudiantes, estilos de aprendizaje, identificación de necesidades, metodologías para la diversidad, trabajo con la comunidad, valores éticos y escucha, comunicación con las familias, comunicación alternativa, concepciones y principios de la educación inclusiva, manejo de lenguaje alternativo, flexibilización curricular, conocimiento de experiencias, actitud flexible a la diversidad, empatía normalización de la diversidad, conocimiento de sí mismo.

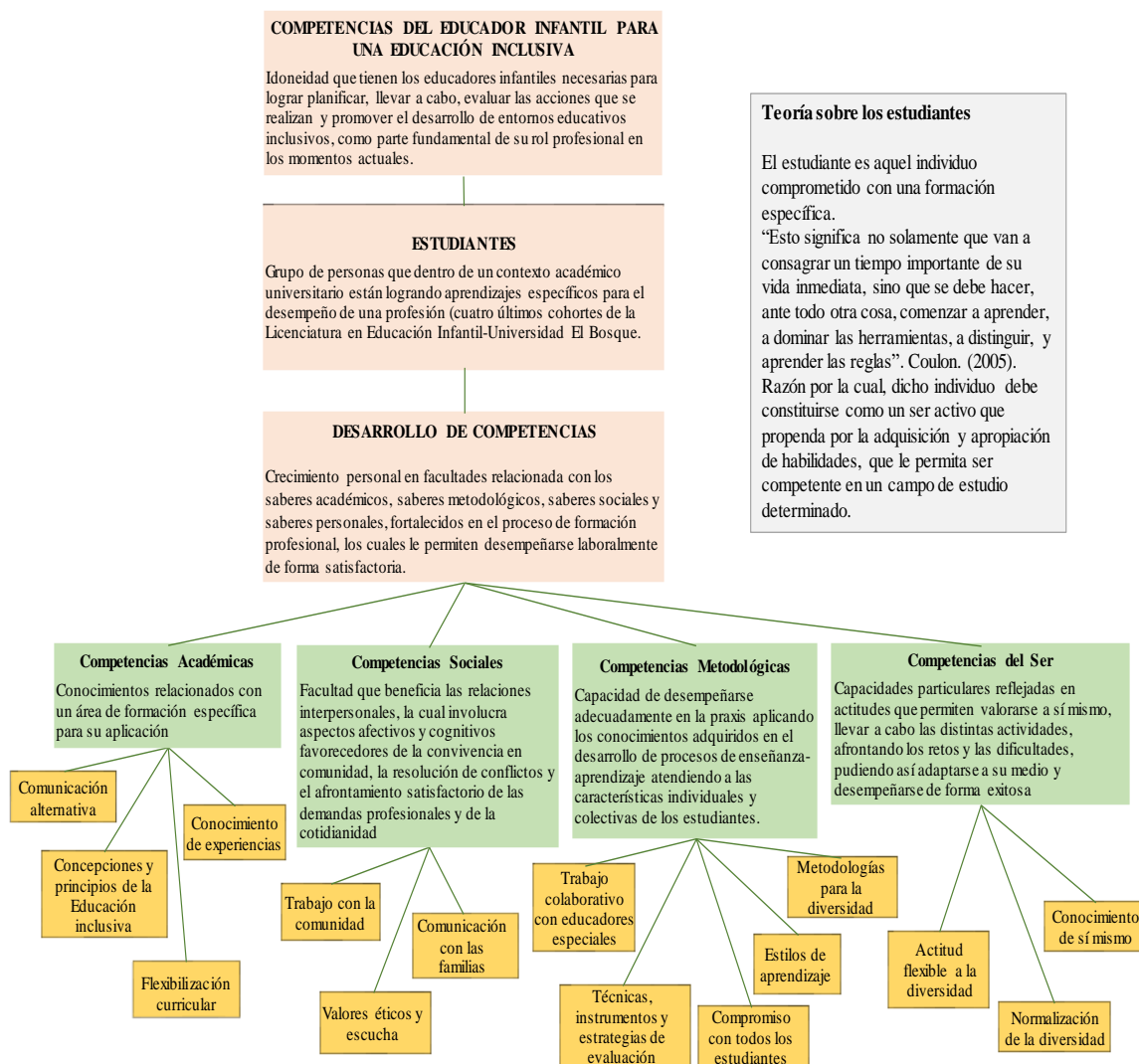


Figura 72. Red semántica de categorías- estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Se sigue con la presentación de resultados describiendo cada una de las categorías y subcategorías presentes en la red semántica anteriormente contemplada.

1. Categoría. Competencias académicas.

Las voces de los estudiantes en esta categoría, presentan el valor que tiene el conocimiento con relación a su campo de formación para poder aplicarlo posteriormente en los centros educativos. Se entiende que los saberes que se adquieren en el proceso de formación inicial permiten lograr una mayor comprensión respecto a la educación inclusiva, lo que se refleja en un desempeño más acertado y significativo, como se determina en la figura 73.



Figura 73. Competencias académicas- estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

La voz de las estudiantes enuncia la importancia del conocimiento como base fundamental para el adecuado desempeño, ya que brinda un apoyo que va más allá de lo teórico, permitiendo la realización de su labor docente con gran capacitación:

“...es importante que nosotros sepamos algunas concepciones para poder llevarlas a la práctica y por nuestro lado personal poder conocer qué facultades y dificultades podemos encontrar a la hora de trabajar con los niños” (GFEST, P4).

“... considero que es importante el saber, porque si bien las cosas cambian cuando uno está en la práctica, sí hay investigaciones que pueden apoyar lo que uno hace en la parte metodológica y si nosotros tenemos un conocimiento firme, no solo tenerlo como en la teoría, sino que si somos capaces de ponerlo en práctica vamos hacer mucho más provechosa o nuestra práctica pedagógica en contextos educativos...” (GFEST, P3).

Subcategoría: comunicación alternativa

Unido a lo anteriormente expresado los estudiantes en el desarrollo del grupo focal señalan la necesidad de dominar sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación. Esto lo ven como una obligación para proporcionar una respuesta educativa ajustada a las necesidades de determinados alumnos y posibilitarles su desarrollo, al mismo tiempo

facilitar las relaciones con los niños y sus familias:

“... sería bueno que nosotras tuviéramos al menos unas bases de ese lenguaje alternativo para podernos comunicar con los niños, para podernos comunicar con las familias, porque hay unas familias que también tienen este tipo de necesidades educativas especiales” (GFEST, P4).

“... ese tipo de diplomados, de cursos, son muy interesantes y si nos los ofrecieran más en diferentes horarios, en diferentes días, no solo me parece muy enriquecedor para nosotros sino para la Facultad, porque seríamos docentes de verdad muy bien preparados” (GFEST, P2).

Subcategoría: concepciones y principios de la educación inclusiva

Los estudiantes aluden como competencia a desarrollar referida con el saber, tener las bases o fundamentos de la educación inclusiva, sin concepciones equivocadas. De este modo, refieren una postura muy común y es pensar que solo se habla de inclusión relacionada con la discapacidad y se desconocen otras situaciones que deben ser resueltas de forma asertiva por los educadores infantiles. De tal manera, es fundamental que se tenga una mirada amplia respecto a la multiplicidad de situaciones que se derivan de las diferencias que rodean al alumnado, y se conozcan las señas de identidad de la Educación Inclusiva de forma clara:

“... Es importante tener en cuenta que a veces el concepto de inclusión se ve como cierto tipo de inclusión, entonces algunos docentes tienen en su mente inclusión en niño ciego, sordo, pero digamos el niño que es agresivo, que les pega a sus compañeros es también un niño que necesita ser incluido en el aula, porque los niños son los primeros en excluirlo y eso uno muchas veces no lo ve como algo de inclusión sino algo que pasa en el aula, solo se trata la inclusión de problemas de discapacidad” (GFEST, P1).

Subcategoría: flexibilización curricular

En esta subcategoría se expresa la necesidad de desarrollar habilidades que permitan flexibilizar el currículo y adaptar objetivos y estrategias para atender a la diversidad del alumnado y a las diferentes dificultades:

“... ¿cómo flexibilizo esto?, ¿cómo cambio sin que él sea excluido?, ¿cómo lo incluyo?, yo creo que es una de las competencias que más necesita un docente en un contexto inclusivo y es una de las más difíciles de... en mi opinión de desarrollar” (GFEST, P1).

Subcategoría: conocimiento de experiencias

Unido a lo anteriormente expresado, los estudiantes indican la relevancia que tiene en su proceso formativo conocer experiencias de buenas prácticas en la promoción de la inclusión. Estas pueden ser tenidas en cuenta como modelo de actuación o bien para adaptarlas o complementarlas en el desarrollo profesional:

“... hay personas que ya tienen un bagaje, una historia en eso y de ellos podemos aprender en el aula, podemos aprender y podemos hacer la mezcla de las dos cosas: lo que ya sabíamos, lo que aprendimos de aquí o de allá y lo que podemos lograr” (GFEST, P3).

Así, los estudiantes dan valor al reconocimiento de las prácticas desarrolladas por profesionales en ejercicio, que han sido exitosas y dan nuevas perspectivas, pudiéndose así sacar provecho de ellas en el camino hacia la inclusión. En esta línea de argumentación, expresan:

“... conocer experiencias de buenas prácticas, porque yo pienso que cuando yo conozco lo que otros han hecho, lo que otro les ha funcionado, lo que otros de pronto vienen y dicen ‘no mire esto, no’, también me va a dar a mí, herramientas (...) conocer lo que el otro hace enriquece mi trabajo” (GFEST, P1).

2. Categoría: Competencias sociales.

La capacidad de mantener buenas relaciones con otras personas, las familias y la comunidad en el desarrollo de la labor educativa, los valores éticos y la capacidad de escucha se consideran imprescindibles para propiciar cambios en beneficio del logro de una educación inclusiva, apareciendo como parte esencial en la formación del educador infantil, como se observa en las subcategorías referidas a la dimensión o categoría competencias sociales, desde la percepción de los estudiantes, véase figura 74.

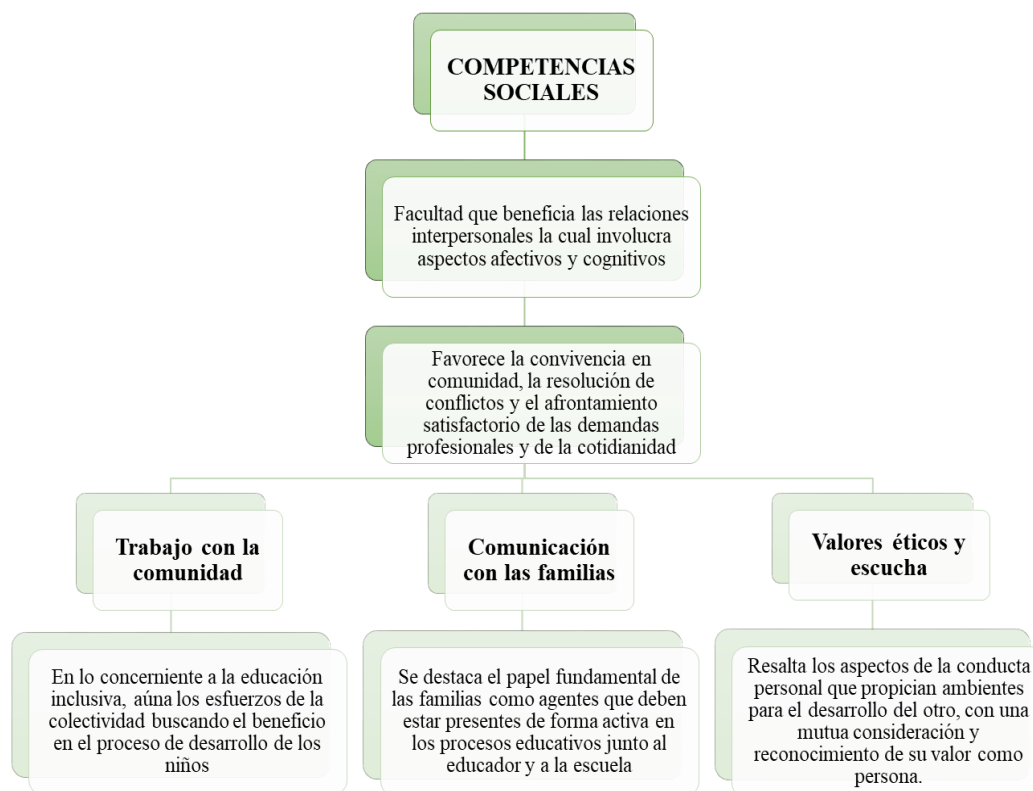


Figura 74. Competencias sociales- estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Subcategoría: trabajo con la comunidad

Los estudiantes en esta subcategoría llaman la atención sobre el significado que tiene el trabajo con la comunidad en lo concerniente a la educación inclusiva, ya que, según lo expresado, esta se logra si hay un trabajo que aúne los esfuerzos de la colectividad buscando el beneficio en el proceso de desarrollo de los niños:

“El educar es dentro de la escuela y fuera de la escuela, entonces, siento que al trabajar con ellos, se hizo un trabajo comunitario e hizo que despertará el interés en los niños y también a que se les facilitara mucho más sus procesos de aprendizaje” (GFEST, P3).

Subcategoría: valores éticos y escucha

En esta subcategoría la voz de los estudiantes enfatiza los aspectos de la conducta personal que propician ambientes para el desarrollo del otro, en armonía con una mutua consideración y el reconocimiento de su valor como persona:

“... el desarrollar la convivencia, el respeto, la tolerancia, cuando yo escucho al otro no solo me formo yo, sino que todos aprendemos a formarnos, a saber, cómo

tratarnos, a saber, cómo funcionamos, entonces pienso que eso es demasiado importante, saber escuchar” (GFEST, P2).

Subcategoría: comunicación con las familias

Las voces que conforman esta subcategoría hacen alusión al papel fundamental que juegan las familias en el trabajo realizado en colaboración, como agentes que deben estar presentes de forma activa en los procesos educativos, asumiendo su rol de primeros educadores que, en concordancia con los demás estamentos de la escuela optimizan esfuerzos por lograr el éxito de los estudiantes. La capacidad de mantener una estrecha relación con las familias debe convertirse en un aspecto importante para el educador, ya que no solamente se rompen las barreras hacia la inclusión desde dentro de la escuela, es necesario que se proyecte el valor de la inclusión en las familias y en sus comunidades como piezas clave en el cambio de la mirada hacia la diversidad:

“Una comunicación constante con las familias, que la familia sea consciente del proceso que está llevando a cabo el niño conmigo y yo también sea consciente de lo que el niño está haciendo en casa, porque sola yo no puedo trabajar...” (GFEST, P1).

El trabajo del educador infantil es con frecuencia un trabajo aislado que solicita que los padres se involucren y den el soporte necesario en cada una de las acciones o actividades propuestas por la escuela. Es un compromiso que no solamente le concierne a los padres que tienen un niño con una condición diferente; es el maestro el llamado a liderar esta relación y a promover las actividades y prácticas adecuadas junto a la sociedad:

“... mostrarles a los padres cómo ellos funcionan en el colegio y a trabajar mancomunadamente con el fin de que el niño llegue a la meta, que es no solamente al proceder educativo sino al desarrollo general” (GFEST, P2).

De este modo, cabe valorar el trabajo colaborativo a desarrollar entre las familias y los educadores para beneficiar al niño y a la sociedad en su conjunto. Una familia participativa y presente multiplica los esfuerzos y da un mayor valor al sentido de la inclusión:

“... sí pudimos notar que los padres son muy indiferentes con eso, como que piensan que la educación solo se da de lunes a viernes y tales horas, pero el educar es dentro de la escuela y fuera de la escuela” (GFEST, P3).

3. Categoría. Competencias metodológicas.

Esta categoría expone, a través de las voces de los estudiantes, la relevancia del desarrollo de habilidades que se evidencian en el hacer, con la aplicación de los conocimientos adquiridos en la formación inicial y que conforman el bagaje metodológico relacionado con la educación inclusiva, como se determina en la figura 75.

En el caso de los educadores infantiles son puestas en escena en las prácticas educativas y posteriormente en el ejercicio profesional.



Figura 75. Competencias metodológicas-estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, reconocen la importancia de las competencias metodológicas que fundamentan el proceder adecuado de su quehacer:

“Para mí lo más importante sería el saber hacer metodológico (...) la metodología nos lleva a mirar el niño (...) sabiendo los estilos de aprendizaje que tenemos, cuál es el estilo de aprendizaje que él tiene y qué metodología puedo yo usar para acercarme a él” (GFEST, P2).

“En la parte metodológica algo que me parece muy importante que tiene cada docente es su ADN, su forma de hacer sus cosas, como algo que el docente va a estructurar, a crear, a inventar, a hacer dentro de su práctica pedagógica, entonces me parece muy importante que en la parte metodológica ese aspecto que todos somos diferentes, todos tenemos un ADN, por decirlo así, un ADN de metodología podría llamarlo, eso me parece importante de saber cómo soy yo, cómo es mi metodología, cómo puedo transformar lo que hago, cómo puedo reflexionar” (GFEST, P3).

Subcategoría: trabajo colaborativo con educadores especiales

En esta subcategoría los estudiantes resaltan la importancia de desarrollar la competencia de la capacidad del trabajo colaborativo entre educadores infantiles y educadores especiales, en relación con la complementariedad de saberes, para responder y apoyar las necesidades del alumnado:

“Desarrollar trabajo colaborativo con educadores especiales de apoyo, porque en la medida en que yo tengo un trabajo interdisciplinar ellos me pueden dar una mirada que yo no tengo del niño, porque ellos tendrán competencias que yo no tengo y, a la vez, yo tendré competencias que ellos no tienen” (GFEST, P1).

Subcategoría: técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación

También se pone de manifiesto saber hacer uso de diferentes estrategias de evaluación para materializar la diversificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de favorecer los procesos inclusivos, teniendo en cuenta las diferentes formas de aprender, resaltando la importancia de no solamente dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales, sino a todo el alumnado:

“Utilizar diferentes técnicas, instrumentos y estrategias de evaluaciones, pero digamos que de eso lo que más me parece importante es técnicas e instrumentos, variarlas, no estar siempre en lo mismo, ir mirando lo que el alumnado requiere y no solamente me refiero al niño que está en inclusión sino al resto” (GFEST, P1).

Subcategoría: compromiso con todos los estudiantes

También aparecen referencias con relación al valor de comprender la diversidad del alumnado en toda su amplitud, en sus modos de ser y aprender, así como en la necesidad de concebir la educación como un espacio inclusivo que brinde las mismas oportunidades a todos los niños:

“Es importante que se conozcan los procesos pedagógicos que involucren a todos los estudiantes y se promuevan, porque una de las cosas que preocupa de la inclusión es que a veces la inclusión termina excluyendo más al estudiante (...) que él sienta que es parte independientemente de las actividades que esté realizando y que los otros también lo ven como un par, no lo vean como el diferente sino como un par, con capacidades de pronto un poco diferentes, pero con capacidades importantes” (GFEST, P1).

Los estudiantes plantean la importancia del compromiso que debe tener en el desarrollo de un proceso que realmente cumpla con el propósito de la inclusión, en donde las acciones sean pertinentes y adecuadas; es decir que el educador se vincule de forma estrecha con el proceso de cada estudiante, con el firme propósito de aportar a su desarrollo y aprendizaje:

“Pensaría en cómo promover los procesos pedagógicos que involucren a todos, investigar... ver lo que quiero lograr con todos, aplicaría también el coordinar y participar en proyectos, porque estos forman el saber de los profesores y también nos van a dar una mirada más amplia de lo que yo voy a querer realizar...” (GFEST, P2).

Subcategoría: estilos de aprendizaje

Las voces de los estudiantes aluden a la importancia de identificar los estilos de aprendizaje de cada niño para ofrecer propuestas metodológicas acordes a dichos estilos. Esto es considerado como una necesidad ya que no existe una única manera de aprender, lo que determina un estilo propio e individual de aprendizaje, que se deriva de diferentes características de las dimensiones personales de desarrollo:

“Para mí lo más importante sería el saber hacer metodológico (...) la metodología nos lleva a mirar el niño (...) sabiendo los estilos de aprendizaje que tenemos,

cuál es el estilo de aprendizaje que él tiene y qué metodología puedo yo usar para acercarme a él” (GFEST, P2).

Subcategoría: metodologías para la diversidad

Así mismo, se reconoce la necesidad de dominar diferentes tipos de metodologías para dar respuestas a la amplia diversidad existente en las aulas -no solamente con la discapacidad-, logrando aprovechar las fortalezas en cada estudiante, para alcanzar el máximo desarrollo:

“Los talentos excepcionales, que no son tan excepcionales, me refiero por ejemplo al sobresaliente del salón, el docente también tiene que buscar la manera que el niño sea incluido, que el niño avance en su proceso, que los otros no le digan “ya sabemos que terminaste”, porque eso empieza a generar exclusión en los niños. Eso no se ve como una necesidad” (GFEST, P1).

4. Categoría. Competencias del ser.

Por último, se hace referencia a las competencias del ser. Cabe recordar que estas hablan de la persona y se convierten en eje fundamental de la labor educativa, ya que, el educador refleja en sus actitudes un acervo de comportamientos frente a las diferentes circunstancias que le rodean, como se indica en la figura 76 en donde aparecen las subcategorías de esta dimensión. La educación que atiende las características diversas de los estudiantes demanda de profesionales con saberes bien cimentados, pero, además, de personas que estén comprometidas desde su propia naturaleza con valores que se reflejen, en pro de la inclusión.

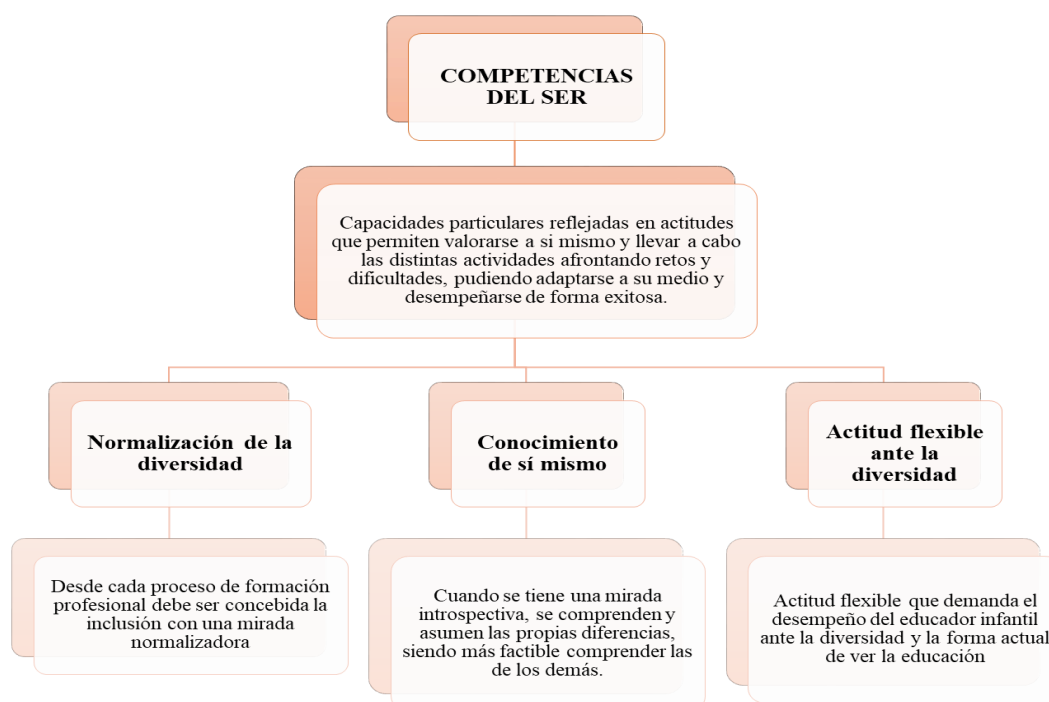


Figura 76. Competencias del ser- estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Subcategoría: actitud flexible a la diversidad

La voz acuñada bajo esta subcategoría hace referencia a la actitud flexible que demanda el desempeño del educador infantil ante la diversidad y la forma actual de ver la educación. En este sentido es:

“... importante partir de una característica del saber ser desde la parte personal y es una actitud flexible ante la diversidad de los estudiantes y sus contextos, yo pienso que en la medida que yo parto de ahí, las otras características de los otros aspectos que hay se van dando sino soy un maestro flexible, ya de ahí empecé mal” (GFEST, P1).

Subcategoría: normalización de la diversidad

Se hace evidente desde las expresiones de los estudiantes, que no se debe enfatizar en la diferencia y desde su proceso de formación inicial debe ser concebida la inclusión con una mirada normalizadora. Así se plantea:

“... Verlo no como lo diferente sino como lo normal, lo que sucede, porque si lo viéramos como integrado porque es lo normal, entonces, pues de pronto sería más enriquecedor en nuestras clases, de hecho, verlas solamente pensando en niños

regulares es excluir, hacer una planeación pensando solamente para niños regulares estamos excluyendo, si vemos materias que no lo retoman, así no sea la docente de inclusión, pues estamos siendo excluyentes” (GFEST, P4).

Subcategoría: conocimiento de sí mismo

En esta subcategoría se alude a la importancia de tener un conocimiento de sí mismo para poder manejar las diferentes situaciones que se presentan en el ámbito educativo, relacionadas con la diversidad del alumnado. Para ello, es importante identificar las capacidades, así como las limitaciones de la propia persona:

“... en mí, va a primar siempre el saber ser, porque no puedo acercarme a un contexto inclusivo ni a niños, si no sé ser, si no tengo claro el cómo soy y cómo voy a reaccionar frente a diversas situaciones” (GFEST, P3).

“... conocerme a mí como docente es una de las cosas que a un docente inclusivo se le debe formar y formar también en esos momentos en que uno dice no puedo, conocer mis limitaciones va a hacer que incluso que el proceso inclusivo con el niño sea mejor” (GFEST, P1).

5. Categoría: Aspectos de la formación del maestro.

En esta categoría se recogen las voces de los estudiantes en relación con aspectos que consideran deben estar presentes en su proceso formativo, referidos con la Educación Inclusiva y que de una u otra forma contribuyen al logro de las demás categorías. Sugieren los estudiantes que hay aspectos que deben tenerse en cuenta en el desarrollo del plan de estudios y en las asignaturas que forman parte del mismo, como se observa en la red semántica presente en la figura 77.



Figura 77. Aspectos de la formación del maestro- estudiantes. Fuente: Elaboración propia.

Subcategoría: transversalidad

Formar a los educadores infantiles en relación con una educación inclusiva es una tarea que demanda acciones concretas y una de ellas es atender a la inclusión como un eje transversal en su proceso formativo, la cual se convierte en un instrumento articulador que permite interrelacionar las diferentes asignaturas y no en espacios concretos:

“... la inclusión tiene que ser algo transversal en el plan de formación, entonces nosotros vemos didáctica del lenguaje, didáctica de las ciencias, de las matemáticas, pero en esas didácticas yo por lo menos no vi cómo manejar un niño que tuviera necesidades educativas especiales, no vi, salvo en inclusión y en poblaciones vulnerables que la tomé como electiva, no vi en otra materia que me dijeran como ‘si el niño tiene discapacidad haz esto’ y es algo que es transversal y que hoy en día pasa en el aula” (GFEST, P1).

La voz del estudiante enfatiza en la mirada que debe darse a la formación que reciben, la cual debe ser incluyente y no pensada solamente en la regularidad del grupo de estudiantes, con el imaginario de que todos son iguales y que no hay las diferencias. Se convierte en una falencia de las asignaturas del programa de formación no dar las herramientas necesarias para que los educadores puedan desempeñarse con seguridad ante la diversidad y, a su vez, se conviertan en agentes de cambio:

“... en nuestras clases, de hecho, verlas solamente pensando en niños regulares es excluir, hacer una planeación pensando solamente para niños regulares estamos excluyendo, si vemos materias que no lo retoman, así no sea la docente de inclusión, pues estamos siendo excluyentes” (GFEST, P4).

Subcategoría: práctica en educación inclusiva

En esta subcategoría se llama la atención sobre la importancia de la práctica, en donde se reflejan los saberes, el hacer, el ser y las habilidades sociales, asumiendo los retos con autonomía. Es en la práctica en donde se confronta la realidad de la inclusión en los contextos educativos y en las escuelas el educador pone en escena todo su potencial y aprende de la realidad. Por otra parte, el alumnado universitario se enriquece de lo que le brindan los tutores de prácticas y los profesionales con quienes se encuentra, convirtiendo la práctica en un espacio de aprendizaje que promueve una formación de calidad:

“... una de las cosas que más aprende es haciendo, viendo y teniendo la experiencia, entonces para mí dentro de las prácticas debe de estar una práctica inclusiva, si o si en el pensum debe estar y que no sea la práctica en la que yo todo el semestre a ver trabajar a la profesora con un niño ciego, que la persona tenga por lo menos 3 o 4 días a diferentes contextos” (GFEST, P1).

Subcategoría: relación teoría - práctica.

Así mismo, los estudiantes señalan el distanciamiento entre la teoría y la práctica educativa presente en muchas ocasiones en su formación inicial, demandando la necesidad de eliminar dicha distancia y reflexionar sobre la realidad. Por ello, plantean que:

“... en toda la carrera se vio una materia enfocada a la inclusión, pero no se trabajó más allá de eso, no se tuvo una oportunidad de irlo a implementar con los niños, fue más teórico y ahora pusieron una práctica que fue de la que pude hacer parte, pero no todas las niñas que se han ido graduando tuvieron la oportunidad, entonces siento que cuando lo vayan a implementar en su trabajo que se les presente algún niño con algún tipo de diversidad, pues no saben qué herramientas o técnicas se pueden implementar con él, entonces si querría más apoyo en esto y

más cursos que se pudieran implementar en esta educación inclusiva y prácticas”
(GFEST, P3).

Subcategoría: eventos en Educación Inclusiva.

En esta subcategoría, se expresa la importancia de los eventos académicos que fortalezcan la formación relacionada con temáticas propias de la educación inclusiva, en donde haya un acercamiento a experiencias de buenas prácticas o investigaciones que permitan estar actualizado y descubrir nuevos conocimientos:

“... no me refiero solamente a las investigaciones que se hacen en epistemología sino en cuanto a los semilleros de investigación, en cuanto a los eventos a los que nos invitan, debería haber más eventos, más investigaciones, más socialización de investigaciones que tenga que ver con inclusión, porque es algo que en el momento actual por lo menos de Colombia es un reto y es una necesidad”
(GFEST, P1).

Se da por finalizada la presentación de resultados relacionada con el colectivo de estudiantes y se procede a presentar los resultados referidos al colectivo de egresados.

5.1.2.2. Conocer las competencias a desarrollar en la Licenciatura en Educación Infantil para el desempeño en entornos educativos inclusivos desde la percepción de los egresados.

5.1.2.2.1 Valoraciones cuantitativas.

En este apartado aparecen las valoraciones de los egresados con relación a las competencias consideradas más valiosas en el proceso formativo del educador infantil para promover prácticas educativas inclusivas. En este sentido, se posicionan las competencias referidas al saber (científicas o académicas); saber estar (sociales); saber hacer (metodológicas); y saber ser (personales).

1. Competencias referidas al saber (científicas o académicas).

Como se observa en la tabla 10, los egresados resaltan la importancia del desarrollo de competencias como conocer estrategias metodológicas (pedagógicas, didácticas, curriculares) para promover una educación inclusiva ($M=3,80$). Esto aparece reflejado en que el 80% de los egresados consideran esta competencia como muy

importante y el 20% como importante. Así mismo, con similar valoración, se encuentran las competencias de conocer las necesidades presentes en el alumnado con necesidades educativas especiales y saber planificar las acciones pedagógicas y curriculares para fomentar prácticas inclusivas ($M=3,74$). El 74,3 % de los egresados la considera muy importante y un 25,7% importante. Les siguen en valoración las competencias referidas a conocer las concepciones y los principios propuestos para la educación inclusiva ($M=3,68$), donde el 71,4% de los egresados los valoran como muy importantes, y el 25,7% importantes; conocer la legislación colombiana referida a la atención a la diversidad y el desarrollo de una educación inclusiva ($M= 3,65$), con un 65,7% de egresados que las valora como muy importante y un 34,3% como importantes.

De igual forma, se encuentran en el grupo de competencias muy bien valoradas, conocer el desarrollo evolutivo integral del alumnado con diferentes necesidades educativas especiales ($M= 3,65$), con un 65,7% de la muestra de egresados considerada como muy importante y el 34,3% importante; conocer las diferentes adaptaciones y/o flexibilización curricular que precisa el alumnado con necesidades educativas especiales ($M=3,62$); saber las barreras al aprendizaje y a la participación que obstaculizan la educación inclusiva ($M= 3,60$), donde el 62,9% de los egresados la valoran de forma muy positiva y el 34,3% restante como importante. Finalmente, se observa la competencia de conocer experiencias de buenas prácticas en inclusión desarrollada en los centros educativos ($M=3,57$). A este ítem, los egresados le otorgan un porcentaje muy importante con un 62,9% e importante para el 31,4% de la muestra. De igual modo, entre los ítems bien valorados aparece saber los modos de actuación para promover la convivencia, la interculturalidad y la inclusión ($M=3,51$), donde el 51,4% de egresados valoran dicha proposición como muy importante y un 48,6% como importante. A estos ítems, le siguen otros como son: dominar el modelo de la colaboración entre agentes de la comunidad educativa ($M=3,45$); tener conocimientos para desarrollar procesos de investigación-acción ($M=3,42$); saber los recursos y servicios prestados por la administración educativa ($M=3,40$). Cabe destacar que en todas estas buenas puntuaciones los valores de las *medias aritméticas* se encuentran por encima de un $M=3,0$ sobre una escala de cuatro, con una valoración global de ($M=3,51$).

Por el contrario, los ítems valorados con una puntuación más baja, aunque con gran proximidad a los anteriores, son las competencias de conocer diferentes portales de internet que ofrecen acceso a recursos educativos relacionados con educación inclusiva

($M= 3,20$); conocer la legislación internacional en materia de educación inclusiva ($M=3,14$).

Tabla 10
Estadísticos descriptivos percepción de los egresados con relación a las competencias referidas al saber (científicas o académicas)

Competencias referidas al saber (científicas o académicas)	N	Estadísticos Descriptivos				Media — X	Desviación Estándar SD
		Nada Importante 1	Poco Importante 2	Importante 3	Muy Importante 4		
Ítem 1. Conocer las concepciones y los principios propuestos para la Educación Inclusiva.	35	--	2,9%	25,7%	71,4%	3,68	,5297
Ítem 2. Conocer la legislación colombiana referida a la atención a la diversidad y el desarrollo de una Educación Inclusiva.	35	--	--	34,3%	65,7%	3,65	,4815
Ítem 3. Conocer la legislación internacional en materia de Inclusión educativa.	35	--	8,6%	68,6%	22,9%	3,14	,5500
Ítem 4. Conocer las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la EI.	35	--	11,4%	48,6%	40,0%	3,28	,6673
Ítem 5. Conocer estrategias metodológicas (pedagógicas, didácticas, curriculares) para promover una EI.	35	--	--	20,0%	80,0%	3,80	,4058
Ítem 6. Conocer diferentes portales de internet que ofrecen acceso a recursos educativos relacionados con la EI.	35	--	22,9%	34,3%	42,9%	3,20	,7970
Ítem 7. Conocer el desarrollo evolutivo integral del alumnado con diferentes necesidades educativas especiales.	35	--	--	34,3%	65,7%	3,65	,4815
Ítem 8. Conocer las necesidades educativas presentes en el alumnado con necesidades educativas especiales.	35	--	--	25,7%	74,3%	3,74	,4434
Ítem 9. Saber las barreras al aprendizaje y la participación que obstaculizan la EI.	35	--	2,9%	34,3%	62,9%	3,60	,5530
Ítem 10. Conocer las diferentes adaptaciones y/o flexibilización curricular que precisa el alumnado con necesidades educativas especiales.	35	--	--	37,1%	62,9%	3,62	,4902
Ítem 11. Saber los recursos y servicios prestados por la administración educativa.	35	--	5,7%	48,6%	45,7%	3,40	,6039
Ítem 12. Saber planificar las acciones pedagógicas y curriculares para fomentar prácticas inclusivas.	35	--	--	25,7%	74,3%	3,74	,4434
Ítem 13. Conocer experiencias de buenas prácticas en inclusión desarrolladas en los centros educativos.	35	--	5,7%	31,4%	62,9%	3,57	,6080
Ítem 14. Tener conocimientos para desarrollar procesos de investigación-acción.	35	2,9%	2,9%	42,9%	51,4%	3,42	,6981
Ítem 15. Dominar el modelo de la colaboración entre agentes de la comunidad educativa.	35	--	5,7%	42,9%	51,4%	3,45	,6108
Ítem 16. Saber los modos de actuación para promover la convivencia, la interculturalidad y la inclusión.	35	--	--	48,6%	51,4%	3,51	,5070
Ítem 17. Conocer una lengua extranjera (inglés).	35	2,9%	8,6%	45,7%	42,9%	3,28	,7503
Ítem 18. Conocer las poblaciones vulnerables del país y sus características.	35	--	8,6%	37,1%	54,3%	3,45	,6572
Ítem 19. Conocer los sistemas de comunicación alternativa y aumentativa.	35	--	2,9%	48,6%	48,6%	3,45	,5606
Global Total Objetivo						3,51	

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 78 aparece el comportamiento de la *Media Aritmética* para cada uno de los ítems presentes en esta dimensión y aparecen con claridad las competencias referidas al saber con una mejor valoración por parte de los egresados.

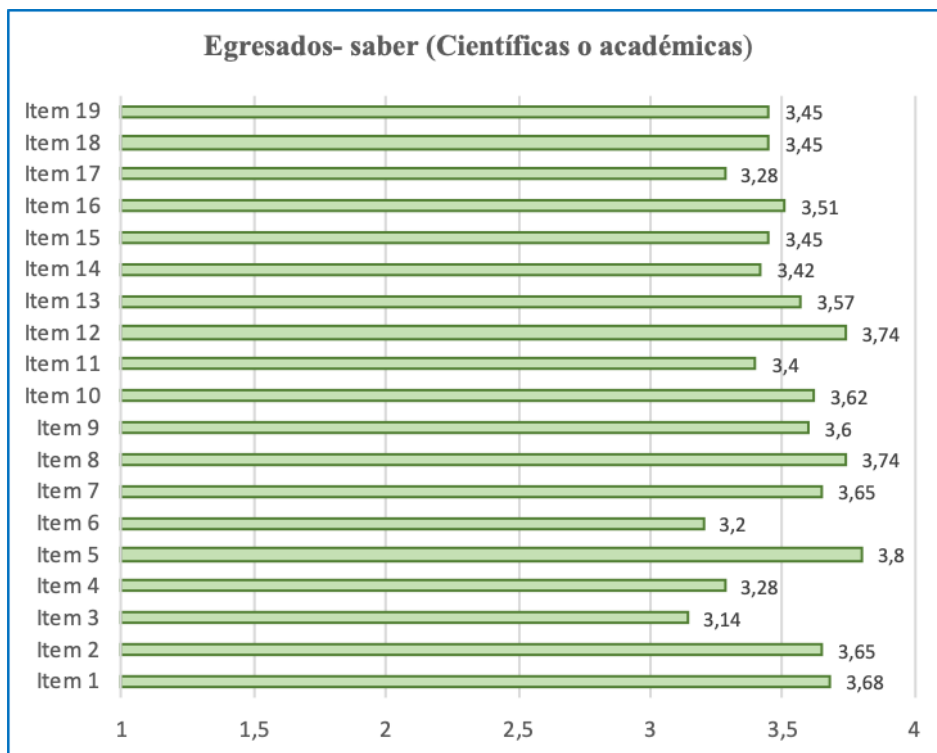


Figura 78. Análisis descriptivo de las respuestas de egresados referidas al saber (científicas o académicas). Fuente: Elaboración propia.

2. Competencias referidas al saber estar (sociales).

En la tabla 11 se puede comprobar que los egresados valoran muy bien las competencias referidas al saber estar (sociales). De este modo, todos los ítems reciben una puntuación media superior a 3,5, poniendo de manifiesto la importancia de estas competencias referidas al saber estar desde el punto de vista de los egresados. Las valoraciones más altas se encuentran en las competencias de capacidad de relación y comunicación asertiva con los estudiantes ($M= 3,85$), valoradas por un 85,7% de egresados como muy importante y un 14,3% de la muestra como importante; la capacidad de escucha ($M=3,77$), con un porcentaje de egresados del 77,1%, que la consideran muy importante y un 22,9% importante; desarrollar la convivencia, el respeto y la tolerancia entre los estudiantes ($M=3,74$), reflejada en un 74,3% de los egresados que la reconocen como muy importante y un 25,7% importante. Además, con igual promedio aparecen las competencias de capacidad de relación y comunicación con las familias ($M=3,71$). Así, un 71,4% de los egresados la encuentran muy importante e importante por el 28,6%; y

manejo de valores éticos y morales (respeto, equidad, responsabilidad, compromiso) ($M=3,71$), cuyo porcentaje para los egresados es del 71,4% como muy importante, y el 28,6% restante como importante. A su vez, se encuentra muy bien valorada por los egresados, la capacidad de desarrollar un trabajo colaborativo ($M=3,60$) con una valoración del 60% muy importante y 40% importante.

A pesar de ser buenas, las más bajas puntuaciones son las relacionadas con la disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la educación inclusiva ($M= 3,54$); capacidad de trabajo con la comunidad ($M=3,51$), con idéntica valoración, capacidad de trabajo interdisciplinar y multidisciplinar ($M=3,51$).

Como se evidencia el 100% de los egresados considera que es muy importante la dimensión de las competencias del saber ser (sociales). Se observa que el total de las valoraciones realizadas por los egresados se encuentran por encima de una *media aritmética* de 3,5 en una escala de cuatro, con una valoración global de ($M=3,66$).

Tabla 11
Estadísticos descriptivos percepción de los egresados con relación a las competencias referidas al saber estar (sociales)

Competencias referidas al saber estar (sociales)	N	Frecuencias y Estadísticos Descriptivos				Media \bar{X}	Desviación Estándar SD
		Nada Importante 1	Poco Importante 2	Importante 3	Muy Importante 4		
Ítem 1. Capacidad de trabajo interdisciplinar y multidisciplinar.	35	--	--	48,6%	51,4%	3,51	,5070
Ítem 2. Capacidad de relación y comunicación con las familias.	35	--	--	28,6%	71,4%	3,71	,4583
Ítem 3. Capacidad de relación y comunicación asertiva con los estudiantes.	35	--	--	14,3%	85,7%	3,85	,3550
Ítem 4. Capacidad de trabajo con la comunidad.	35	--	--	48,6%	51,4%	3,51	,5070
Ítem 5. Capacidad de desarrollar un trabajo colaborativo.	35	--	--	40,0%	60,0%	3,60	,4970
Ítem 6. Disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la EI.	35	--	--	45,7%	54,3%	3,54	,5054
Ítem 7. Desarrollar la convivencia, el respeto y la tolerancia entre los estudiantes.	35	--	--	25,7%	74,3%	3,74	,4434
Ítem 8. Manejo de valores éticos y morales (respeto, equidad, responsabilidad, compromiso).	35	--	--	28,6%	71,4%	3,71	,4583
Ítem 9. Capacidad de escucha.	35	--	---	22,9%	77,1%	3,77	,4260
Global Total Objetivo						3,66	

Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, en la figura 79 aparecen los ítems de esta dimensión con la *Media Aritmética* obtenida en cada una de las proposiciones referidas a las competencias sobre el saber estar (sociales).



Figura 79. Análisis descriptivo de las respuestas de egresados referidas al saber estar (sociales). Fuente: Elaboración Propia.

3. Competencias referidas al saber hacer (metodológicas).

Los egresados valoran positivamente el desarrollo de competencias relacionadas con el saber hacer. De esta forma, los ítems presentes en esta dimensión obtienen una media global de 3.61. Las valoraciones más altas aparecen referidas a los siguientes ítems: la referida a saber identificar las necesidades de apoyo de los estudiantes ($M=3,80$), la cual es considerada por un 80% de los egresados como muy importante y por un 20% como importante. Con igual apreciación, aparece la competencia concerniente a utilizar diferentes técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación para dar respuesta a las necesidades del alumnado ($M= 3,74$), expresado un 74,3% de los egresados que la consideran muy importante y un 25,7% importante; gestionar el clima de aula y lograr la cohesión del grupo ($M= 3,74$), valorada por los egresados con un 74,3% muy importante y un 25,7% importante; y promover procesos pedagógicos que involucren a todos los estudiantes ($M= 3,74$), que se refleja en un 77,1% de los egresados que la reconocen como muy importante y un 20,0% importante, y solamente un mínimo 2,9% poco importante.

Del mismo modo, se encuentra muy bien considerada la proposición referida a aplicar estrategias metodológicas favorecedoras de la atención a la diversidad ($M=3,71$), valorada por los egresados con un 71,4% muy importante y un 28,6% importante; desarrollar un trabajo colaborativo con educadores especiales de apoyo ($M=3,68$), cuyo porcentaje de apreciación para los egresados es de 68,6% muy importante, y el 31,4% restante de importante. Con similar valoración se encuentran proposiciones como, identificar y eliminar barreras de aprendizaje y la participación de todos los estudiantes ($M=3,65$), representado en un 65,7% de los egresados que la consideran muy importante y un 34,3% importante; propiciar una cultura inclusiva en la escuela con la participación

de la comunidad, familia y entorno ($M=3,65$), expresado en un 65,7% de egresados que la reconocen como muy importante y un 34,3% importante, y ser capaz de trabajar con profesionales especializados en otras áreas que tiene relación con la educación inclusiva (médicos, trabajadores sociales, terapeutas) ($M=3,65$), considerada por los egresados con un 65,7% de la muestra como muy importante, y el 34,3% restante de importante. Así mismo, se encuentran las competencias de promover recursos y alianzas estratégicas con la comunidad que fortalezcan la educación inclusiva ($M= 3,62$), cuyo porcentaje de valoración para los egresados es de 62,9% muy importante y 37,1% importante; planear y desarrollar ajustes razonables que garanticen igualdad de condiciones para todos los estudiantes ($M=3,60$), estimado por un 60% de los egresados como muy importante y el 40% restante de importante.

Por su parte, con valoraciones más bajas, pero muy cercanas a las anteriores y siempre positivas aparecen los siguientes ítems: participar en investigaciones que fortalezcan las prácticas educativas en educación inclusiva ($M=3,57$); promover el aprendizaje colaborativo entre iguales ($M= 3,54$); coordinar y participar en proyectos que beneficien la educación inclusiva ($M=3,51$); aplicar la evaluación como instrumento para la mejora de las prácticas educativas relacionadas con la educación inclusiva; y por último, el ítem peor valorado alude a aplicar las TIC en la respuesta y apoyo educativo al alumnado ($M=3,14$). Como se puede observar en la tabla 12 las competencias presentes en esta valoración son muy bien valoradas por los egresados.

Tabla 12
Estadísticos descriptivos percepción de los egresados con relación a las competencias referidas al saber hacer (metodológicas)

Competencias referidas al saber hacer (metodológicas)	N	Frecuencias y Estadísticos Descriptivos				Media \bar{X}	Desviación Estándar SD
		Nada Importante 1	Poco Importante 2	Importante 3	Muy Importante 4		
Ítem 1. Promover procesos pedagógicos que involucren a todos los estudiantes.	35	-	2,9%	20,0%	77,1%	3,74	,5054
Ítem 2. Promover recursos y alianzas estratégicas con la comunidad que fortalezcan la educación inclusiva.	35	-	-	37,1%	62,9%	3,62	,4902
Ítem 3. Saber identificar las necesidades de apoyo de los estudiantes.	35	-	-	20,0%	80,0%	3,80	,4058
Ítem 4. Utilizar diferentes técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación para dar respuesta a las necesidades del alumnado.	35	-	-	25,7%	74,3%	3,74	,4434
Ítem 5. Aplicar la evaluación como instrumento para la mejora de las prácticas educativas relacionadas con la EI.	35	-	5,7%	37,1%	57,1%	3,51	,6122
Ítem 6. Coordinar y participar en proyectos que beneficien la EI.	35	-	-	48,6%	51,4%	3,51	,5070
Ítem 7. Participar en investigaciones que fortalezcan las prácticas educativas en EI.	35	-	-	42,9%	57,1%	3,57	,5021
Ítem 8. Desarrollar un trabajo colaborativo con educadores especiales de apoyo.	35	-	-	31,4%	68,6%	3,68	,4710
Ítem 9. Ser capaz de trabajar con profesionales especializados en otras áreas que tiene	35	-	-	34,3%	65,7%	3,65	,4815

relación con la EI (médicos, trabajadores sociales, terapeutas).							
Ítem 10. Propiciar una cultura inclusiva en la escuela con la participación de la comunidad, familia y entorno.	35	-	-	34,3%	65,7%	3,65	,4815
Ítem 11. Planear y desarrollar ajustes razonables que garanticen igualdad de condiciones para todos los estudiantes.	35	-	-	40,0%	60,0%	3,60	,4970
Ítem 12. Aplicar las TIC en la respuesta y apoyo educativo al alumnado.	35	-	14,3%	48,6%	34,3%	3,14	,7724
Ítem 13. Promover el aprendizaje colaborativo entre iguales.	35	-	2,9%	40,0%	57,1%	3,54	,5606
Ítem 14. Identificar y eliminar barreras de aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	35	-	-	34,3%	65,7%	3,65	,4815
Ítem 15. Aplicar estrategias metodológicas favorecedoras de la atención a la diversidad.	35	-	-	28,6%	71,4%	3,71	,4583
Ítem 16. Gestionar el clima de aula y lograr la cohesión del grupo.	35	-	-	25,7%	74,3%	3,74	,4434
Global Total Objetivo						3,61	

Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente figura 80, aparece el diagrama de barras donde se muestra con claridad los ítems que obtienen mejores valoraciones dentro de la valoración tan positiva alcanzada por todas las proposiciones de esta dimensión referida al saber hacer (metodológicas).

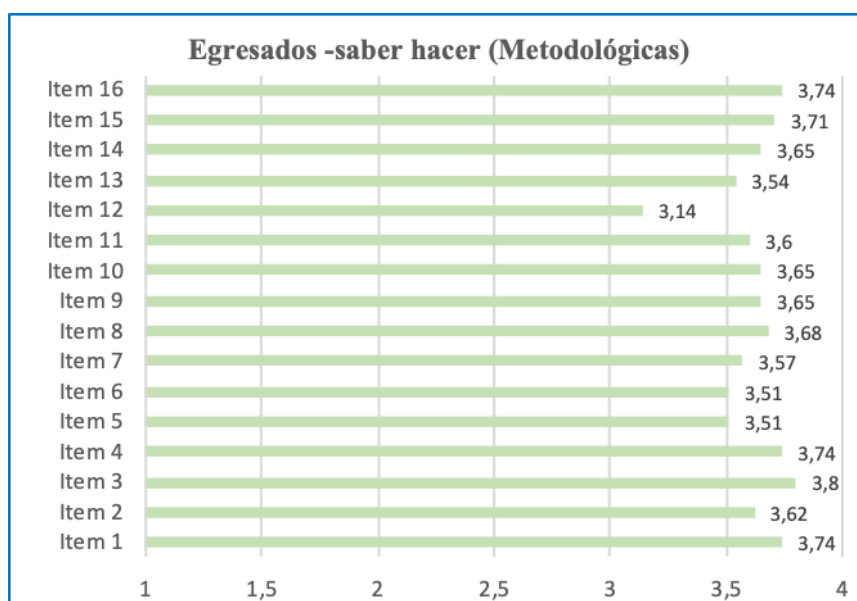


Figura 80. Análisis descriptivo de las respuestas de egresados referidas al saber hacer (metodológico).

Fuente: Elaboración propia.

4. Competencias referidas al saber ser (personales).

Nuevamente las valoraciones emitidas por los egresados ante las competencias referidas al saber ser son muy positivas, superando la media global obtenida en la dimensión anterior (competencias metodológicas) al obtener una puntuación global para el

conjunto de los ítems de 3.64. Del mismo modo, cabe indicar que todos los ítems obtienen una valoración superior a 3.5, indicando la importancia concedida a esta dimensión (saber ser), por parte de los egresados. Dentro de esta competencia, las más altas consideraciones hacen referencia a la competencia de asumir responsabilidades ($M=3,74$), con 77,1% de egresados que la aprecian como muy importante, un 20,0 % importante y solamente un 2,9% como poco importante; respetar y aceptar las diferencias del alumnado ($M=3,71$), reflejado en un 77,1% de egresados que lo valoran muy importante 20,0% importante y sólo un 2,9% de nada importante; con similar valoración, aparece el ítem referido a tener una actitud flexible ante la diversidad de los estudiantes y sus contextos ($M=3,71$), expresado en 74,3 % de egresados que lo consideran muy importante, 22,9% importante, y el 2,9% restante de poco importante. De igual forma, se encuentra ejercer el liderazgo ($M=3,68$), la cual es valorada por el 71,4% de los egresados como muy importante, 25,7% de importante, y el restante 2,9% de la muestra consultada como poco importante. Con igual valoración aparecen los siguientes ítems: interés por el desarrollo de proyectos relacionados con la educación inclusiva ($M=3,60$), reflejada en 62,9% de egresados que la estiman como muy importante, 34,3% importante y solamente un 2,9% poco importante; interés por la investigación respecto a temas relacionados con la educación inclusiva ($M=3,60$), reflejado en un 6,29% de los egresados que la estiman muy importante, 34,3% importante y 2,9% poco importante. De igual manera, forma parte de este grupo, tener conocimiento de uno mismo y de sus capacidades ($M=3,60$), considerada por los egresados con un 65,7% como muy importante, 31,4% de importante y el 2,9% restante de nada importante.

Del mismo modo a lo señalado con anterioridad, por último, aparecen dos ítems muy bien valorados, si bien cabe indicar que presentan las valoraciones más bajas situándose en medias superiores a 3,5 como: saber tomar decisiones individualmente ($M=3,57$); y disposición en relación permanente con la educación inclusiva ($M=3,54$). Por ello, es fundamental poner de manifiesto que las valoraciones realizadas por los egresados a los ítems correspondientes a esta dimensión se encuentran por encima de una media de 3,5 y con una valoración global total de $M=3,64$. Los estadísticos descriptivos de estos ítems se muestran en la tabla 13 presentada a continuación.

Tabla 13

Estadísticos descriptivos percepción de los egresados con relación a las competencias referidas al saber ser (personales)

Competencias referidas al saber ser (personales)	N	Frecuencias y Estadísticos Descriptivos				Media \bar{X}	Desviación Estándar SD
		Nada Importante 1	Poco Importante 2	Importante 3	Muy Importante 4		
Ítem 1. Tener conocimiento de uno mismo y de sus capacidades.	35	2,9%	-	31,4%	65,7%	3,60	,6507
Ítem 2. Respetar y aceptar las diferencias del alumnado.	35	2,9%	-	20,0%	77,1%	3,71	,6217
Ítem 3. Saber tomar decisiones individualmente.	35	-	5,7%	31,4%	62,9%	3,57	,6080
Ítem 4. Asumir responsabilidades.	35	-	2,9%	20,0%	77,1%	3,74	,5054
Ítem 5. Ejercer el liderazgo.	35	-	2,9%	25,7%	71,4%	3,68	,5297
Ítem 6. Interés por la investigación respecto a temas relacionados con la EI.	35	-	2,9%	34,3%	62,9%	3,60	,5530
Ítem 7. Interés por el desarrollo de proyectos relacionados con la EI.	35	-	2,9%	34,3%	62,9%	3,60	,5530
Ítem 8. Disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la EI.	35	-	2,9%	40,0%	57,1%	3,54	,5606
Ítem 9. Actitud flexible ante la diversidad de los estudiantes y sus contextos.	35	-	2,9%	22,9%	74,3%	3,71	,5185
Global Total Objetivo						3,64	

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, en la figura 81, aparece el comportamiento de la *Media Aritmética* en cada una de las proposiciones de esta dimensión referidas al saber ser (personales).

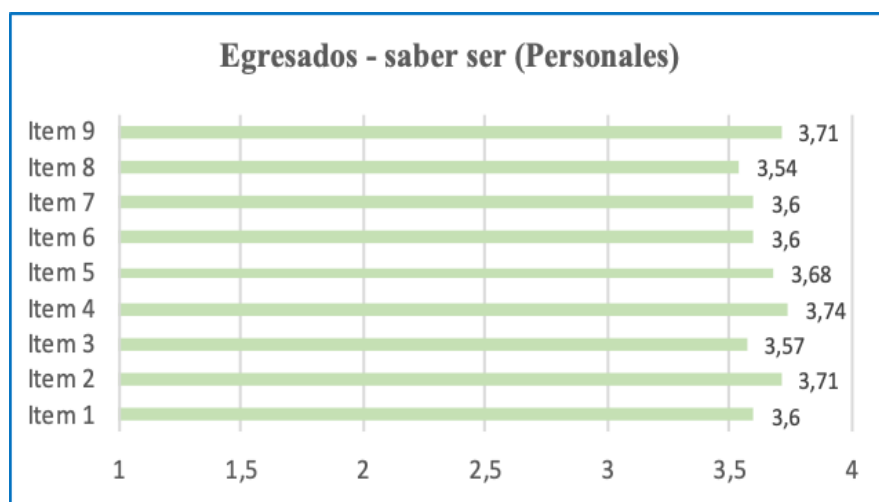


Figura 81. Análisis descriptivo de las respuestas de egresados referidas al saber ser (personales). Fuente: Elaboración propia.

Una vez presentadas las valoraciones de los egresados con relación a las cuatro competencias establecidas cabe describir las dimensiones o competencias más valoradas por este colectivo. En este sentido, como aparece en la figura 82, los egresados otorgan la valoración más alta a las competencias referidas al saber estar (sociales), seguida por las referidas al saber ser (personales), luego las referidas al saber hacer (metodológicas)

y, por último, consideran las referidas al saber (científicas o académicas). Si bien cabe señalar que todas ellas se sitúan con unos valores superiores a 3,5.

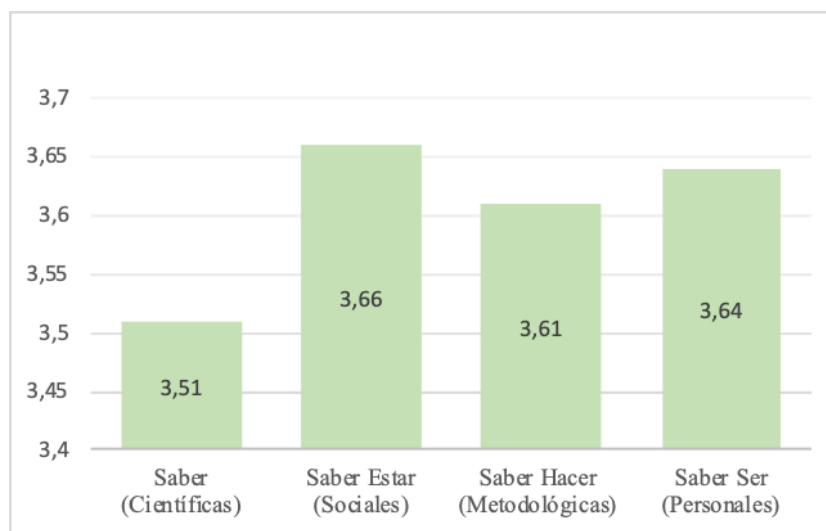


Figura 82. Valoración global de las competencias realizada por los egresados.

Fuente: Elaboración propia.

Aquí finalizamos con las percepciones cuantitativas de los egresados con relación a las competencias que deben estar presentes en la titulación para promover una Educación Inclusiva. Seguimos en el siguiente apartado conociendo sus percepciones acerca de las competencias a tener en cuenta en los planes de estudio de los educadores infantiles, si bien ahora con análisis cualitativos fruto del desarrollo del grupo focal con este colectivo.

5.1.2.2.2. Valoraciones cualitativas.

En este apartado se presentan las respuestas que surgen de los encuentros realizados con el *grupo focal* llevado a cabo con los egresados. Seguidamente, sus respuestas aparecen categorizadas en la red semántica, como se indica en la figura 83.

La presente red semántica de categorías congrega las voces como profesionales egresados de la institución que, a su modo de ver, constituyen los factores más sobresalientes a tener en cuenta en el proceso formativo de los licenciados infantiles, como promotores de entornos educativos inclusivos. En este sentido, los egresados se posicionan y señalan aquellas competencias que desde su percepción deben estar presentes en la titulación para favorecer procesos educativos inclusivos. A este respecto, cabe señalar que los egresados valoran cuestiones a desarrollar referidas a las cuatro

competencias analizadas como son: competencias metodológicas, competencias sociales, competencias académicas y competencias del ser.

Las subcategorías presentes en las competencias anteriormente enunciadas hacen referencia a: eliminación de barreras, toma de responsabilidades, valoración y respeto de la diferencia, conocimiento de sí mismo, formación continua en educación inclusiva, trabajo interdisciplinar, trabajo colaborativo, legislación, manejo de lenguaje alternativo, hitos históricos en educación inclusiva, y flexibilización curricular. Seguidamente se presenta la red semántica establecida.

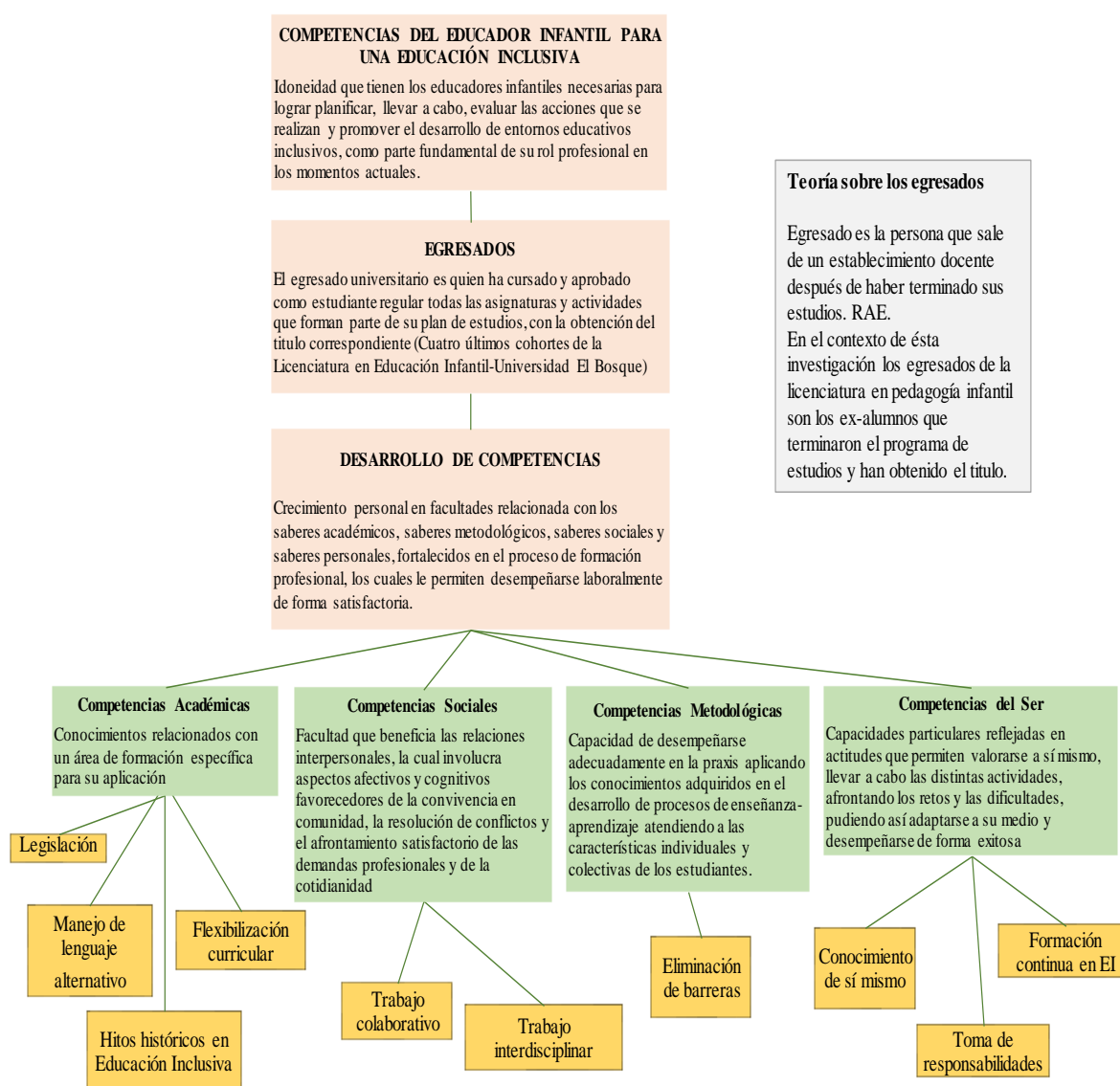


Figura 83. Red semántica de categorías- Egresados. Fuente: Elaboración propia.

1. Categoría. Competencias académicas.

Esta categoría expone, a través de las voces de los egresados, aspectos determinados a tener en cuenta en las competencias relacionadas con el saber o

académicas, señalando las subcategorías que, desde los conocimientos propios de su campo de formación relacionados con la educación inclusiva, deben ser tenidos en cuenta como prioritarios en la formación inicial, ya que le permiten un desempeño apropiado, con mayor seguridad y apropiamiento de los aspectos que rodean el tema de la educación en la diversidad desde una perspectiva inclusiva, como se observa en la figura 84.

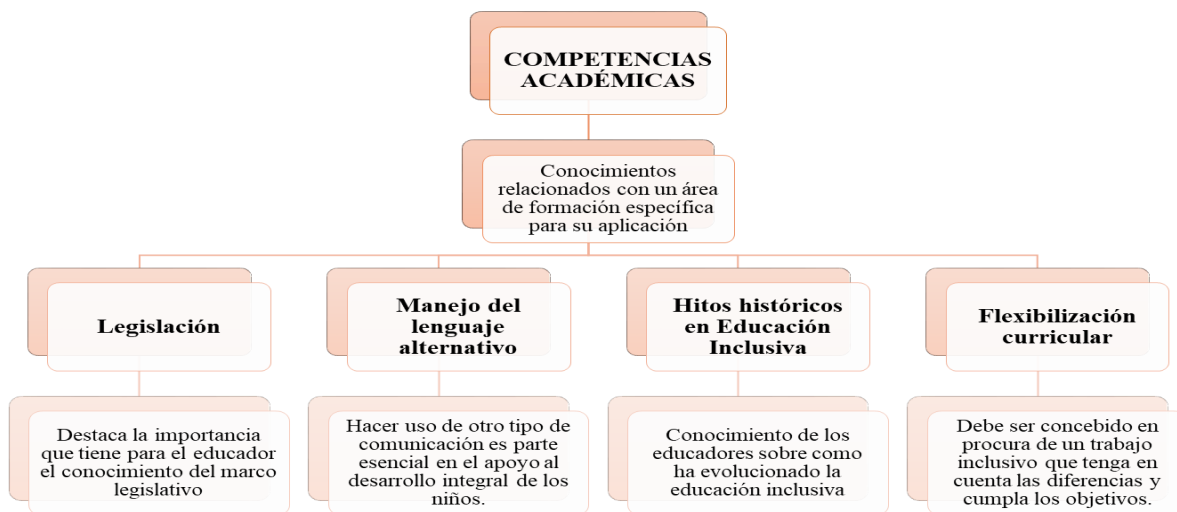


Figura 84. Competencias académicas- egresados. Fuente: Elaboración propia.

Subcategoría: Legislación

Los egresados resaltan en esta categoría el alcance que tiene para el educador el conocimiento del marco legislativo que reglamenta las acciones relacionadas con la educación inclusiva y las consecuencias que puede acarrear su desconocimiento en el desempeño y el logro de los objetivos respecto a dicha cuestión:

“... pensaba en la parte de la legislación tanto colombiana como internacional, pensando en la posibilidad en que muchos podemos llegar a proyectarnos fuera del país y si por casos específicos que ya en la práctica veo, que cuando uno no lo conoce peca por omisión y esa no es la idea, se hablaba de la buena voluntad que todos tenemos, pero a veces eso no es suficiente, uno necesita necesariamente saber cuál es el constructo legal que rige ese aspecto...”
(GFEGR, P1).

Subcategoría: utilización de sistemas aumentativos o alternativos de comunicación

Las voces de los egresados expresan el desconocimiento de lenguajes alternativos y necesarios para determinados alumnos, ya que en ocasiones se encuentran con estudiantes que no disponen de una comunicación oral, precisando la utilización de lenguajes aumentativos o alternativos para dar respuesta a las necesidades de dicho alumnado:

“Me encontré con el término de comunicación alternativa y aumentativa y no tenía ni idea qué era, entonces lo busqué y me di cuenta que eso se necesita en la formación... es un vacío que creo que en lo que yo recibí de formación, porque hoy en día digamos yo me viera enfrentada a una situación en la que yo requiriera este aspecto yo no lo tendría y tendría que buscarlo por mi cuenta” (GFEGR, P1).

Subcategoría: hitos históricos en educación inclusiva

Del mismo modo, los egresados se pronuncian en relación con el conocimiento que deben tener los educadores infantiles de la forma como ha evolucionado la educación inclusiva desde sus génesis, identificando los acontecimientos significativos o considerados importantes y así, con una mirada prospectiva, poder proyectar el futuro que le depara a este enfoque educativo o paradigma:

“Ver cómo los hitos que ocurren a partir de las vías que empiezan a emerger, como se hace posible una población y empiezan a surgir derechos y empiezan a ser sujetos de derechos y empiezan a haber políticas públicas a partir de eso, creo que es muy importante que como docentes tengamos conocimiento de esas concepciones y de esos principios propuestos y que conozcamos la historia de cómo ha sido el discurso, pero también de cómo se lleva la realidad la educación inclusiva, porque nos permite saber que hay acciones que tomamos que están en el marco de algo que ya ha sido parte de la historia, pero que también estamos yendo hacia adelante” (GFEGR, P3).

Subcategoría: flexibilización curricular

Las voces de los egresados que hacen referencia a esta subcategoría señalan la forma como debe ser concebido el currículo por parte del educador infantil, para

promover un trabajo inclusivo que tenga en cuenta las diferencias y cumpla los objetivos de enseñanza-aprendizaje, así como también las inquietudes y preocupaciones que les genera la realización de este ejercicio en su quehacer profesional:

“... entender que tenemos la capacidad de pensar más allá... de que hay posibilidad de rasgos diferentes, porque una cosa también es saber hacer el currículo, saber flexibilizarlo y otra cosa es enfrentarse a eso con ese currículo ya planteado y ahí, en eso radica como bueno ya tengo planteado algo, pero cómo lo voy a enfrentar, generando algo diferente para que logre generarse la inclusión y el cumplimiento de los procesos de enseñanza” (GFEGR, P1).

“... hacer las diferentes adaptaciones y flexibilización curricular, no solamente del alumnado con necesidades especiales sino en general, es de pasar de saber cosas a lo que realmente puedo ir a hacer en la acción... Realmente lo que pasa cuando uno cierra la puerta del salón y se enfrenta a un grupo y uno dice ahora qué hago para que todos, diferentes, pero que cada uno llegue a su objetivo” (GFEGR, P3)

“... tampoco sabemos realmente enfrentarnos a un currículo, yo creo que una de las cosas más difíciles de hacer es sentarse y crear un currículo para un lugar y más aún es flexibilizar, entonces salimos con esta dificultad: no conocemos muy bien los currículos, mucho menos sabemos flexibilizar, entonces nos enfrentamos a una realidad en la que están mis expectativas confrontadas con la de los niños y vuelvo a que las docentes esperamos cuando llegamos a un aula los mismos doce moldecitos que estén totalmente iguales para que cumplan mis expectativas” (GFEGR, P4).

Seguidamente, presentamos los aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de las competencias sociales a promover en los Licenciados en Educación Infantil.

2. Categoría. Competencias sociales.

En esta categoría se hace referencia a los aspectos del educador infantil, que componen las habilidades sociales y la capacidad de relacionarse con las demás personas, para su desempeño profesional. En este caso, aparecen dos subcategorías, el trabajo interdisciplinar y el trabajo colaborativo, como se advierte en la figura 85.



Figura 85. Competencias sociales- egresados. Fuente: Elaboración propia.

Subcategoría: Trabajo interdisciplinar

Las voces de los egresados que configuran esta subcategoría hacen énfasis en la necesidad de aprender a trabajar en comunión con otros profesionales especializados en diferentes campos, en donde cada uno desde su saber profesional aporta sus competencias, estrategias para trabajar con diferentes situaciones y facilitar los procesos de inclusión:

“...cuando uno va a trabajar con poblaciones específicas con tipo de situaciones requieren mucho más énfasis que eso lo tienen los psicólogos, terapeutas, un sinfín de personas específicamente preparadas para esto...” (GFEGR, P4).

“Si yo me pongo a ver esto, en ningún momento digamos a mí me enseñaron o me promovieron en ese momento en la formación voy a la capacidad de trabajo interdisciplinario... yo no supe qué era eso, entonces cuando yo me enfrento a una realidad en un contexto pues me choco con mis pares que son las otras gentes,es un orgullo de docente, como hemos sido formadas así yo hago lo que considero que está bien, lo que yo considero que es lo mío... pues cuando a mí me dicen algo yo siento que están lastimando mi orgullo y no soy capaz de trabajar

con mis pares ni de trabajar interdisciplinariamente y es algo en lo que no hemos sido formadas y que para mí...” (GFEGR, P1).

“...hay electivas que tienen que ver inclusión, pero normalmente son promovidas y resultan los estudiantes de Educación Infantil solamente o la mayoría, yo por ejemplo tuve una electiva y veía con médicos, con ingenieros ambientales, creo que promoverlo así, pero generar conversación y generar un proyecto desde la práctica con la mirada interdisciplinar me sirve mucho, porque al final yo salgo y trabajo sola o no trabajo solo con profesores, entonces es intencional eso que ya tenemos hacia donde lo podemos potencializar y llevar” (GFEGR, P2.)

Subcategoría: Trabajo colaborativo

Al trabajo interdisciplinar señalado anteriormente se une la competencia relacionada con el trabajo colaborativo. Así, exponen cómo esta dinámica de apoyo puede llegar a ser una falencia en el desempeño de los educadores infantiles, pues no se asume con el valor que tiene en el logro de una buena labor con los diferentes estamentos de la comunidad educativa:

“Es hacer ver que nosotras también necesitamos ese tipo de competencias en la formación del docente, el saber que la licenciatura nos está preparando para una capacidad de trabajo con la comunidad, para desarrollar un trabajo colaborativo, porque una de las cosas que más nos cuesta como docentes es llegar a hacer trabajo colaborativo con otros docentes, con las familias, con la comunidad, e inclusive con los niños, siento que son muy importantes y tal vez no le hemos dado la trascendencia...”(GFEGR, P1).

Categoría. Competencias metodológicas

En esta categoría referida a las competencias metodológicas se expresan las voces de los egresados que dan importancia a las acciones que se evidencian en el hacer, como parte de su labor como educadores infantiles, representadas en estrategias, uso de recursos y adaptaciones que permitan dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado y contextos, en definitiva, la eliminación de las barreras al aprendizaje presentes en las prácticas educativas, como se indica en la figura 86.

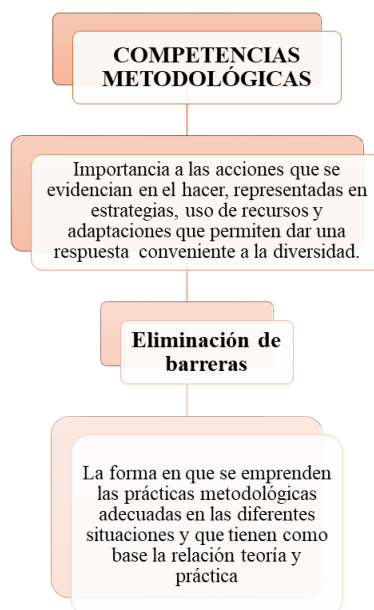


Figura 86. Competencias metodológicas- egresados. Fuente: Elaboración propia.

Subcategoría: eliminación de barreras

Los egresados ponen de manifiesto la importancia de dar un cambio a las formas establecidas por los educadores, identificando los obstáculos que fomentan la exclusión que suelen presentarse en las instituciones educativas. El desafío se plantea en consonancia con la forma como se emprenden las prácticas metodológicas y relacionales adecuadas en las diferentes situaciones y que tienen como base la relación teoría y práctica:

“...Sí tenemos un conocimiento de cuáles son, pero no cómo enfrentarnos a ellas, en relación al saber metodológico es importante reconocer cómo podemos enfrentarnos a esas barreras, en función de la teoría de cómo se trabajan en diferentes contextos...” (GFEGR, P1).

Categoría. Competencias del ser

Por último, se conocen las opiniones vertidas por los egresados con relación a las competencias del ser, haciendo referencia a las diferentes condiciones y capacidades que deben ser desarrolladas en el marco de la formación inicial profesional de los educadores infantiles, encaminadas a los objetivos que plantea la educación inclusiva, como se observa en la figura 87, donde aparecen las subcategorías de esta dimensión: toma de responsabilidades; conocimiento de sí mismo y formación continua en Educación Inclusiva.

“...este momento tengo a cargo un grupo de docentes que a pesar que no tienen los conocimientos digamos en educación inclusiva tienen la voluntad para hacerlo y eso habla mucho de las docentes y de nosotras como personas de la formación humana...” (GFEGR, P4).

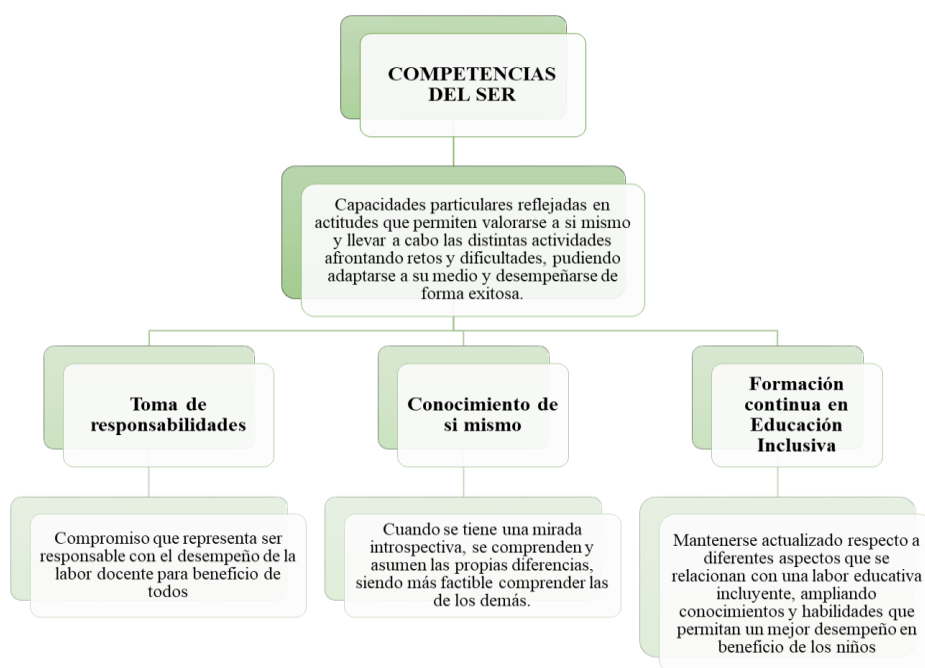


Figura 87. Competencias del ser- egresados. Fuente: Elaboración propia.

Subcategoría: toma de responsabilidades

Los egresados llaman la atención acerca del compromiso que representa dar respuesta a los estudiantes y a la sociedad misma para fomentar la inclusión. Para el educador infantil, ser responsable es comprometerse con el desempeño de su labor para beneficio de todos los estudiantes:

“... yo pienso que las primeras competencias para trabajar con los niños y con una población que requiere ser inclusiva son las competencias del ser, precisamente porque hay una en especial que me gusta que dice “asumir responsabilidades”, porque nuestra responsabilidad básicamente como docente con los niños y con la sociedad es eso, es trabajar con todos y para ellos” (GFEGR, P4).

“...Para mí es muy importante que en la licenciatura se promueva ese cuestionamiento hacia lo que pienso que es la educación y en este caso qué es

la educación inclusiva, qué significa que yo sepa que en mi responsabilidad está atender la diversidad y eso me va a permitir a mí conocer lo que creo de la diversidad y empezar a tomar acciones en mi aula como profesor o en otros campos frente a lo que ya debería ser, frente a lo que creo que es” (GFEGR, P1).

“...tengo un alumno de inclusión, sus diferencias pueden llegar a complementar los procesos y además se ven enriquecidos con las capacidades de los otros y eso lo digo desde la necesidad de entender y respetar y aceptar las diferencias “(GFEGR, P3).

En relación con las expectativas que el educador tiene con los grupos con que se encuentra en su quehacer y su labor profesional se pone de manifiesto la necesidad de ofrecer una educación equitativa:

“...a veces lo olvidamos también como docentes y queremos que todo sea como del mismo molde, cuadriculados y a veces olvidamos que no son nuestras expectativas, sino que realmente son ellos, lo pienso realmente por eso, porque para mí si en algún momento los niños con necesidades educativas especiales necesitan un apoyo diferente, necesitan flexibilizar el currículo, necesitan una atención, pero realmente cuando yo entro a un aula todos son diferentes y todos deben ser tratados de diferente manera, hay una igualdad de trato, pero siguen siendo respetados desde la individualidad para mí como docente” (GFEGR, P3).

Subcategoría: conocimiento de sí mismo

Las opiniones de los egresados expresan la necesidad que el docente se conozca a sí mismo para abrirse al otro, dentro de las competencias personales. De este modo, podemos señalar que cuando el educador infantil tiene una mirada introspectiva hacia su propia persona, se conoce, se comprende y asume sus propias diferencias, tiene más posibilidades de comprender y abrirse a las diferencias de los estudiantes y obrar en consecuencia a las mismas y a la diversidad de contextos escolares:

“Yo considero que el primer aspecto en tener en conocimiento de uno mismo y de sus capacidades permitirá en gran medida que un profesional pedagogo, al reconocerse a sí mismo, tanto sus límites como sus capacidades, tiene también

la capacidad de reconocer en los niños esas capacidades y esos límites, yo pienso que en la medida en la que yo misma experimente en mi propio ser esos aspectos entonces humanamente puedo tener la capacidad de reconocerlos en el otro y que si el otro no aprende de la misma manera, pues es que yo tampoco lo hago de la misma manera que lo hacen los demás, si yo soy buena para x cosa este niño es fantástico para lo otro, entonces yo creo que basado no solamente a nivel, ... me parece que los conflictos actuales en la sociedad radican en eso, en que no nos conocemos y tampoco somos capaces de reconocer al otro” (GFEGR, P1).

Subcategoría: formación continua en educación inclusiva

Los egresados reconocen unido a contar con una buena formación inicial, la importancia de la disposición del docente a formarse a lo largo de su vida o carrera profesional, considerándolo como una competencia a desarrollar. En este sentido, se recoge en esta expresión la importancia de mantenerse actualizado respecto a diferentes aspectos para materializar una educación inclusiva, ampliando conocimientos y habilidades que permitan un mejor desempeño en beneficio de los niños y sus diferentes características:

“...Es importante la continuidad de los espacios de formación después de que ya no estoy en la Universidad, que es como los cursos que estamos haciendo ahora de braille y lenguaje de señas” (GFEGR, P2)

Categoría: Aspectos de la formación del maestro

En esta categoría se recogen las voces de los egresados con relación a las cuestiones que, a su juicio, facilitan el logro de las categorías y deben ser tenidas en cuenta en las dinámicas que se plantean alrededor de su formación profesional, en relación con la educación inclusiva, como se advierte en la figura 88.



Figura 88. Aspectos de la formación de maestro- egresados. Fuente: Elaboración propia.

Subcategoría. Interacción de las competencias

Las voces que subyacen en esta categoría hacen alusión a la forma en que deben ser concebidas las competencias, todas configuran un desarrollo armónico e integral de los educadores como personas y como profesionales en el logro de una educación de calidad, equitativa, y por ende, inclusiva:

“... un docente no es o buena persona o buen académico, entonces falla en algún momento, si sabe muchas cosas teóricas, pero no sabe enfrentarse a unos niños, a una sociedad, hablar con los papás, ser compañero, trabajar en equipo, pues definitivamente no es un buen docente. Pero un docente puede ser un amor de persona y no tener conocimientos académicos y no propiciar experiencias dentro y fuera del aula o trabajar con su equipo y eso no lo hace completo, yo pienso que somos un constructo no solo de personas sino de docentes como tal que van ligadas todas estas competencias” (GFEGR, P1).

“Yo lo veo de una manera interrelacionada, digamos que la parte académica o teórica me debe llevar necesariamente a la parte práctica, a la parte metodológica... Por el otro lado, la parte social con la parte del ser, yo pienso que yo soy y eso me permite llegar a abrirme a una sociedad y llegar a interrelacionarme, es como la relación que yo veo en los cuatro componentes que hay ahí y evidentemente todo está interrelacionado” (GFEGR, P1).

Subcategoría: Transversalidad de la formación para impulsar la educación inclusiva

Las voces de los egresados resaltan que asumir este enfoque educativo es una necesidad en la formación inicial, ya que esta debe ser un eje transversal para el desarrollo de las diferentes asignaturas.

“La metodología que uso, hasta si voy hacer una planificación, si estoy pensando en si diseño didáctico o matemático o de lenguaje siempre debería estar presente cómo lo haces inclusivo y no necesariamente pueda que yo tenga que pensarlo, pero puede ser que yo lo ponga para niños de 0 a 3 años de otro contexto cultura, de otro idioma, para niños que tengan necesidades educativas especiales y entre todo en esa charla, en esa reflexión docente que a veces nosotras no sabemos hacer, porque nunca tenemos esos espacios, podríamos hablar y dejar de hablar de inclusión para incluirla dentro de todo lo que hacemos, esa sería como una primera idea” (GFEGR, P2).

“Nosotras todas recibimos didáctica del lenguaje, pero cuando recibimos didáctica del lenguaje para una población Wayuu, cómo hacerlo, cómo manejar otras herramientas digitales tal vez en cierto tipo de población, cuando recibimos TIC me parece muy bueno porque eso te amplía la mirada, a veces pensamos y voy a la didáctica del lenguaje que es que los niños aprendan a leer y a escribir y que más competencias hay a partir de las comunicaciones sociales y del lenguaje” (GFEGR, P1).

Subcategoría: Relación práctica-teoría

Las voces de los egresados que han señalado este contenido llaman la atención acerca de la relación que debe establecerse entre la teoría y la práctica para integrar las competencias desarrolladas en los entornos académicos y la puesta en escena de los saberes en contextos reales, en beneficio de su formación profesional, en congruencia con una educación inclusiva:

“Enfrentarnos a realidades específicas o contextos donde haya la necesidad de aplicar lo que se está aprendiendo sobre inclusión, es decir, ser conscientes de que es una es una realidad” (GFEGR, P1).

“No es solamente decirlo en el discurso y enseñarnos a flexibilizar el currículo y decir así se flexibiliza el currículo, sino considerar cómo la licenciatura lo promueve, lo modela, nos enseña hacerlo desde la práctica y lo vivimos como estudiantes”.

“El encuentro con la inclusión en todo contexto, digamos que cada práctica también esté ligado a la experiencia inclusiva y la capacidad de generar proyectos en función de todas las posibilidades se nos encuentren a nivel inclusivo” (GFEGR, P4).

“Yo creo que esto solo se puede desarrollar en la práctica, en la práctica intencional, en la práctica de vamos a conocer cómo es la capacidad de trabajo en comunidad y yendo a la comunidad a conocer la comunidad, pero realmente a conocerla, a tomarse el tiempo” (GFEGR, P2).

“No es que la Universidad tenga que decirnos: es que tienen que aprender a hacer trabajo colaborativo, tienen, es que tienen que relacionarse, sino que uno tiene la capacidad de aprender a hacer esas cosas, en el hacer obviamente está intencionado que en el objetivo en la misión de la Universidad está el ser social, pero no hay un espacio, digamos que un espacio en el que a mí me inviten a encontrarme en esos contextos de diferencia a nuestra realidad... Es como más ligarse a uno como estudiante, mirar qué otros aspectos se pueden experimentar y también que la Universidad le dé más voces a esos espacios donde uno aprende este tipo de experiencias sociales” (GFEGR, P1).

Subcategoría: Calidad de las actividades complementarias.

Los egresados también aluden a la pertinencia de valorar las actividades complementarias realizadas en el ámbito universitario y que estas respondan a los objetivos y señas de identidad presentes en la inclusión. Esto lo consideran una prioridad y una posibilidad en el proceso de formación como se expresa a continuación:

“Hay muchos espacios en los que nosotras estamos interesadas y a los que asistimos porque a veces nos toca asistir a las cátedras de inauguración o las ferias de emprendimiento y esos espacios a veces traen unos ponentes que nada que ver, realmente que uno dice ok y como que estás mirando todo el tiempo para ir, entonces qué expertos realmente puedo traer que personas pueden ser, tienen que ser expertos, puede ser la madre comunitaria que viene con nosotros

y nos quiere contar algo y esa experiencia es totalmente válida, el voluntario de la fundación que ha viajado por el mundo o por Colombia y que conoce realidades y viene y nos cuenta y nos dice, desde ahí nosotras que podemos hacer, entonces es aprovechar esos espacios...”(GFEGR, P2).

Subcategoría: Reflexión de las experiencias

En esta subcategoría los egresados manifiestan el valor de reflexionar sobre las experiencias desarrolladas en sus periodos de prácticas formativas, concediéndole mucho valor a esa reflexión realizada en equipos de trabajo y constituyendo aprendizajes muy valiosos en su quehacer como educadores:

“... yo preferiría ir a tres sesiones de práctica en la que voy con un objetivo, con herramientas que investigué, voy y las pruebo y luego reflexiono con mis compañeras y les saco el provecho a la práctica, que tener que salir corriendo cumpliendo un horario... (...) promover esa reflexión docente porque cuando nosotras hablamos entre nosotras, entre las experiencias que tenemos desde el punto de vista desde las historias de vida que tenemos, es demasiada rica la conversación y surgen ideas, propuestas, metodologías” (GFEGR, P2).

Subcategoría: Apoyo a iniciativas de los estudiantes

Unido a lo anteriormente expresado, los egresados indican como un aspecto a valorar, apoyar las propuestas que surjan desde los mismos estudiantes para el enriquecimiento de su proceso formativo, como se pone de manifiesto en esta cita:

“... que yo investigara en el semillero era algo voluntario, cuando lo empecé, pero al tener dos responsabilidades finalizando el proyecto de investigación, como requisito de grado, desistí. Yo hubiera podido igual desarrollar las habilidades de investigación ¿qué se supone que es lo que se busca con un trabajo de grado?, lo hubiera podido hacer desde el semillero, que nació desde nuestro interés, que nació desde ese buscar y poder hacer en la acción, ya que teníamos el contexto. La Universidad nos estaba apoyando desde la Vicerrectoría de Investigaciones, pero me encuentro con los requisitos inflexibles rígidos...” (GFEGR, P2).

Subcategoría: Pasión por la profesión

Por último, los egresados manifiestan la importancia por parte de la institución universitaria de suscitar en los estudiantes y futuros docentes el entusiasmo por la labor a desempeñar, el amor y la dedicación a la hora de acometer su profesión:

“... La Universidad debe promover la pasión, porque los que estamos acá lo hacemos por vocación, pero cuando se nos despierta esa pasión a cerca de un tema del impacto social, lo que nos mueve a todas es la pasión, pero si la Universidad en vez de apagarlo lo aviva totalmente va a tener un sinfín de egresados, de estudiantes realmente comprometidos con la educación, con la inclusión, con el trabajo social, pero es promover desde los docentes desde la parte curricular de la Universidad” (GFEGR, P3).

Tras la presentación de resultados cuantitativos y cualitativos con relación a las competencias a desarrollar en la titulación de Licenciado en Educación Infantil desde las percepciones de los egresados se pasa a presentar las valoraciones realizadas por el colectivo de empleadores.

5.1.2.3. Describir las competencias a desarrollar en la Licenciatura en Educación Infantil para capacitar a los futuros profesionales en la promoción de una Educación inclusiva desde la percepción de los empleadores.

5.1.2.3.1 Valoraciones cuantitativas.

1. Competencias referidas al saber (científicas o académicas).

Las competencias científicas o académicas han sido consideradas como muy importantes para la formación de los educadores infantiles desde la percepción de los empleadores. De este modo el conjunto de ítems presentes en esta dimensión obtiene una puntuación media de 3,53. Entre las valoraciones más altas se encuentran: conocer las necesidades educativas presentes en el alumnado con necesidades educativas especiales ($M=3,95$), con un 95,8% de los empleadores que la valoran como muy importante y 4,2% importante; conocer estrategias metodológicas (pedagógicas, didácticas, curriculares) para promover una educación inclusiva ($M= 3,95$), que se manifiesta en un 95,8% de los empleadores que la consideran muy importante y 4,2% importante; saber planificar las

acciones pedagógicas y curriculares para fomentar prácticas inclusivas ($M= 3,91$), estimada por los empleadores como muy importante por el 91,7% e importante por el 8,3%. Así mismo, conocer las concepciones y los principios propuestos para la educación inclusiva ($M=3,79$), los que se refleja en 79,2% muy importante y 20,8% importante; conocer la legislación colombiana referida a la atención a la diversidad y el desarrollo de una educación inclusiva ($M=3,75$), la cual es valorada por los empleadores 75,0% muy importante y 25,0% importante; conocer el desarrollo evolutivo integral del alumnado con diferentes necesidades educativas especiales ($M=3,75$), con 75,0% de los empleadores muy importante y 25,0% importante.

En este grupo de competencias, se encuentran con valores próximos a muy importantes: conocer las diferentes adaptaciones y/o flexibilización curricular que precisa el alumnado con necesidades educativas especiales ($M=3,70$), con un 75,0% de los empleadores que la valoran muy importante, 20,8% importante y 4,2% poco importante. De igual forma, conocer experiencias de buenas prácticas en inclusión desarrolladas en los centros educativos ($M=3,66$), con 70,8% de los empleadores que la consideran muy importante, 25,0% importante y 4,2% poco importante; y saber los modos de actuación para promover la convivencia, la interculturalidad y la inclusión ($M= 3,58$), expresada en el 62,5% de los empleadores que la estiman muy importante, 33,3% importante y 4,2% poco importante.

Las competencias consideradas con menores valoraciones entre los empleadores, aunque muy cercanas a las anteriores son: guardando similar consideración mutua, saber los recursos y servicios prestados por la administración educativa ($M=3,47$) y saber las barreras al aprendizaje y la participación que obstaculizan la educación inclusiva ($M= 3,47$); tener conocimientos para desarrollar procesos de investigación-acción ($M=3,37$); con igual valoración, conocer las poblaciones vulnerables del país y sus características ($M=3,33$) y conocer los sistemas de comunicación alternativa y aumentativa ($M=3,33$). Se encuentran también, conocer la legislación internacional en materia de educación inclusiva ($M=3,25$) y con igual valoración al anterior, conocer diferentes portales de Internet que ofrecen acceso a recursos educativos relacionados con la educación inclusiva ($M=3,25$); conocer las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la educación inclusiva ($M=3,16$); y por último, con la menor valoración, conocer una lengua extranjera (inglés) ($M=3,04$). En la siguiente tabla 14 aparecen los estadísticos descriptivos referidos a esta dimensión.

Tabla 14
Estadísticos descriptivos percepción de los empleadores con relación a las competencias referidas al saber (científicas o académicas)

Frecuencias y Estadísticos Descriptivos							
Competencias referidas al saber (científicas o académicas)	N	Nada Importante 1	Poco Importante 2	Importante 3	Muy Importante 4	Media \bar{X}	Desviación Estándar SD
Ítem 1. Conocer las concepciones y los principios propuestos para la Educación Inclusiva.	24	--	--	20,8%	79,2%	3,79	,4148
Ítem 2. Conocer la legislación colombiana referida a la atención a la diversidad y el desarrollo de una Educación Inclusiva.	24	--	--	25,0%	75,0%	3,75	,4423
Ítem 3. Conocer la legislación internacional en materia de Inclusión Educativa.	24	--	12,5%	50,0%	37,5%	3,25	,6756
Ítem 4. Conocer las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la EI.	24	--	25,0%	33,3%	41,7%	3,16	,8165
Ítem 5. Conocer estrategias metodológicas (pedagógicas, didácticas, curriculares) para promover una EI.	24	--	--	4,2%	95,8%	3,95	,2041
Ítem 6. Conocer diferentes portales de Internet que ofrecen acceso a recursos educativos relacionados con la EI.	24	--	16,7%	41,7%	41,7%	3,25	,7372
Ítem 7. Conocer el desarrollo evolutivo integral del alumnado con diferentes necesidades educativas especiales.	24	--	--	25,0%	75,0%	3,75	,4423
Ítem 8. Conocer las necesidades educativas presentes en el alumnado con necesidades educativas especiales.	24	--	--	4,2%	95,8%	3,95	,2041
Ítem 9. Saber las barreras al aprendizaje y la participación que obstaculizan la EI.	24	--	--	50,0%	45,8%	3,47	,5107
Ítem 10. Conocer las diferentes adaptaciones y/o flexibilización curricular que precisa el alumnado con necesidades educativas especiales.	24	--	4,2%	20,8%	75,0%	3,70	,5500
Ítem 11. Saber los recursos y servicios prestados por la administración educativa	24	--	4,2%	41,7%	50,0%	3,47	,5931
Ítem 12. Saber planificar las acciones pedagógicas y curriculares para fomentar prácticas inclusivas.	24	--	--	8,3%	91,7%	3,91	,2823
Ítem 13. Conocer experiencias de buenas prácticas en inclusión desarrolladas en los centros educativos.	24	--	4,2%	25,0%	70,8%	3,66	,5646
Ítem 14. Tener conocimientos para desarrollar procesos de investigación-acción.	24	--	12,5%	37,5%	50,0%	3,37	,7109
Ítem 15. Dominar el modelo de la colaboración entre agentes de la comunidad educativa.	24	--	8,3%	41,7%	50,0%	3,41	,6538
Ítem 16. Saber los modos de actuación para promover la convivencia, la interculturalidad y la inclusión.	24	--	4,2%	33,3%	62,5%	3,58	,5835
Ítem 17. Conocer una lengua extranjera (inglés).	24	--	25,0%	45,8%	29,2%	3,04	,7506
Ítem 18. Conocer las poblaciones vulnerables del país y sus características.	24	--	8,3%	50,0%	41,7%	3,33	,6370
Ítem 19. Conocer los sistemas de comunicación alternativa y aumentativa.	24	--	12,5%	41,7%	45,8%	3,33	,7019
Global Total Objetivo						3,53	

Fuente: Elaboración propia.

El comportamiento de la *Media Aritmética* que indica hacia qué valor se concentran las respuestas de los empleadores referidas al saber (científicas o académicas) se ve representado en la figura 89.

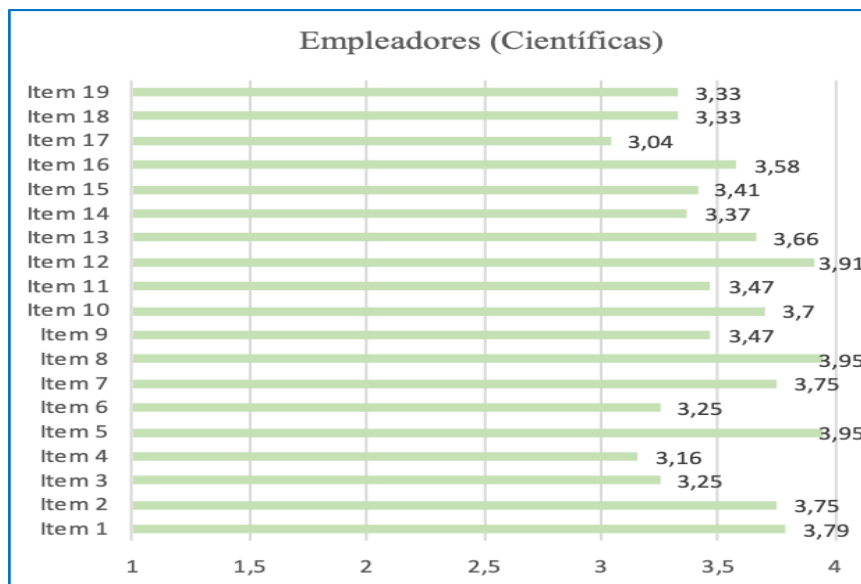


Figura 89. Respuestas de los empleadores referidas al saber (científicas o académicas).
Fuente: Elaboración propia.

2. Competencias referidas al saber estar (sociales).

Como se observa en la tabla 15, las competencias relacionadas al saber estar (sociales) han sido estimadas como muy importantes desde la percepción de los empleadores. En este sentido, la valoración global de los ítems de esta dimensión es de 3,81 evidenciando la importancia que dan los empleadores a estas competencias en la formación de los estudiantes de Educación Infantil como promotores de una educación inclusiva. Los ítems que se encuentran mejor valorados, por parte de los empleadores son: La capacidad de trabajo con la comunidad ($M=3,98$), con un 87,5% que la valoran muy importante y un 12,5% importante; la capacidad de relación y comunicación asertiva con los estudiantes ($M=3,95$), lo que se ve expresado en el 95,8% de los empleadores que la estiman muy importante y 4,2% importante; capacidad de relación y comunicación con las familias ($M=3,91$), con un 91,7% que la consideran muy importante y 8,3% importante; capacidad de trabajo con la comunidad ($M=3,87$), la cual es reconocida por los empleadores 87,5% muy importante y 12,5% importante. Así mismo, se encuentran, manejo de valores éticos y morales respeto, equidad, responsabilidad, compromiso ($M=3,87$), con 87,5% de los empleadores que la valoran muy importante y 12,5% importante; por último, desarrollar la convivencia, el respeto y la tolerancia entre los

estudiantes ($M=3,79$), estimada por el 79,2% de los empleadores muy importante y 20,8% importante.

No obstante, con notable cercanía a los anteriores, los ítems valorados con una puntuación más baja son: capacidad de escucha ($M=3,75$); capacidades de trabajo interdisciplinar y multidisciplinar ($M=3,73$). Finalmente, con idéntica valoración, disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la educación inclusiva ($M=3,70$); capacidad de desarrollar un trabajo colaborativo ($M=3,70$).

Tabla 15
Estadísticos descriptivos percepción de los empleadores con relación a las competencias referidas al saber estar (sociales)

Competencias referidas al saber estar (sociales)	N	Frecuencias y Estadísticos Descriptivos				Media \bar{X}	Desviación Estándar SD
		Nada Importante 1	Poco Importante 2	Importante 3	Muy Importante 4		
Ítem 1. Capacidades de trabajo interdisciplinar y multidisciplinar.	24	--	--	25,0%	70,8%	3,73	,4489
Ítem 2. Capacidad de relación y comunicación con las familias.	24	--	--	8,3%	91,7%	3,91	,2823
Ítem 3. Capacidad de relación y comunicación asertiva con los estudiantes.	24	--	--	4,2%	95,8%	3,95	,2041
Ítem 4. Capacidad de trabajo con la comunidad.	24	--	--	12,5%	87,5%	3,98	,3378
Ítem 5. Capacidad de desarrollar un trabajo colaborativo.	24	--	--	29,2%	70,8%	3,70	,4643
Ítem 6. Disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la EI.	24	--	--	29,2%	70,8%	3,70	,4643
Ítem 7. Desarrollar la convivencia, el respeto y la tolerancia entre los estudiantes.	24	--	--	20,8%	79,2%	3,79	,4148
Ítem 8. Manejo de valores éticos y morales respeto, equidad, responsabilidad, compromiso.	24	--	--	12,5%	87,5%	3,87	,3378
Ítem 9. Capacidad de escucha.	24	--	--	25,0%	75,0%	3,75	,4423
Global Total Objetivo						3,81	

Fuente: Elaboración Propia.

El comportamiento de la *Media Aritmética* que muestra alrededor de qué valor se concentra las respuestas de los egresados referidas al saber estar (sociales), se advierte en la figura 90.

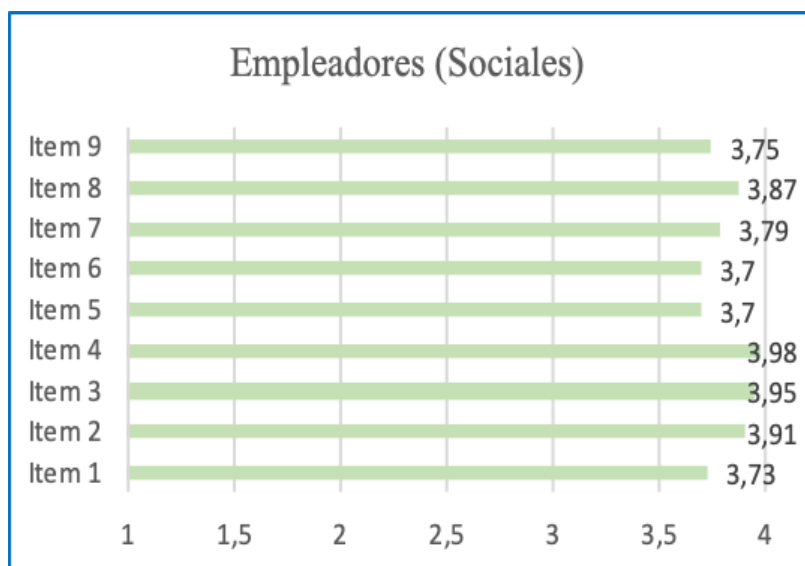


Figura 90. Respuestas de los empleadores referidas al saber estar (sociales). Fuente: Elaboración propia.

3. Competencias referidas al saber hacer (metodológicas).

Las competencias metodológicas han sido consideradas como muy importantes para la formación de los educadores infantiles desde la percepción de los empleadores. De esta manera, el conjunto de ítems presentes en esta dimensión obtiene una puntuación media de 3,66. Entre las más altas valoraciones se encuentran competencias como: propiciar una cultura inclusiva en la escuela con la participación de la comunidad, familia y entorno ($M=3,91$), la cual para el 91,7% de los empleadores es estimada como muy importante y 8,3% importante. Con similar valoración entre ellas, se encuentra promover procesos pedagógicos que involucren a todos los estudiantes ($M=3,83$), considerada por el 83,3% de los empleadores muy importante y 16,7% importante; saber identificar las necesidades de apoyo de los estudiantes ($M=3,83$), estimada por el 83,3% de los empleadores muy importante y 16,7% importante; y utilizar diferentes técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación para dar respuesta a las necesidades del alumnado ($M=3,83$), valorada por el 83,3% de los empleadores muy importante y 16,7% importante.

Además, forman parte de este mismo rango, con valoraciones cercanas a las anteriores, aplicar estrategias metodológicas favorecedoras de la atención a la diversidad ($M= 3,75$), la cual es considerada por el 75,0% de los empleadores muy importante y 25,0% importante; planear y desarrollar ajustes razonables que garanticen igualdad de condiciones para todos los estudiantes ($M=3,75$), considerada por el 75,0% de los empleadores muy importante y 25,0% importante. En este mismo grupo, con alta valoración se observan las competencias de gestionar el clima de aula y lograr la cohesión

del grupo ($M=3,74$), expresada en un 75,0% de los empleadores que la estiman muy importante y 25,0% importante; identificar y eliminar barreras de aprendizaje y la participación de todos los estudiantes ($M=3,70$), con un 75,0% de los empleadores que la valoran muy importante, 20,8% importante y 4,2% poco importante; desarrollar un trabajo colaborativo con educadores especiales de apoyo ($M=3,70$), estimada por el 70,8% de los empleadores muy importante y 29,2% poco importante. Igualmente, ser capaz de trabajar con profesionales especializados en otras áreas que tiene relación con la educación inclusiva (médicos, trabajadores sociales, terapeutas) ($M=3,66$), estimada por el 66,7% de los empleadores muy importante y 33,3% importante; y promover recursos y alianzas estratégicas con la comunidad que fortalezcan la educación inclusiva ($M=3,62$), considerada por el 66,7% de los empleadores muy importante, 29,2% importante y 4,2% poco importante

Como se encuentra en la tabla 16, las menores puntuaciones corresponden a las competencias: promover el aprendizaje colaborativo entre iguales ($M=3,58$); coordinar y participar en proyectos que beneficien la educación inclusiva ($M=3,54$); participar en investigaciones que fortalezcan las prácticas educativas en educación inclusiva ($M=3,50$); aplicar la evaluación como instrumento para la mejora de las prácticas educativas relacionadas con la educación inclusiva ($M=3,33$). Finalmente, aplicar las TIC en la respuesta y apoyo educativo al alumnado ($M=3,25$).

Tabla 16

Estadísticos descriptivos percepción de los empleadores con relación a las competencias referidas al saber hacer (metodológicas)

Competencias referidas al saber hacer (metodológicas)	N	Frecuencias y Estadísticos Descriptivos				Media \bar{X}	Desviación Estándar SD
		Nada Importante 1	Poco Importante 2	Importante 3	Muy Importante 4		
Ítem 1. Promover procesos pedagógicos que involucren a todos los estudiantes.	24	--	--	16,7%	83,3%	3,83	,3806
Ítem 2. Promover recursos y alianzas estratégicas con la comunidad que fortalezcan la educación inclusiva.	24	--	4,2%	29,2%	66,7%	3,62	,5757
Ítem 3. Saber identificar las necesidades de apoyo de los estudiantes.	24	--	--	16,7%	83,3%	3,83	,3806
Ítem 4. Utilizar diferentes técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación para dar respuesta a las necesidades del alumnado.	24	--	--	16,7%	83,3%	3,83	,3806
Ítem 5. Aplicar la evaluación como instrumento para la mejora de las prácticas educativas relacionadas con la EI.	24	--	4,2%	58,3%	37,5%	3,33	,5646
Ítem 6. Coordinar y participar en proyectos que beneficien la EI.	24	--	--	45,8%	54,2%	3,54	,5089
Ítem 7. Participar en investigaciones que fortalezcan las prácticas educativas en EI.	24	--	4,2%	41,7%	54,2%	3,50	,5897
Ítem 8. Desarrollar un trabajo colaborativo con educadores especiales de apoyo.	24	--	--	29,2%	70,8%	3,70	,4643

Ítem 9. Ser capaz de trabajar con profesionales especializados en otras áreas que tiene relación con la EI (médicos, trabajadores sociales, terapeutas).	24	--	--	33,3%	66,7%	3,66	,4815
Ítem 10. Propiciar una cultura inclusiva en la escuela con la participación de la comunidad, familia y entorno.	24	--	--	8,3%	91,7%	3,91	,2823
Ítem 11. Planear y desarrollar ajustes razonables que garanticen igualdad de condiciones para todos los estudiantes.	24	--	--	25,0%	75,0%	3,75	,4423
Ítem 12. Aplicar las TIC en la respuesta y apoyo educativo al alumnado.	24	--	12,5%	50,0%	37,5%	3,25	,6756
Ítem 13. Promover el aprendizaje colaborativo entre iguales.	24	--	--	41,7%	58,3%	3,58	,5036
Ítem 14. Identificar y eliminar barreras de aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	24	--	4,2%	20,8%	75,0%	3,70	,5500
Ítem 15. Aplicar estrategias metodológicas favorecedoras de la atención a la diversidad.	24	--	--	25,0%	75,0%	3,75	,4423
Ítem 16. Gestionar el clima de aula y lograr la cohesión del grupo.	24	--	--	25,0%	75,0%	3,75	,4423
Global Total Objetivo						3,66	

Fuente: Elaboración propia.

Se observa de forma gráfica, en la figura 91, el comportamiento de la *Media Aritmética* que señala en torno qué valor se convergen las respuestas de los empleadores alusivas al saber hacer (metodológicas).

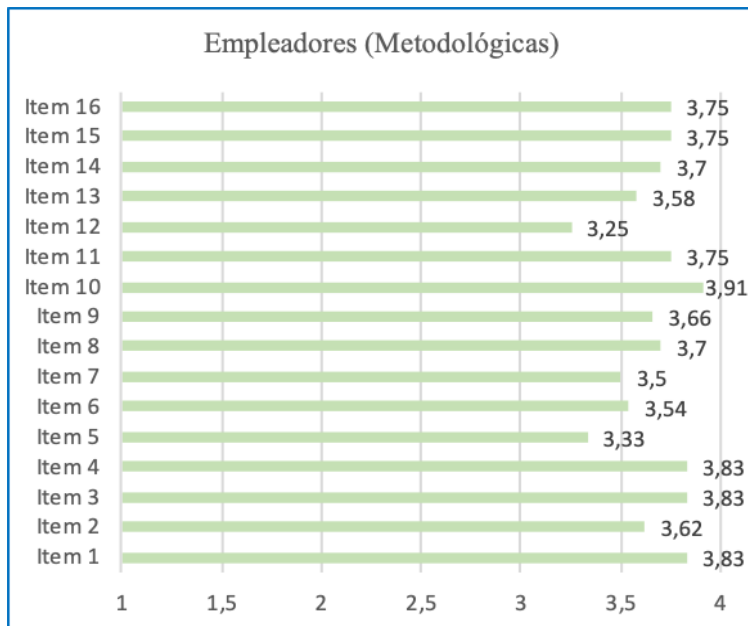


Figura 91. Respuestas de los empleadores referidas al saber hacer (metodológicas).

Fuente: Elaboración propia.

4. Competencias referidas al saber ser (personales) .

Para finalizar, en la tabla 17 se observan los resultados concedidos por los empleadores a las competencias que atañen al saber ser (personales). Es importante resaltar que la valoración obtenida por los diferentes ítems de esta dimensión es muy

positiva, con una puntuación media de 3.73. Se encuentran muy bien valoradas, competencias como: respetar y aceptar las diferencias del alumnado ($M=3,95$), expresada en un 95,8% de los empleadores que la estiman muy importante y 4,2% importante; asumir responsabilidades ($M=3,87$), la cual es considerada por el 87,5% de los empleadores muy importante y 12,5% importante. Así mismo, con similar valoración, se encuentra el interés por el desarrollo de proyectos relacionados con la educación inclusiva ($M=3,75$), con el 75,0% de los empleadores que la valoran muy importante y 25,0% importante. De la misma forma, la actitud flexible ante la diversidad de los estudiantes y sus contextos ($M=3,75$), que se refleja en el 79,2% de los empleadores que la consideran muy importante, 16,7% importante y 4,2% poco importante; y tener conocimiento de uno mismo y de sus capacidades ($M=3,75$), apreciada por el 75,0% de los empleadores como muy importante y 25,0% importante.

Las competencias consideradas con menores valoraciones entre los empleadores, no muy distantes de las anteriores, son: saber tomar decisiones individualmente ($M=3,70$); disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la educación inclusiva ($M=3,62$). Por último, con similar puntuación se encuentran, interés por la investigación respecto a temas relacionados con la educación inclusiva ($M=3,58$); ejercer el liderazgo ($M=3,58$).

Tabla 17

Estadísticos descriptivos percepción de los empleadores con relación a las competencias referidas al saber ser (personales)

Frecuencias y Estadísticos Descriptivos							
Competencias referidas al saber ser (personales)	N	Nada Importante	Poco Importante	Importante	Muy Importante	Media \bar{X}	Desviación Estándar SD
		1	2	3	4		
Ítem 1. Tener conocimiento de uno mismo y de sus capacidades.	24	--	--	25,0%	75,0%	3,75	,4423
Ítem 2. Respetar y aceptar las diferencias del alumnado.	24	--	--	4,2%	95,8%	3,95	,2041
Ítem 3. Saber tomar decisiones individualmente.	24	--	--	29,2%	70,8%	3,70	,4643
Ítem 4. Asumir responsabilidades.	24	--	--	12,5%	87,5%	3,87	,3378
Ítem 5. Ejercer el liderazgo.	24	--	4,2%	33,3%	62,5%	3,58	,5835
Ítem 6. Interés por la investigación respecto a temas relacionados con la EI.	24	--	4,2%	33,3%	62,5%	3,58	,5835
Ítem 7. Interés por el desarrollo de proyectos relacionados con la EI.	24	--	--	25,0%	75,0%	3,75	,4423
Ítem 8. Disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la EI.	24	--	4,2%	29,2%	66,7%	3,62	,5757
Ítem 9. Actitud flexible ante la diversidad de los estudiantes y sus contextos.	24	--	4,2%	16,7%	79,2%	3,75	,5316
Global Total Objetivo						3,73	

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 92 se indica el comportamiento de la *Media Aritmética* que indica en torno qué valor se concentran las respuestas de los egresados referidas al saber ser (personales).

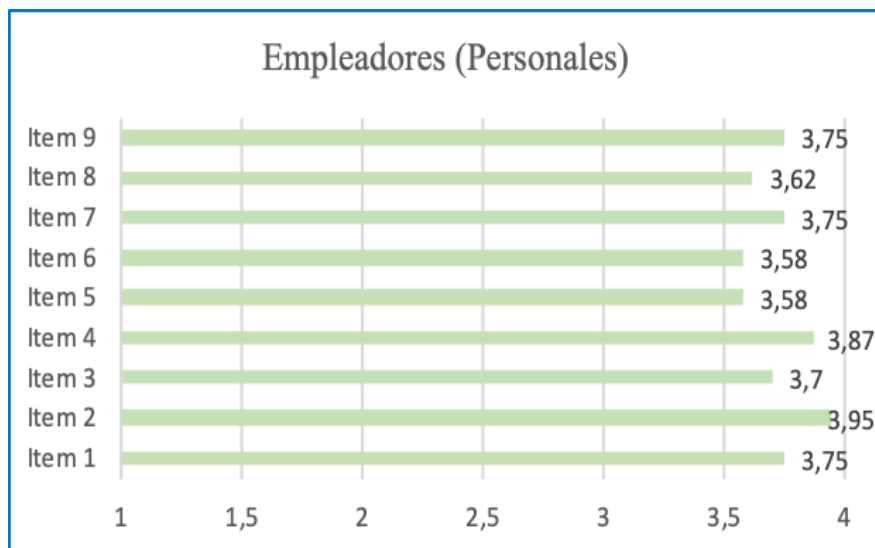


Figura 92. Análisis descriptivo de las respuestas de empleadores referidas al saber ser (personales).
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 93 se advierte que los empleadores dan la valoración global más alta a las competencias referidas al saber ser (sociales), seguidas de las saber ser personales, saber hacer (metodológicas) y, por último, a las saber ser (metodológicas).

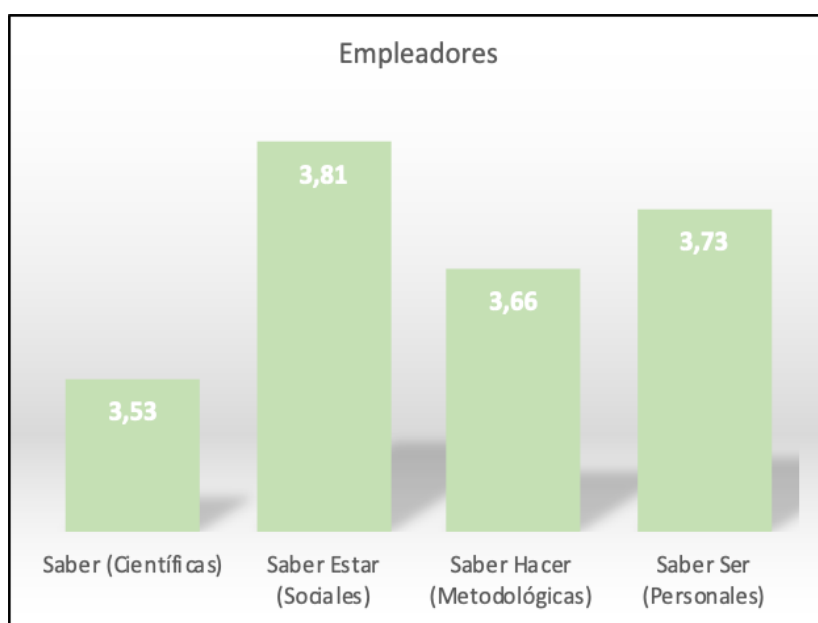


Figura 93. Valoración global de competencias realizada por los empleadores. Fuente: Elaboración propia.

5.1.2.3.2. Valoraciones cualitativas.

Esta red semántica expone a través de las voces de los empleadores, (directores o coordinadores de instituciones de práctica, madres comunitarias en donde se realizan prácticas y directores o coordinadores de lugares de desempeño laboral) de su apreciación acerca de las competencias a desarrollar en las Licenciadas en Educación Infantil, figura 94. Se evidencian las siguientes categorías: *competencias metodológicas, competencias sociales, competencias académicas y competencias del ser*. Las subcategorías que las integran son: *trabajo interdisciplinar, trabajo con la comunidad, comunicación con las familias, compromiso con todos los estudiantes, generación de proyectos, trabajo colaborativo, propiciar cultura inclusiva, flexibilidad curricular, segunda lengua (no solamente el inglés), conocimiento de experiencias, comunicación alternativa, legislación, conocimiento de sí mismo, formación continua en educación inclusiva, actitud flexible ante la diversidad*.

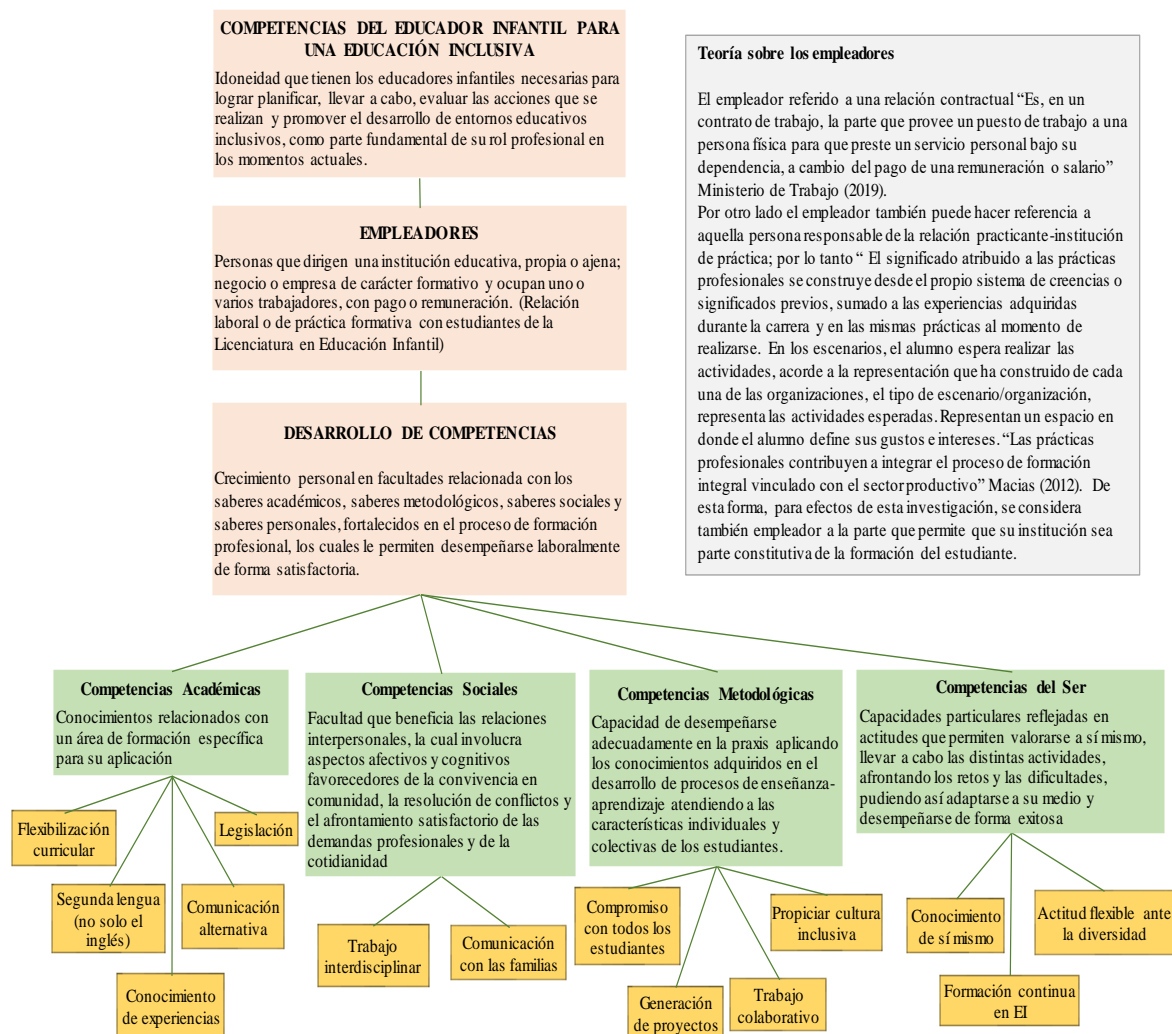


Figura 94. Red semántica de categorías- empleadores. Fuente: Elaboración propia.

1. Categoría. Competencias académicas.

Esta categoría expone, a través de las voces de los empleadores diferentes condiciones establecidas en las subcategorías, determinadas en la figura 95, que a partir de la relación establecida con el desempeño en de los estudiantes en las instituciones educativas, se hace evidente que deben ser parte de la formación que se da a los educadores infantiles, como parte de sus saberes en relación con la educación inclusiva.



Figura 95. Competencias académicas- empleadores. Fuente: Elaboración propia.

Subcategoría: Flexibilización curricular

La voz expresa la relación que se establece entre la diversidad y el currículo flexible, como eje de la inclusión, en donde se tienen en cuenta las diferentes formas de aprendizaje presentes en el grupo de estudiantes:

“La Universidad puede formar en un estudiante y es el reconocimiento de la flexibilidad a nivel curricular a nivel pedagógico a nivel didáctico, muchas veces los licenciados que salen de la Universidad El Bosque, o de cualquiera, todavía van con el pensamiento de yo llego a un aula y tengo diez o veinte o quince y todos vamos a aprender lo mismo ¿y este porque esta tan lento si estos ya van así? ¿Y este porque no coge el lápiz si ya ellos van así?, entonces, creo que en la medida que el chip se cambie y desde la Universidad el educador sepa que a lo que se va a enfrentar es a la diversidad de ritmos de aprendizajes, de culturas, de personas,

de todo en esa misma medida que conozca las posibilidades de flexibilización y a lo que le apunta hoy la educación.....” (GFEMP, P1).

Subcategoría: Segunda lengua (no solo el inglés)

En esta subcategoría, las voces de las empleadoras se pronuncian en relación con el conocimiento que deben tener los educadores infantiles acerca del manejo de una segunda lengua, en beneficio del su propio proceso de crecimiento profesional y como beneficio para los estudiantes a cargo, teniendo en cuenta otros idiomas o lenguas diferentes al inglés:

“Yo considero importante para todos los profesionales y para un docente el desarrollo de una segunda lengua, aquí vemos lengua extranjera ingles que considero yo abre las puertas a muchas posibilidades sin embargo no es la única...” (GFEMP, P1).

“Considero que podría hacerse mucho énfasis en la segunda lengua no solo como inglés, ser nosotros también inclusivos que hay otras lenguas” (GFEMP, P1).

Se resalta, por parte de la empleadora, que la inclusión se relaciona también con la multiculturalidad y el respeto por las lenguas propias de otros grupos lingüísticos, diferentes al inglés.

“Por ejemplo, el segundo idioma, que vayan a otros contextos y que hay otras formas de vivir la inclusión frente a un idioma frente a un hacer, entonces el idioma es importante, que no solo sea el inglés porque nos estamos limitando como a la segunda lengua y yo creo que están las culturas indígenas” (GFEMP, P4).

Subcategoría: Conocimiento de experiencias

La voz de la egresada llama la atención acerca de la importancia que toman las experiencias que han tenido otros educadores, en relación con la educación inclusiva, como una forma de transferir conocimientos y enriquecer los diferentes procesos:

“Yo pienso que también más que conocer las experiencias es como llevarlas para que ellas las vivan porque dependiendo de la percepción que la persona diga buenas experiencias y buenas prácticas que se han realizado, pero pues ellas al

momento de leerla puede que no las vayan a interpretar ni vayan a sentir la misma pasión que las personas que realizaron su trabajo de investigación o su práctica, entonces siento que más que conocer es llevarlas a ese contexto real y que puedan realmente vivenciarlas” (GFEMP, P2).

Subcategoría: Comunicación alternativa

En esta subcategoría las voces señalan la relevancia que tiene el conocimiento de un lenguaje alternativo que facilite la labor del educador y se establezca una comunicación adecuada y eficiente:

“Yo considero importante para todos los profesionales y para un docente el desarrollo de una segunda lengua, aquí vemos lengua extranjera inglés que considero yo abre las puertas a muchas posibilidades sin embargo no es la única, creo que un licenciado también podría tener conocimientos acerca de braille de lenguaje de señas” (GFEMP, P1).

“Darles las herramientas y que la Universidad se las facilite, porque muchas veces no se hace y no porque no quiera el estudiante, el educador busca, pero no está dentro de sus posibilidades, por ejemplo, el del Braille no está en materia ni en currículo de la Facultad, pero muchas si lo quisieran hacer, entonces que todo eso este dentro de la malla curricular para la inclusión” (GFEMP, P3).

Subcategoría: Legislación

Se pone de manifiesto, en la voz de la empleadora la importancia del adecuado conocimiento que deben tener los educadores infantiles en relación con la educación inclusiva para el adecuado desempeño de su labor:

“El contexto legal es importante que lo sepa un educador para saber sobre qué bases se está moviendo, ahora en la política de primera infancia todo lo que tenga que ver con inclusión para el educar infantil es bien importante, como se está abordando, como se está asumiendo, porque muchas veces el maestro peca por omisión no por desconocimiento y es mejor que esas cosas no se den y no pasen para que también no se vea entorpecida su acción, porque a veces por desconocimiento se hacen cosas” (GFEMP, P4).

2. Categoría. Competencias sociales.

Esta categoría presenta, por medio de las voces de los empleadores, las competencias que deben ser desarrolladas en la formación de los educadores infantiles que atañen a educación inclusiva en la capacidad de relacionarse con las otras personas e interactuar con ellas de forma efectiva, como se determina en la figura 96.

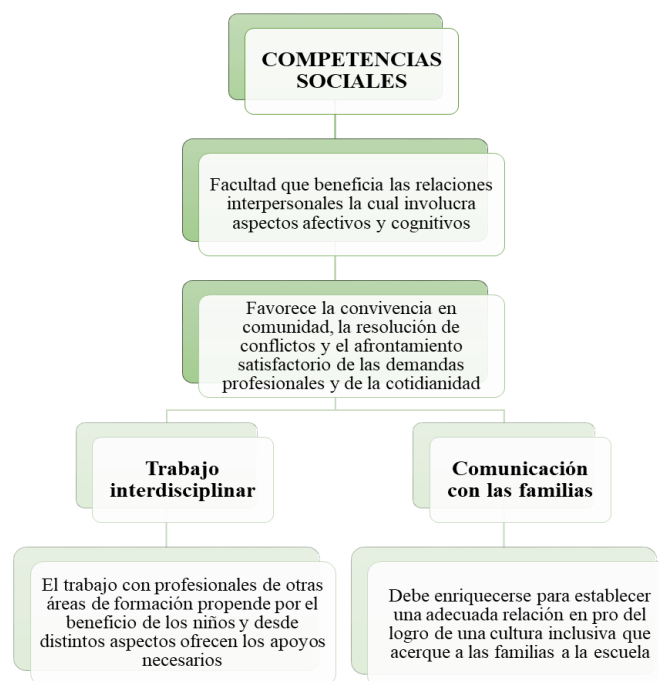


Figura 96. Competencias sociales- empleadores. Fuente: Elaboración propia.

Subcategoría: Trabajo interdisciplinar

Para las empleadoras, el trabajo que realiza un educador en comunión con profesionales de otras áreas de formación propende por el beneficio de los niños, que desde distintos aspectos recibe los apoyos necesarios:

“...con médicos, con trabajadores sociales con terapeutas, porque siento que eso es apropiarse del tema y tener otros conocimientos, desde la licenciatura, pero que me van a permitir a ayudar a las necesidades que cada niño está presentando en su momento. Entonces siento que ese trabajo interdisciplinario es muy importante y que se debe trabajar siempre desde un principio...” (GFEMP, P3).

“Los apoyos reconocerlos en su justa medida para tener un trabajo interdisciplinar, pero sabiendo (por decirlo de alguna manera) que él es el titular

en su aula y el que vive la experiencia de formación cinco horas en el aula con el niño, entonces él la tiene que asumir...” (GFEMP, P4).

Subcategoría: Comunicación con las familias

La comunicación entre el educador infantil y las familias, se convierte a juicio de las empleadoras, en un elemento que debe enriquecerse ya que los maestros deben poseer las habilidades necesarias para establecer una adecuada relación en pro del logro de una cultura inclusiva que acerque a las familias a la escuela:

“Algo importante es que en la formación del educador él comprenda que su responsabilidad (hay muchos campos de acción), pero si su campo de acción es con un grupo de niños, su responsabilidad, también, es no solo con la formación del niño sino con la de la familia, porque muchas veces juzgamos a la familia porque nosotros nos consideramos expertos en cómo debe hacer el niño la tarea, cómo debe formar sus valores, pero los papás no saben eso, ellos no han estudiado la pedagogía que hemos estudiado los educadores, tal vez eso genera la mala comunicación y a que estén a la defensiva. Si el educador asume que su tarea es formar también al papá y a la familia, comunicarle eso que él sabe, cómo lo que quiero orientar en los estudiantes, pues seguramente el trabajo va a ser mucho más fácil y la relación más cercana y eso apoyaría mucho más la educación” (GFEMP, P1).

Se reafirma esta aseveración, con las voces que resaltan la importancia de aunar esfuerzos e involucrar en las acciones de las instituciones educativas a las familias:

“Pienso que el trabajo con las familias, si es demasiado importante y que se trabaje mancomunadamente, que lo que yo estoy trabajando en el jardín, que lo que le estoy dando a los niños, los papás lo puedan llevar a la casa para que siempre... con el mismo lenguaje”. “... no podemos pensar en un discurso de inclusión que se separa del entorno y del entorno familiar, nosotros promovemos una cultura de la inclusión no solo con el niño, sino con la familia que se acerca a nosotros como institución, entonces pues la cultura inclusiva tiene que vivirse con el niño y con su familia y con su entorno, porque del resto podrá decir mucho la educación, podrán hacerse actividades, proyectos, pero no trascienden...” (GFEMP, P2).

3. Categoría. Competencias metodológicas

Esta categoría expone a través de las voces de los empleadores la relevancia de las habilidades procedimentales que conforman el desempeño de los educadores infantiles en relación con las diferencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de cada uno de los estudiantes en el contexto de una educación inclusiva, representadas en la figura 97.

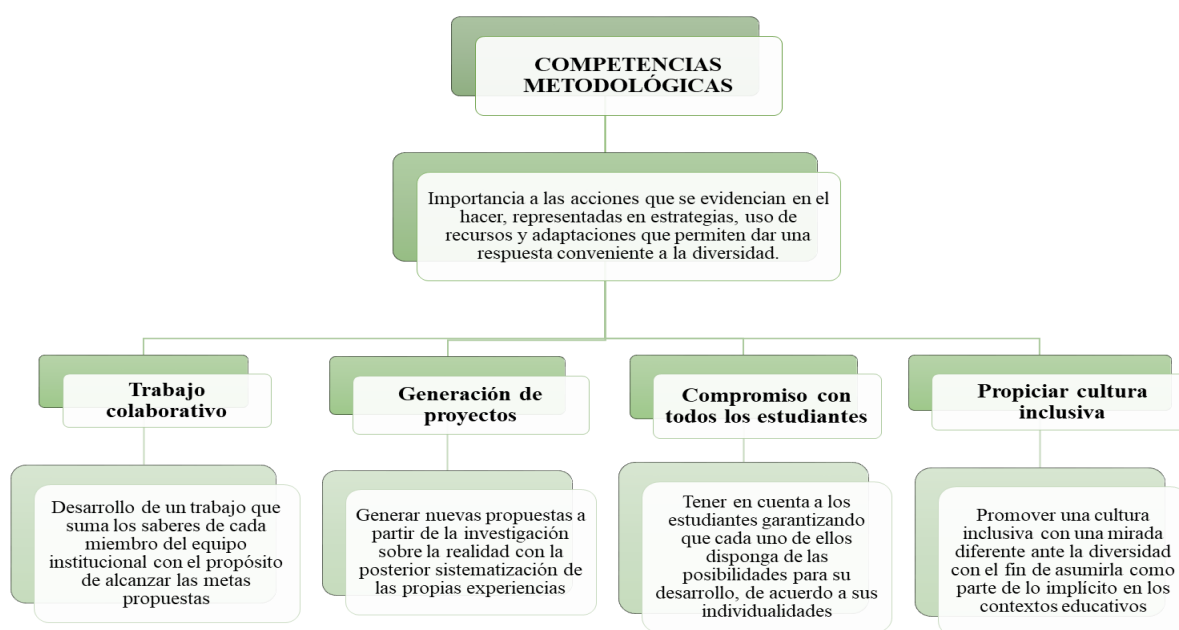


Figura 97. Competencias metodológicas- empleadores. Fuente: Elaboración propia.

Subcategoría: Compromiso con todos los estudiantes.

Las voces que hacen parte de esta subcategoría destacan el encargo que se hace a los maestros de primera infancia, tener en cuenta a todos los estudiantes garantizando que cada uno de ellos disponga de las posibilidades para su desarrollo, de acuerdo a sus individualidades:

“Lo primero, me parece muy importante que promueva procesos pedagógicos que involucren a todos los estudiantes, porque si hablamos del actual discurso de inclusión es un discurso que no quiere decir que hay unos niños que se incluyen, sino que todos de alguna manera son incluidos y somos incluidos en el ambiente escolar en el ambiente educativo, entonces uno pensaría que los procesos pedagógicos tienen que involucrar a todos los estudiantes para que se sientan de

alguna manera incluidos, desde lo que son desde lo que saben y desde lo que hacen...”(GFEMP, P4).

La empleadora aborda un aspecto relevante, la inclusión tiene que ver con todos y debe que ser visto como un aspecto que benéfica al que hace parte de lo convencional y al que es considerado como “diferente”. El concepto de “todos”, en ocasiones vuelca sus esfuerzos en la diferencia y se debe tener en cuenta que su sentido tiene que ver con el que más, el que menos y el que conforma la media:

“Promover los procesos pedagógicos que involucran a todos los estudiantes, es algo que un educador requiere conocer, vaya hacer un proyecto, vaya hacer una alianza, vaya a trabajar con una comunidad, o vaya a trabajar directamente con el estudiante, eso sería algo fundamental” (GFEMP, P1).

Subcategoría: Generación de proyectos

La voz expresa la necesidad de generar nuevas propuestas en donde el educador infantil genere proyectos a partir de investigar sobre la realidad con la posterior sistematización de las propias experiencias:

“En cuanto a lo didáctico, uno sí le pediría al maestro que en ese querer hacer algo metodológico, haga algo diferente y ponga un sello y una impronta diferente al saber a lo que hace con sus niños, que todo lo sistematice eso es otro asunto y que logren procesos de investigación, sin embargo, aunque nosotros creemos en un perfil de un maestro que sistematiza su experiencia para mejorarla, para cualificarla y transformarla, pues nos tocaría mirar como él recibe ayudas para ese proceso de poder investigar sobre su acción que sería un ideal, que logre investigar y logre sistematizar y logre transformar a partir de las experiencias que tiene en el aula.” (GFEMP, P4).

Subcategoría: Trabajo colaborativo

En esta subcategoría, la voz expresa la importancia del desarrollo de un trabajo que suma los saberes de cada miembro del equipo institucional con el propósito de alcanzar las metas que se han propuesto. La empleadora hace evidente la necesidad de fomentar en el proceso formativo de los educadores infantiles el desarrollo del trabajo de

forma colaborativa, en donde se coloca a disposición del grupo los conocimientos y experiencias propias que enriquecen la labor en beneficio de las necesidades de los estudiantes:

“Una persona que no sepa trabajar y no colabore en equipo, no está apta para trabajar así, porque digamos si tú sabes que trabajas y tú te mantienes en un punto que dices: no yo hago esto y de aquí nadie me mueve, pero si mi compañera o jefe necesita algo necesitan de mi apoyo, a no, yo eso no lo sé hacer y me limito a eso. ¿Qué tanto?, ¿qué tan asertivo? ¿Qué tan a nivel de la escala te sientes tu para trabajar en equipo?, no solo preguntarle ¿trabajarías?, pero qué tanto, qué tanto compromiso tienes tu para trabajar en equipo” (GFEMP, P2).

Subcategoría: Propiciar cultura inclusiva

La voz de la egresada que subyace en esta categoría, resalta el papel que cumple el educador infantil como promotor de una cultura inclusiva con una mirada diferente ante la diversidad y la asuma como parte de lo implícito en los contextos educativos, con la participación de todos los estamentos que los conforman la comunidad educativa:

“esto sí me parece fundamental, esto de propiciar una cultura inclusiva en la escuela con participación de la comunidad y la familia, nosotros no podemos pensar en un discurso de inclusión que se separa del entorno y del entorno familiar, nosotros promovemos una cultura de la inclusión no solo con el niño sino con la familia que se acerca a nosotros como institución, entonces pues la cultura inclusiva tiene que vivirse con el niño y con su familia y con su entorno, porque del resto podrá decir mucho la educación, podrán hacerse actividades, proyectos pero no trascienden de la vivencia de la vivencia de los niños real” (GFEMP, P4)

4. Categoría. Competencias del ser

En esta categoría se agrupan las voces de los empleadores que dan importancia las condiciones que como persona deben ser parte del educador infantil en su labor, para dar una respuesta adecuada y pertinente a la diversidad de los estudiantes, como se define en la figura 98

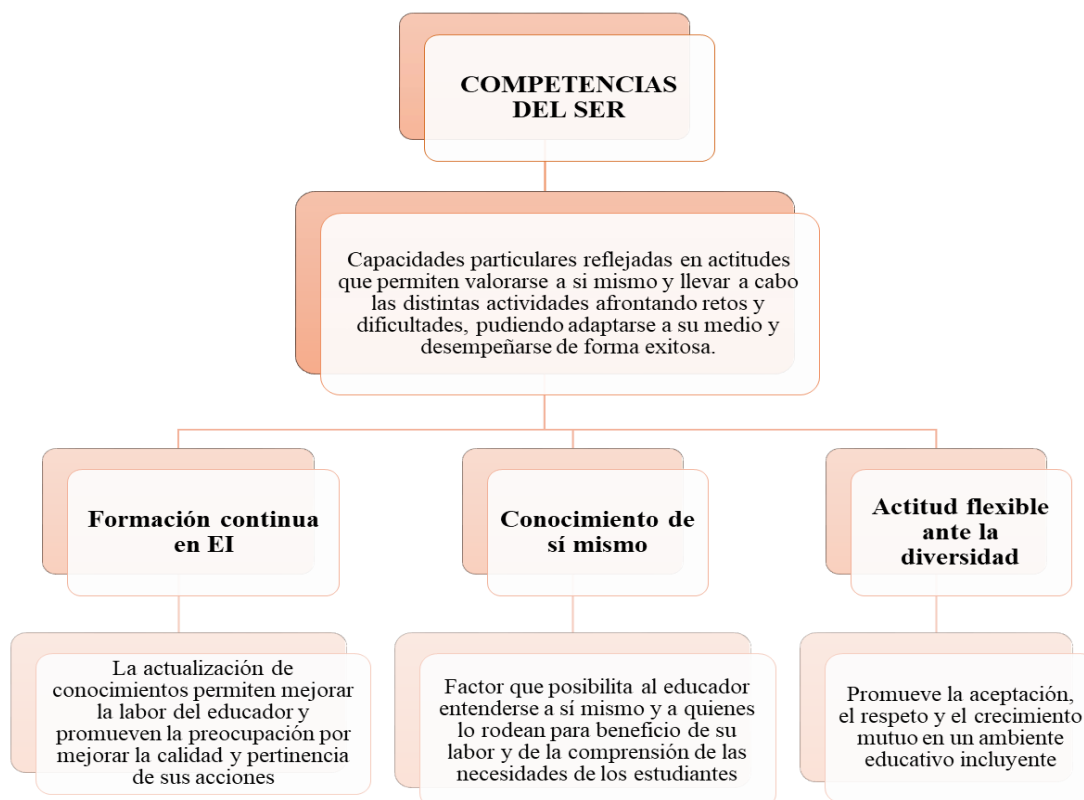


Figura 98. Competencias del ser- empleadores. Fuente: Elaboración propia.

La voz de la empleadora expresa el papel fundamental que cobran las habilidades personales en el desarrollo de las demás competencias:

“Para mí, son más importantes las competencias referidas al saber estar y al saber ser, lo personal y lo social, porque considero que el saber hacer y el saber científico se aprende, se desarrolla, el entorno lo puede potenciar, brindar, pero hay algo que en el ser y en el relacionarse permite que eso se dé o que no se dé, entonces para mí como empleador o lo que yo pueda ver en un estudiante que está en práctica priorizaría esas dos” (GFEMP, P1).

“Cuando tú lo apropias, cuando tienes esa vocación tienes esa convicción de querer ayudar y hacer parte de tu lo transformas, entonces ahí vemos innovación vemos sentido de pertenencia con el trabajo con las ganas de colaborar de buscar nuevas estrategias para ayudar a las posibilidades de los niños y de las necesidades que se requieren” (GFEMP, P3).

Subcategoría: Conocimiento de sí mismo

El descubrir quién se es, las propias capacidades, limitantes, necesidades e intereses, es a juicio de la voz de la empleadora un factor que posibilita al educador

entenderse así mismo y a los que le rodean para beneficio de su labor y de la comprensión de las necesidades de los estudiantes:

“Para mi punto, es más importante es el saber estar, porque si no me siento bien cómoda, si no me gusta lo que yo hago, no voy a demostrarlo con buenas acciones, entonces primero tengo que saber a qué estoy dispuesta a que quiero llegar como practicante como estudiante como docente, que quiero lograr y para tengo que estar bien yo y tener claro mis convicciones de la social, porque realmente una persona que no tenga integridad que no sepa manejar su ser yo es muy difícil socializarse con los demás y más cuando se trabaja con niños” (GFEMP, P2).

Subcategoría: Formación continua en Educación Inclusiva

El cambio es un elemento presente en las dinámicas educativas que exige la actualización de conocimientos que permitan mejorar la labor del educador. La educación demanda de maestros que estén en constante preocupación por mejorar la calidad y pertinencia de sus acciones, contribuyendo al fortalecimiento del desarrollo de acciones que favorezcan los procesos de inclusión, como lo manifiesta la voz de la empleadora:

“Esa debe ser una competencia que se forma en un programa y es cómo usted quiere desarrollar el espíritu por su cualificación permanente, el aprender el aprender, porque un maestro tiene que saber que se está actualizando, que lo que aprendió en la licenciatura era muy bueno durante esos cinco años, pero en cinco años cambio el discurso de evaluación, cambio el discurso de cómo entender la escuela como construcción de conocimiento” (GFEMP, P4).

“Muchas veces no analizamos que todo se reestructura y nosotros como docentes debemos reestructurarnos cada día, mirar que Ley salió nueva, que aconteció, que mejoraron, que está empeorando, poder analizar los cambios en cuanto a la educación y ahora más con lo de inclusión, hay educadores que no tienen ni siquiera el conocimiento de que ya debemos tener en todas las entidades la inclusión y que no podemos hacerle el feo a esa situación, porque tenemos que reestructurar el pensamiento que todos tenemos que darnos a la diversidad a las nuevas culturas y a los nuevos retos”. “...algo que reitero ahora es algo que genere la competencia de seguir en actualización permanente ese chip creo que

tiene que ser una impronta en los programas es que el maestro es un profesional, así como todos que se está cualificando permanentemente...” (GFEMP, P2).

Subcategoría: Actitud flexible ante la diversidad

La actitud del maestro se convierte en un obstáculo o en un facilitador que desde su quehacer profesional obstaculiza o promueve la aceptación, el respeto y el crecimiento mutuo en un ambiente educativo incluyente. La empleadora expresa la relevancia del desarrollo en el educador, de una actitud flexible frente a las diferencias:

“...no podemos estar hablando de inclusión cuando las mismas prácticas que realizo no son incluyentes, entonces si llega un niño nuevo al aula, de donde viene y porque no viene y si sabe que competencias tiene y entonces si sabe esto y esto lo recibo, si no viene con esto y esto, no lo recibo y muchos más factores, pero la misma actitud del maestro frente a la inclusión es importante porque si es una persona que no tiene en su acción y en su discurso eso es difícil” (GFEMP, P4).

5. Categoría: Aspectos de la formación del maestro

En esta categoría se recogen las voces de los empleadores referidas a las consideraciones que se deben tener en cuenta en el proceso formativo de las futuras educadoras infantiles para promover una educación que tenga en cuenta y atiende a cada niño de acuerdo a sus diferencias, resaltando que se forma “con la vivencia propia” en el mismo espacio de formación profesional determinadas en la figura 99.

“La Licenciatura debe ser inclusiva en la medida que reconozca que no todos los estudiantes pueden desarrollar los mismos procesos y eso no es algo fácil porque el modelo es así, todos ven estas materias, todos deben aprender esto, entonces si la estructura de la formación les está brindando es muy difícil que ellos salgan a pensar que es diferente, si en su formación el profesor les dijo que todos tenían que saber inglés que todos tenían que saber planear de una manera”. A lo anterior, otra voz complementa “...No hay libertad en las habilidades que cada persona tiene, es encasillarlos en esto es lo que hay y nos tenemos que ajustar a eso, pero no les dan la posibilidad de... muéstranos cuáles son tus habilidades, qué tienes para darnos, cuáles son tus aportes y cómo

podemos integrarlos a todo lo que se está viviendo dentro del proceso de enseñanza” (GFEMP, P1).

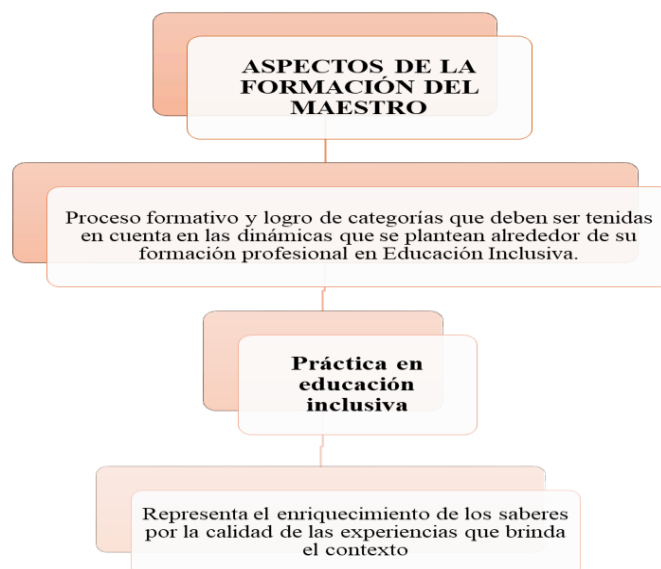


Figura 99. Aspectos de la formación del maestro- empleadores. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, se enfatiza en el compromiso que tiene la universidad respecto a la formación de los educadores, en este sentido. “Darles las herramientas y que la Universidad se las facilite, porque muchas veces no se hace y no porque no quiera el estudiante el educador busca, pero no está dentro de sus posibilidades, por ejemplo, el del Braille no está en materia ni en currículo de la Facultad, pero muchas si lo quisieran hacer, entonces que todo eso este dentro de la malla curricular para la inclusión”.

La voz de otra empleadora expresa:

“...No porque tenga que responder por una calificación o porque la profesora me lo está exigiendo, no por cumplir con un título, sino que se apropien y que eso también lo transmita la Universidad y que uno se apropie de lo que está haciendo para que cuando ya lo tengas y lo vayas a ejercer lo hagas con todo el gusto del mundo” (GFEMP, P3).

Subcategoría: práctica en educación inclusiva

El valor que tiene la práctica cuando representa enriquecimiento en los saberes por la calidad de las experiencias que brinda el contexto en donde se realiza y la necesidad de seleccionarse de forma acertada.

“... yo pienso que hay que acercarnos a estas prácticas a eso que vivimos en la práctica cuando los estudiantes van a nuestros entornos, hacer que ellos vivan unas prácticas inclusivas...que se viva la inclusión, porque una cosa es tener el nombre y otra la acción... porque una cosa es que tengan niños, pero de qué manera se incluyen...entonces, yo pensaría que esas prácticas sean también seleccionadas frente a esos contextos que se visitan y donde hay inclusión “(GFEMP, P4).

Se sigue con esta presentación de resultados dando paso al último objetivo específico de este estudio.

5.1.2.4. Comparar las competencias más valoradas para promover prácticas inclusivas desde la percepción de los estudiantes, egresados y empleadores.

El siguiente objetivo específico pretende ofrecer una comparación de los datos presentados a lo largo de este capítulo teniendo en cuenta los colectivos representados, estudiantes, egresados y empleadores. Para lograr este propósito se presentan diagramas de barras para cada una de las competencias analizadas, donde se puede evidenciar las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los ítems por los tres grupos objeto de estudio, así como la identificación de aquellos ítems que presentan las mejores valoraciones. En la figura 100, se observa que los ítems que están por encima de la puntuación media de 3,7 son claramente los más valorados en los tres grupos participantes, como se identifica en la figura referida, estos son: ítem 1, conocer las concepciones y los principios propuestos para la Educación Inclusiva; ítem 5, conocer estrategias metodológicas (pedagógicas, didácticas, curriculares) para promover una Educación Inclusiva; ítem 8, conocer las necesidades educativas presentes en el alumnado con necesidades educativas especiales; e ítem 12, saber planificar las acciones pedagógicas y curriculares para fomentar prácticas inclusivas.

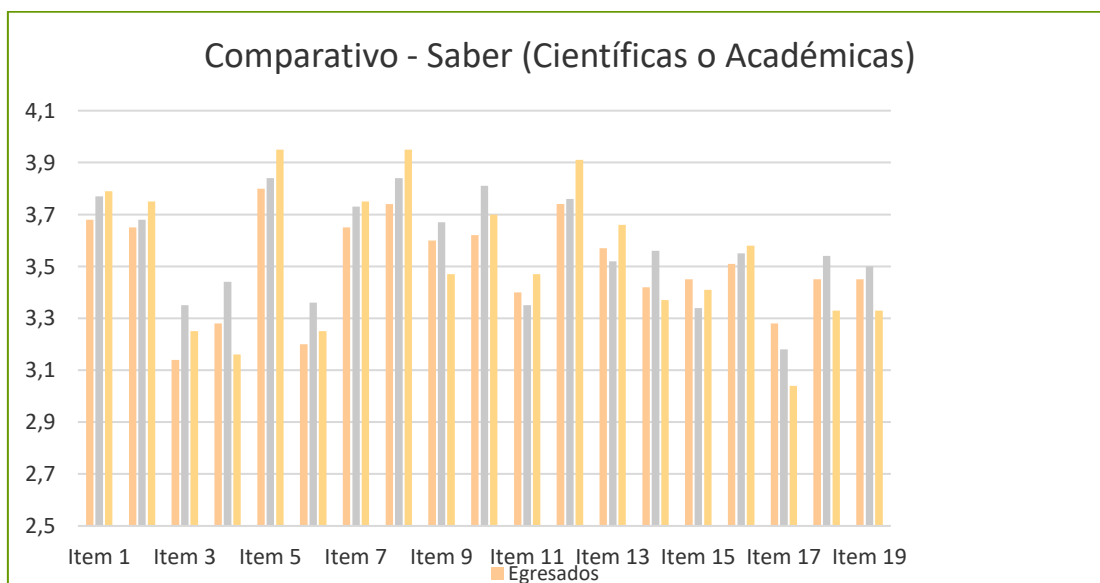


Figura 100. Comparativos de competencias saber (científicas o académicas). Fuente: Elaboración propia.

Para el grupo de competencia de Saber Estar (Sociales), como se determina en la figura 101, los ítems que se ubican por encima del puntaje 3.7 muestran ser los más valorados, estos son: ítem 2, capacidad de relación y comunicación con las familias; ítem 3, capacidad de relación y comunicación asertiva con los estudiantes; ítem 6, disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la EI; ítem 7, desarrollar la convivencia, el respeto y la tolerancia entre los estudiantes; e Ítem 8, manejo de valores éticos y morales (respeto, equidad, responsabilidad, compromiso).

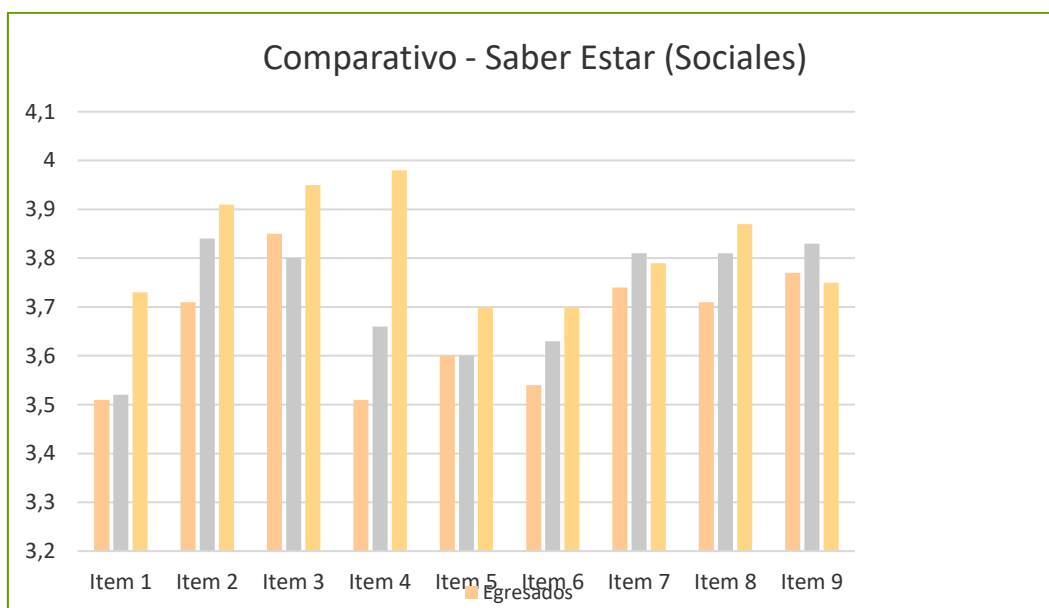


Figura 101. Comparativo competencias Saber Estar (Sociales). Fuente: Elaboración propia.

Se observa, en el grupo de competencias asociadas al Saber hacer (Metodológicas) que son muy homogéneos los puntajes, excepto para el Ítem 12, como se determina en la figura 102. Se establece como criterio los ítems que superen el puntaje de 3.7 como los mejor valorados, estos son: ítem 1, promover procesos pedagógicos que involucren a todos los estudiantes; ítem 3, saber identificar las necesidades de apoyo de los estudiantes; ítem 4, utilizar diferentes técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación para dar respuesta a las necesidades del alumnado.

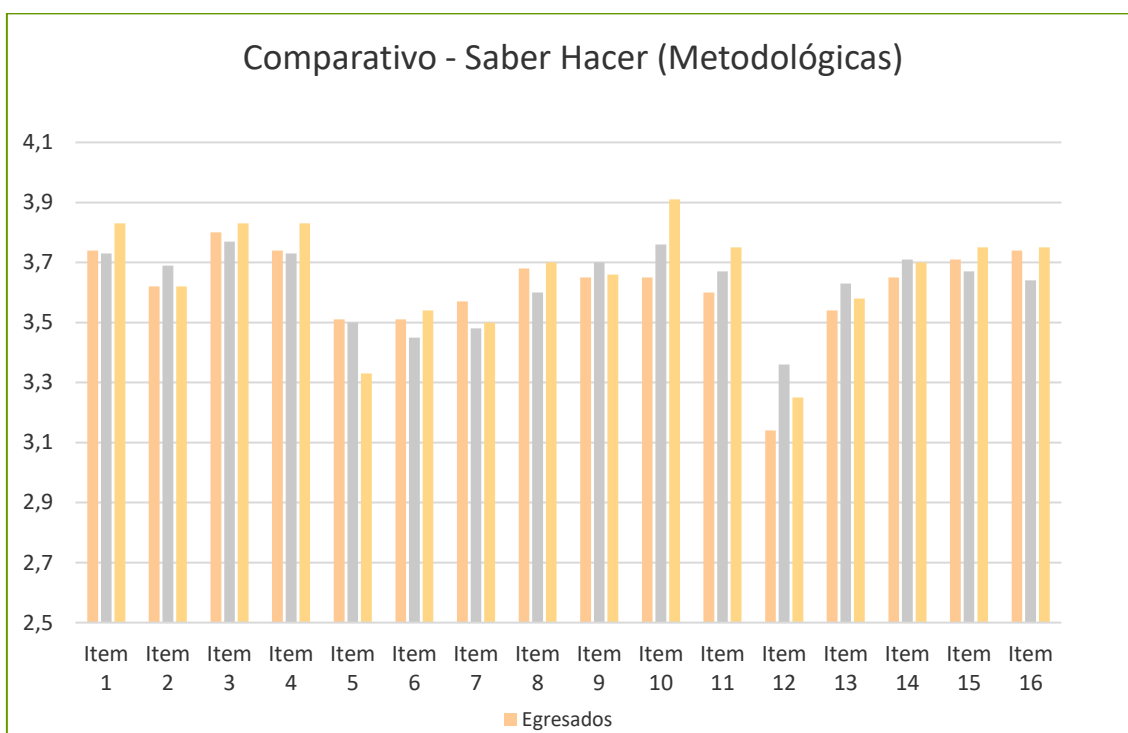


Figura 102. Comparativo competencias Saber Hacer (Metodológicas). Fuente: Elaboración propia.

En el grupo de competencias Saber Ser (Personales) se observa mayor heterogeneidad entre los puntajes de los Ítems, representados en la figura 103, estableciéndose como como 3.6 el puntaje mínimo de los Ítems más valorados, en donde se encuentran: ítem 1, tener conocimiento de uno mismo y de sus capacidades; ítem 2, respetar y aceptar las diferencias del alumnado; ítem 4, Asumir responsabilidades; ítem 9, Actitud flexible ante la diversidad de los estudiantes y sus contextos.

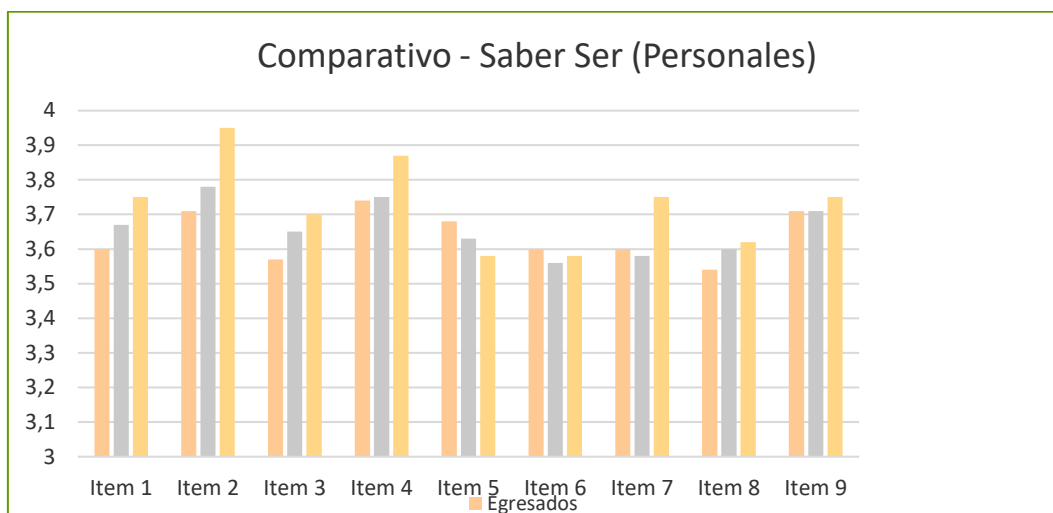


Figura 103. Comparativo competencias Saber Ser (personales). Fuente: Elaboración propia.

Tras la comparativa realizada de forma individual por competencias, a continuación, se presentan los resultados globales –*medias aritméticas*– de cada una de las competencias en función de los colectivos representados. De este modo, en las competencias referidas al saber (científicas) las puntuaciones más altas a nivel global se realizan por parte de los estudiantes, seguida muy de cerca por los empleadores y finalmente los egresados, véase figura 104.

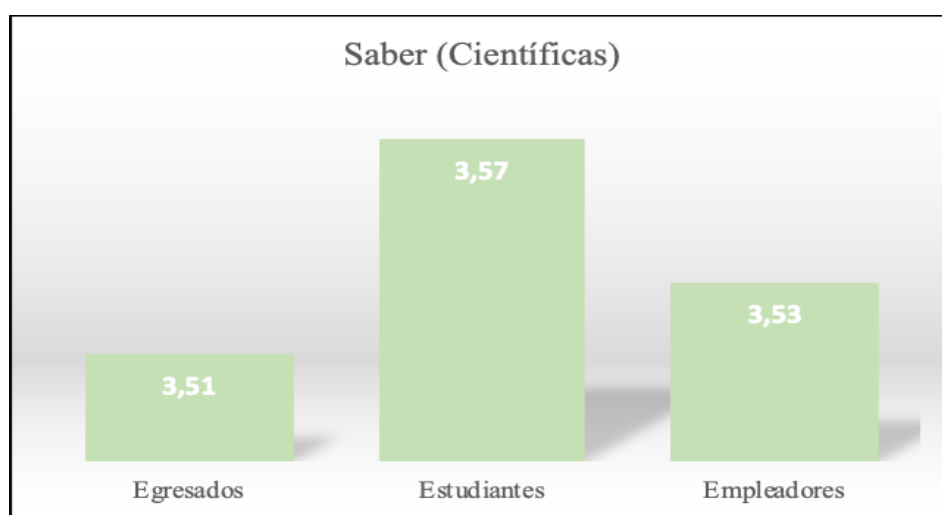


Figura 104. Comparación de la valoración global de los grupos por competencias referidas al saber (científicas). Fuente: Elaboración propia.

Si aludimos a las competencias referidas al saber estar (sociales), la valoración global más alta se encuentra en el colectivo de los empleadores, seguida de los estudiantes y, por último, de los egresados, véase figura 105.

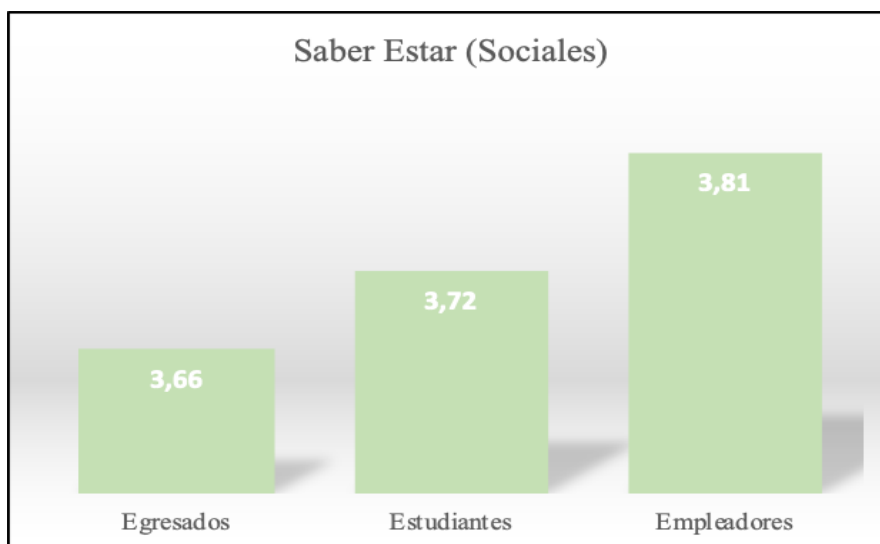


Figura 105. Comparación de la valoración global de los grupos por competencias referidas al saber estar (sociales). Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, al observar las competencias referidas al saber hacer (metodológicas), como aparece en la figura 106, nuevamente logran la valoración más alta el colectivo de los empleadores, seguida de los estudiantes y, finalmente los egresados.

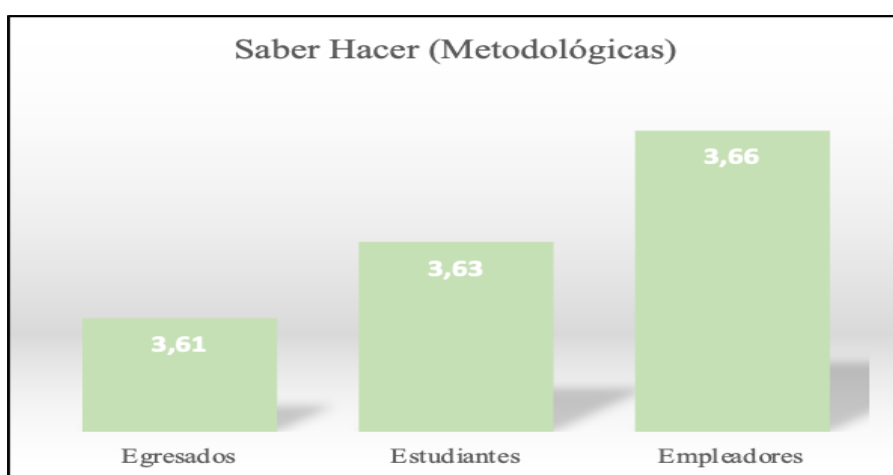


Figura 106. Comparación de la valoración global de los grupos por competencias referidas al saber hacer (metodológicas). Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las competencias referidas al saber ser (personales) se advierte que la más alta valoración global viene representada por los empleadores, a continuación, los estudiantes y, por último, los egresados, como se indica en la figura 107.

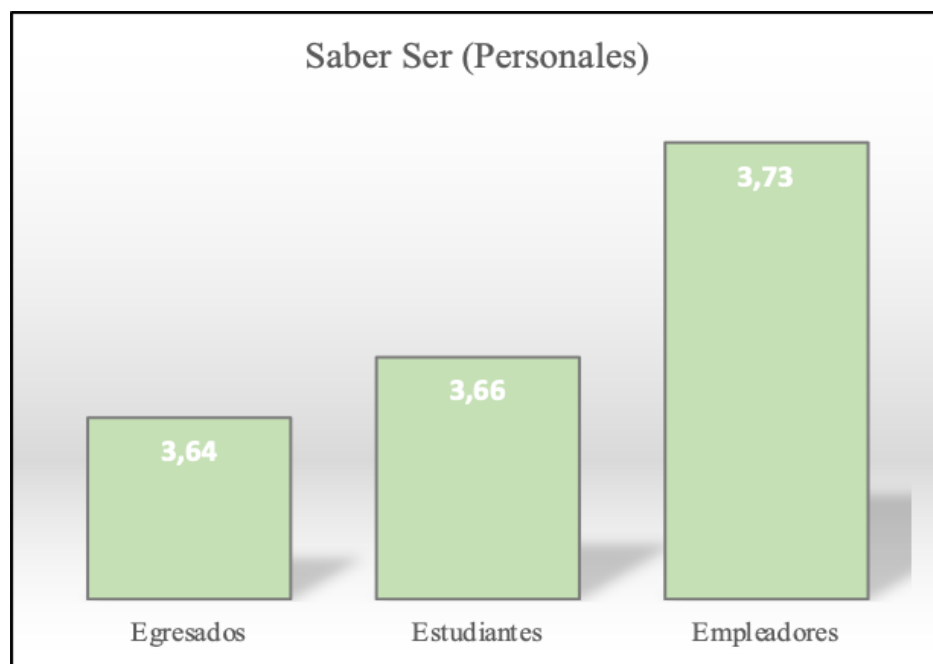


Figura 107. Comparación de la valoración global de los grupos por competencias referidas al saber ser (personales). Fuente: Elaboración propia.

Estas competencias anteriormente señaladas han sido abordadas en el desarrollo de los grupos focales llevados a cabo con estudiantes, egresados y empleadores, así como, en las cuestiones abiertas de los cuestionarios. Cada una de estas categorías con sus respectivas subcategorías son representadas en las voces que emergen de la realidad investigada, seguidas del análisis que suscita el proceso de investigación y apoyadas en la teoría ya existente alrededor del tema objeto de estudio.

A continuación, con relación a la primera pregunta abierta de los cuestionarios, acerca de las contribuciones del educador infantil en su ejercicio profesional al desarrollo de una educación inclusiva, se muestra la red semántica de los colectivos estudiados encontrando cuestiones comunes y otras propias a colectivos en concreto. Cabe indicar el papel otorgado al educador infantil como agente del cambio, promotor de acciones inclusivas y de la igualdad de oportunidades atendiendo y, por ende, generador de ambientes inclusivos, en línea con los marcos legales vigentes establecidos, véase figura 108.

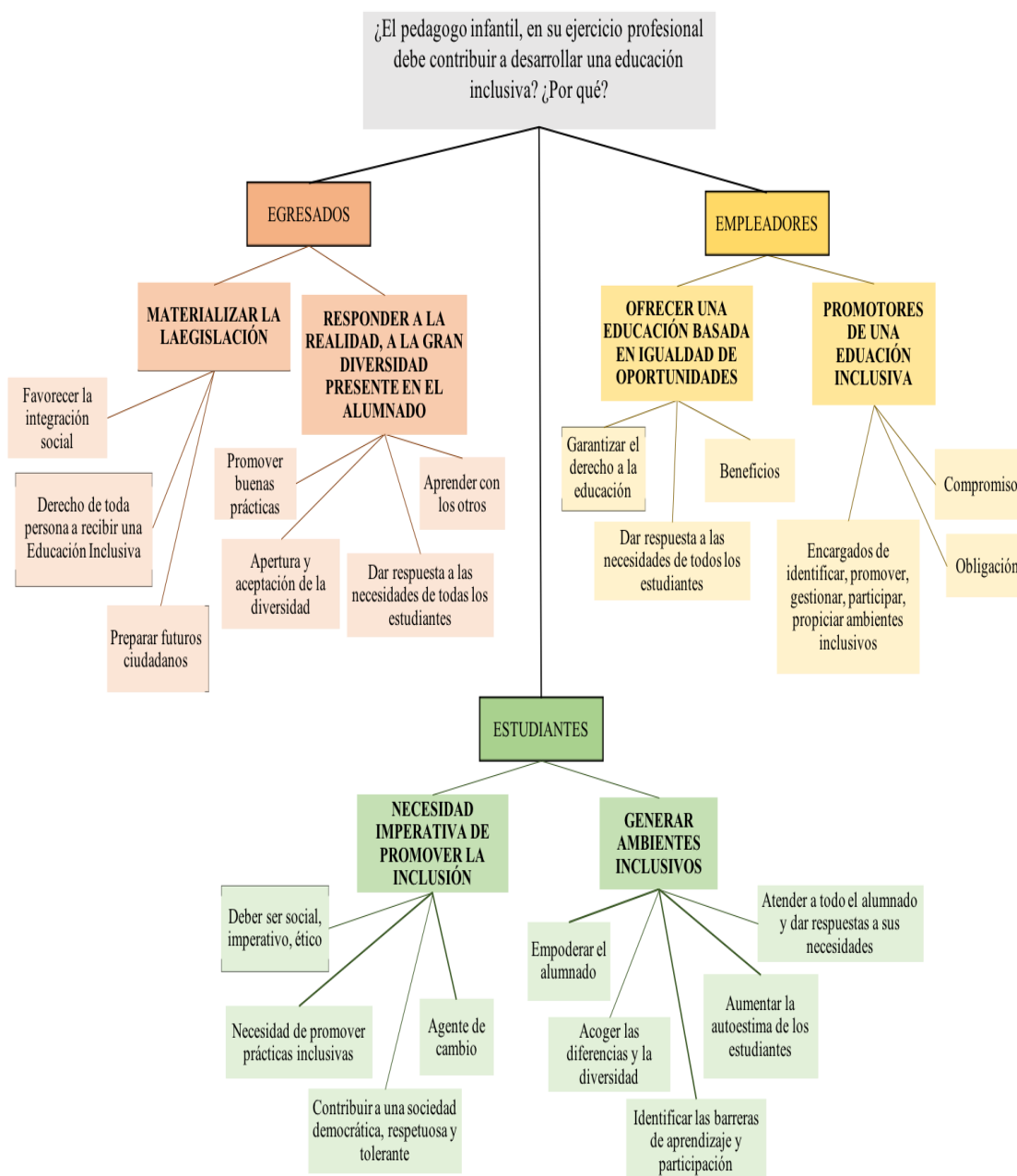


Figura 108. Comparación de las categorías correspondientes a pregunta abierta 1 en los cuestionarios. Fuente: Elaboración propia.

Se continúa este análisis comparativo con la segunda pregunta abierta de los cuestionarios dirigida a conocer las fortalezas y las debilidades presentes en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Infantil, en la Universidad El Bosque. De este modo, emergen fortalezas ligadas a una formación donde se tienen en cuenta saberes actualizados que fundamentan su labor y generan actitudes de respeto por la diversidad y a favor de la inclusión, así como estrategias metodológicas que facilitan la práctica profesional, véase la red semántica presente en la figura 109.

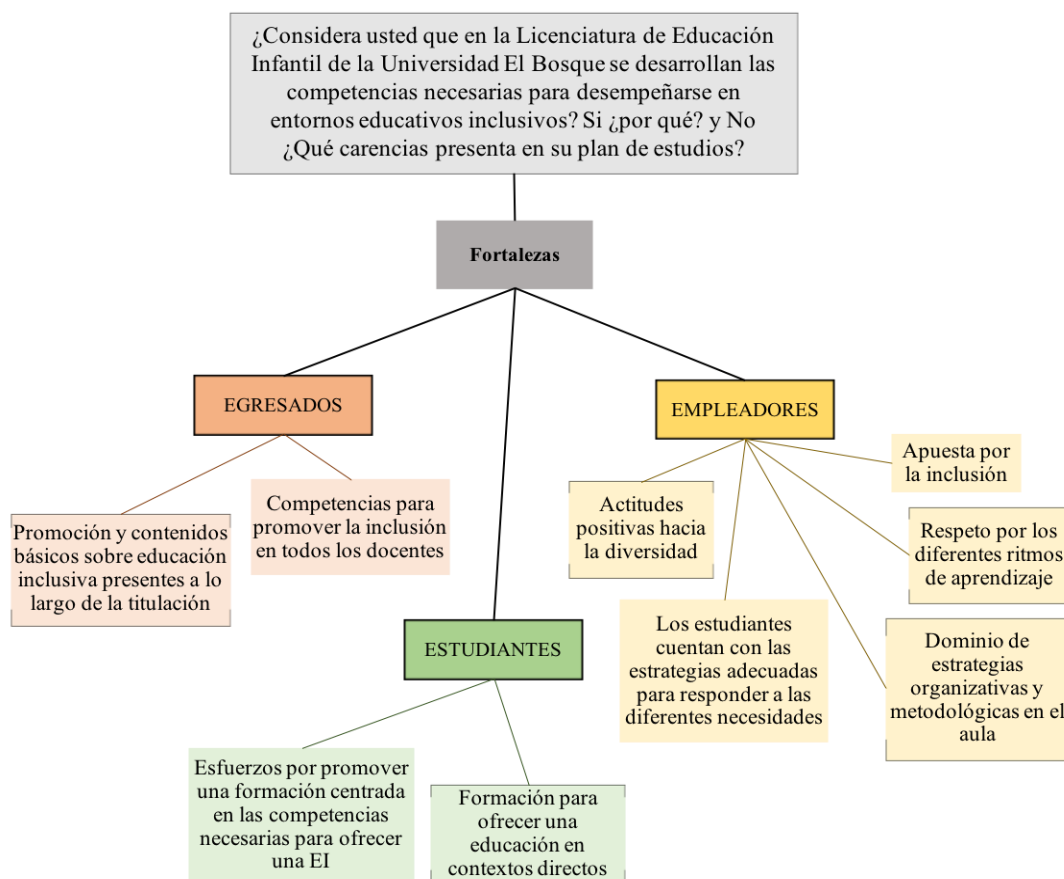


Figura 109. Comparación de las categorías correspondientes a fortalezas en los cuestionarios. Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, de la pregunta objeto de análisis aparecen las fortalezas presentes en la titulación pero también han aflorado las debilidades y por tanto la necesidad de establecer mejoras ligadas a aspectos como: fortalecer las prácticas formativas para consolidar la adquisición de las competencias; promover los contenidos de la Educación Inclusiva en un mayor número de asignaturas y abordar los mismos con mayor profundidad; y considerar la inclusión como un eje transversal en el proceso formativo que robustezcan los saberes. Todo ello, posibilitaría el desarrollo de competencias que permitan identificar necesidades específicas y desarrollar metodologías de acuerdo con las diferentes situaciones, necesidades y realidades presentes en el alumnado. En la siguiente figura 110, aparecen las debilidades señaladas por estos colectivos.

En este sentido, la red semántica permite visualizar las debilidades señaladas por cada uno de los colectivos, objeto de estudio. Estas debilidades señaladas demandan establecer esfuerzos en los planes de estudio encaminados a fortalecer las competencias requeridas en el desempeño de los maestros en el contexto de una escuela inclusiva. Es indudable que, aunque se reconoce en la institución el abordaje del enfoque de la educación inclusiva, se reitera la necesidad de ahondar más en la temática, aunado a

prácticas formativas que brinden más y mejores herramientas permitiendo una labor más eficaz y enriquecedora.

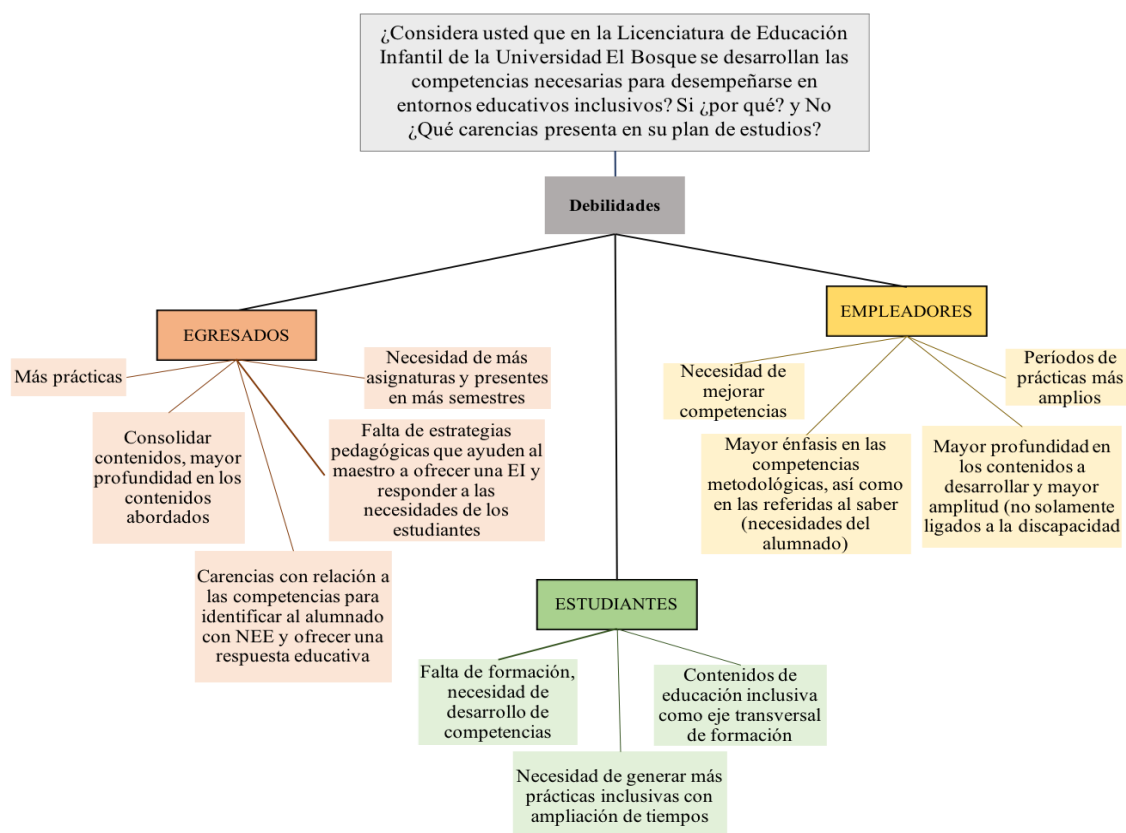


Figura 110. Comparación de las categorías correspondientes a debilidades en los cuestionarios.
Fuente: Elaboración propia.

Por último, en la figura 109 se observa la red semántica que establece las categorías y subcategorías, derivadas de las voces de los estudiantes, egresados y empleadores en el desarrollo de los tres grupos focales llevados a cabo, en donde se determinan las competencias académicas, sociales, metodológicas, y personales que deben estar presentes en la titulación para ofrecer una formación de calidad a los futuros educadores infantiles, y poder responder a los desafíos de construir una escuela inclusiva para una sociedad justa y equitativa. Los resultados obtenidos en el desarrollo de los grupos focales arrojan la importancia que tiene para los participantes pertenecientes a los tres grupos, competencias como: el dominio de sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación, el trabajo interdisciplinar, la flexibilización curricular, el conocimiento de sí mismo, la actitud flexible ante la diversidad, la flexibilización curricular y la comunicación y el trabajo con las familias. Así mismo, de la categoría “aspectos de la formación del maestro”, aparecen cuestiones de vital importancia como la transversalidad de los contenidos sobre inclusión a estar presentes en las diferentes asignaturas del plan

de estudios y la importancia de las prácticas para el desempeño como educadores que promuevan contextos inclusivos y una educación de calidad y equitativa para todos, véase figura 111.

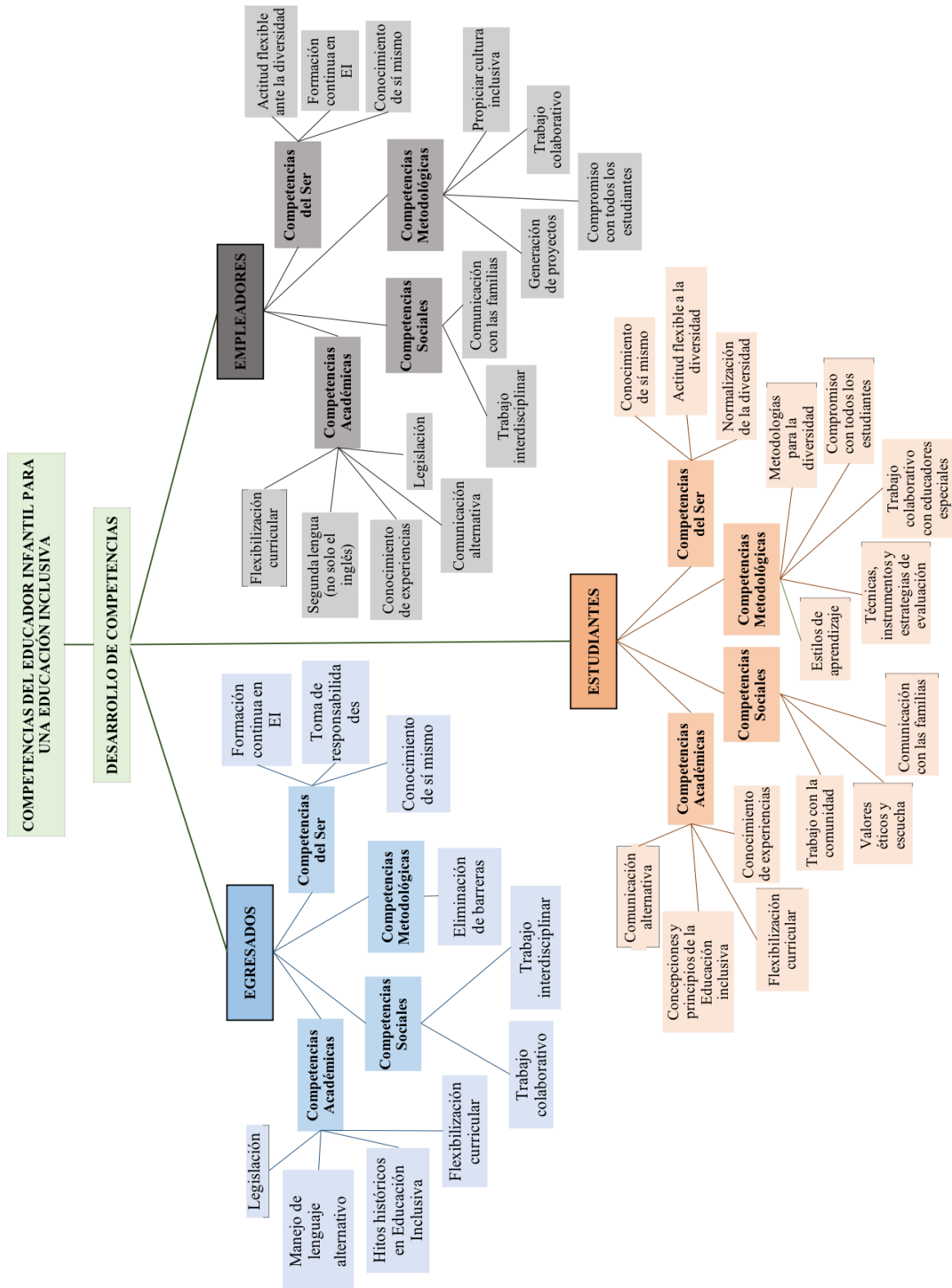


Figura 111. Comparación de las categorías correspondientes a grupos focales. Fuente: Elaboración propia.

Se da por finalizada la presentación de resultados y se procede en el siguiente capítulo de este trabajo de tesis doctoral a realizar la discusión de los resultados y a emitir las conclusiones del estudio.

Capítulo 6.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



“Nadie nace profesor o marcado para serlo. La gente se forma como educador permanente en la práctica y en la reflexión sobre la práctica”

PAULO FREIRE

Introducción.

En el presente capítulo se abordan la discusión y conclusiones derivadas de la investigación, luego de exponer los resultados que arrojaron los datos cuantitativos y cualitativos y su respectivo análisis, obtenido a partir de la participación de estudiantes, egresados y empleadores.

El desarrollo de la discusión se presenta en atención a los seis objetivos específicos, trazados como propósitos del estudio. A continuación, se plantean las conclusiones que se han alcanzado, dando lugar a la descripción de las limitaciones que se hallaron en la construcción de la tesis doctoral. Así mismo, se indican las propuestas de mejora para el desarrollo de las competencias para promover procesos educativos inclusivos en los Licenciados de Educación Infantil de la Universidad El Bosque, a partir de las concepciones de los tres colectivos participantes.

6.1. Discusión de los resultados.

La discusión de los objetivos generales y de los específicos, surge a partir de las respuestas obtenidas en el cuestionario CEINCLUSIVA, además de la escucha de las voces expresadas en el desarrollo de los grupos focales. De esto modo, los resultados expuestos se contrastan con otros estudios y con el marco teórico presentado en la primera parte de este trabajo.

6.1.1. Valorar si la Licenciatura en Educación Infantil promueve la formación de las competencias que favorecen prácticas educativas inclusivas desde la percepción de estudiantes, egresados y empleadores.

Las prácticas educativas inclusivas se ven representadas en los conocimientos, habilidades, procedimientos y actitudes de los educadores, que favorecen a todos los estudiantes en un proceso educativo de calidad y, a su vez, hacen posibles espacios de aprendizaje, en los que la heterogeneidad se convierte en riqueza y en el crecimiento de cada una de las personas. La labor educativa de los centros de educación superior se sustenta en la forma como se desarrollan las competencias de los educadores infantiles en la etapa inicial de formación, convirtiéndose en pilares de la construcción del camino hacia una educación que reconozca, respete y valore la pluralidad. Esto concuerda con lo expresado por Herrera et al. (2018) acerca de la exigencia de fortalecer la formación

inicial de los futuros docentes para que puedan desempeñar su labor, de manera eficaz y en línea con lo que se espera de los cambios educativos concernientes con la diversidad y con las demandas a las que debe responder actualmente la educación.

Teniendo en cuenta las percepciones de los tres colectivos participantes en la investigación, se coincide en valorar el desempeño de educadores emprendedores, que asuman actitudes proactivas, gestores de cambios en la forma de llevar a cabo la educación en contra de la exclusión, con la puesta en práctica de acciones que permitan participar y promover ambientes educativos, en los que se valore la diversidad. Como expresa Echeita (2014), los educadores son parte fundamental del proceso educativo inclusivo, pues generan los apoyos necesarios de acuerdo con las circunstancias presentes en el entorno, dando una mirada integradora de la persona, en ambientes escolares y sociales positivos. Igualmente, se resalta el papel que se le otorga al educador como garante del respeto por la identidad de cada estudiante, movilizador de acciones que den respuesta a voces que no eran tenidas en cuenta, como principio de respeto, igualdad y reconocimiento (Moya et al., 2017; Parrilla, 2002).

Para estudiantes y empleadores se convierte en una “necesidad imperativa”, casi en una obligación del desempeño docente, favorecer la educación inclusiva con el reconocimiento y la reflexión acerca de las diferentes realidades que representan los estudiantes, convirtiéndose así en un compromiso ético y deber ser de su labor profesional. Esto refleja el alcance en la responsabilidad del educador infantil de la Universidad El Bosque, al imprimir en su labor el enfoque biopsicosocial y el compromiso social con que fue formado, como parte de su ser maestro, en beneficio de cada alumno. En este sentido, cabe retomar la afirmación de Arnaiz (2019) acerca de la diversidad como parte de la naturaleza humana, que exige ser apreciada y atendida en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se posiciona al educador infantil como agente generador de ambientes sin segregaciones, que en el desarrollo de su práctica profesional ha de fomentar una cultura de aceptación, tolerancia y respeto. En este mismo sentido, la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible manifiesta que se debe garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Scott, 2015).

Complementado lo anterior, tanto estudiantes como empleadores concuerdan en hacer énfasis en que el maestro, desde su propia función, se convierte en piedra angular de la toma de una “conciencia inclusiva” dentro y fuera del aula, rompiendo paradigmas, con una actitud de apertura que reconoce y procura eliminar los impedimentos que

entorpecen la inclusión, garantizando así contextos con igualdad de oportunidades. Este concepto se reitera con lo dicho por Echeita y Ainscow (2011) acerca de la educación inclusiva como un proceso de búsqueda permanente de respuestas a la diversidad de los estudiantes, en un aprendizaje mutuo para vivir y aprovechar la diferencia, consolidando en el tiempo los cambios que se requieren.

Se hace evidente que los maestros en formación han tenido contacto con realidades educativas que tienen otras formas de ver y atender las diferencias. Es importante la toma de conciencia sobre el papel que los maestros cumplen en la escuela, pues ellos son los llamados a abanderar las transformaciones que exige, por ejemplo, un país en donde las diferencias y la vulnerabilidad son parte de las dinámicas propias que deben ser abolidas. Teniendo en cuenta lo propuesto en Incheon por la UNESCO (2015b), la educación se considera como un derecho humano sustancial que da reconocimiento al cumplimiento de los demás derechos, en el esfuerzo de mejorar la calidad de vida de la población, convirtiendo a los procesos educativos en agente de concordia, paz y oportunidades de aprendizaje para la vida. Se asume, por tanto, que el educador debe apropiarse de la responsabilidad social que se le otorga, respecto a una educación en donde la diversidad es parte del mismo proceso, con acciones concretas que den propuestas en concordancia con lo que se espera de él.

Las respuestas otorgadas por los egresados, a partir de las experiencias vividas en sus prácticas formativas y como profesionales, expresan la importancia de generar, desde los contextos escolares, la aceptación e inclusión de todos los estudiantes como miembros de una comunidad. Este aspecto se convierte en parte fundamental del desempeño profesional del educador infantil, en donde la educación inclusiva, como espacio de formación de futuros ciudadanos, debe articularse con la necesidad de los estudiantes y de los propios contextos en los cuales se hallan, como espacio de formación de futuros ciudadanos.

En este sentido, Arnaiz (2012) destaca que la educación, al ser un servicio público fundamental, debe ser pensada como cimiento de las acciones sociales que propenden por la igualdad, ofreciendo oportunidades en consonancia con las necesidades y exigencias de calidad que se demanda en la actualidad. Es así que resulta ser parte fundamental del quehacer del educador generar ambientes educativos inclusivos, contribuyendo con la construcción de una sociedad más democrática, justa y flexible. Por tanto, la escuela debe ser vista como el contexto en donde se propician aprendizajes, teniendo en cuenta las

habilidades, motivaciones e intereses de los estudiantes en las mejores condiciones factibles, como cimientos de sociedades participativas y humanas (Echeita, 2014).

Para los egresados, toma importancia el papel del educador infantil en la materialización del marco normativo que da las directrices a la educación inclusiva en el contexto nacional, impulsando el cambio, favoreciendo el derecho fundamental de todos los niños a ser educados para lograr un desarrollo pleno, mediante una educación basada en la igualdad de oportunidades. Como ponen de manifiesto González et al. (2016) y Operti (2009), es pertinente tener en cuenta que las actuales circunstancias económicas mundiales solicitan mantener la educación como una prioridad que propenda por el crecimiento integral de las generaciones futuras, junto con los demás aspectos que le rodean como la vinculación social de los niños y la calidad de vida de la comunidad.

Los egresados, en comunión con los empleadores, rescatan el valor que tiene el quehacer de los educadores infantiles en la construcción del respeto y reconocimiento de las diferencias, aprendiendo como parte de una colectividad, logrando a partir de una edad temprana cambiar las concepciones que se tiene frente a la coexistencia con la diversidad. De acuerdo con Blanco (2006) y Fariña y Noriega (2015), se considera que es en la primera infancia en donde se consolidan los cimientos que fortalecen las relaciones equitativas y las conductas socioemocionales, convirtiendo la educación en la base del desarrollo de las personas, mejorando sus perspectivas, lo que lleva a reafirmar la idea de que debe existir una fuerte relación entre la misión de la educación infantil y el desarrollo de una propuesta educativa inclusiva. La labor del educador infantil toma sentido cuando prevalece la tolerancia y fomenta en los estudiantes la aceptación mutua, la valoración del otro y el crecimiento de relaciones que edifican a partir de la pluralidad.

En cuanto a las percepciones de los empleadores acerca del papel que se le otorga a los educadores infantiles y su compromiso profesional relacionado con la educación inclusiva, se reitera lo expresado por estudiantes y egresados, lo que lleva a confirmar su rol como agente de cambio de imaginarios construidos, no solamente en el contexto educativo, también en la vida diaria, siendo la escuela un reflejo de conductas excluyentes socialmente promovidas. Se considera que los maestros de primera infancia desempeñan un papel fundamental en la apertura y aceptación de las diferencias, pues promueven espacios colaborativos en donde se aprenda *del y con* el otro, como medio enriquecedor de los procesos, identificando los obstáculos o barreras que impiden el aprendizaje y la participación, promoviendo las transformaciones que las eliminen (Arnaiz et al., 2018; Castillo, 2015). Esto refleja el compromiso que tiene el educador infantil de conocer,

entender y atender pedagógicamente las diferencias de los estudiantes, con el fin de dar respuesta a sus necesidades, favoreciendo la calidad educativa, aportando así eficientemente a la eliminación de las barreras e identificando los apoyos necesarios dentro y fuera de los propios espacios educativos.

Por otra parte, se convierte en un encargo de las instituciones, representadas en los empleadores, en ver plasmado el quehacer del maestro en el reconocimiento, entendimiento y atención pedagógica a la diversidad del alumnado, pues no hay uno igual al otro, con la satisfacción profesional de ser parte de los procesos de formación y desarrollo de cada ser humano. Por todo ello, se debe convertir en un reto para las instituciones transformarse en ámbitos de crecimiento y girar en torno a la aceptación, respeto y aprecio de las personas y las disimilitudes que les caracteriza (Blanco, 2014).

En definitiva, se puede concluir que es parte esencial del quehacer del educador infantil gestionar ambientes educativos inclusivos, en donde sus acciones impacten directamente a los estudiantes, en concordancia con la actual filosofía de jardines infantiles y colegios en el contexto local y nacional, los cuales propenden por dar marcha a comunidades de aprendizaje en las que se construyen y reconstruyen formas incluyentes de comprender y abrazar al otro y sus características individuales. Al respecto, Barrio de la Puente (2008) y Parrilla (2002) expresan que no solamente se debe aceptar la diferencia, sino transformarla en instancias generadoras de aprendizajes, en constante interacción entre estudiantes y educadores que apuestan por nuevas prácticas educativas inclusivas.

Al valorar las competencias presentes en la titulación para capacitar a los estudiantes en la promoción de prácticas educativas inclusivas, la discusión se presenta en torno a las fortalezas y debilidades que se expresan en los resultados, manifiestas en el proceso formativo de los estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil, que está diseñado con base en la propuesta de Dee Fink (2003), desde el aprendizaje significativo, el cual permite que este permanezca e influya positivamente a lo largo de vida de los estudiantes, propuesta que gira en torno al cumplimiento de objetivos de aprendizaje que implícitamente propenden por el desarrollo de habilidades y competencias en las diferentes dimensiones (Universidad El Bosque, 2017).

Los resultados obtenidos sugieren que existen fortalezas representadas inicialmente en el interés, por parte de la Licenciatura, en sensibilizar a los maestros infantiles en el reconocimiento de la diversidad en los entornos escolares, como punto de partida y elemento esencial de los cambios educativos actuales. En palabras de Palacio y

López (2016), para los programas de licenciatura, como centros de formación de los educadores, debe convertirse en parte de su labor concienciar a los estudiantes respecto a la pluralidad, además de la importancia de la caracterización y comprensión de las distintas situaciones educativas que caracterizan a los alumnos.

En este sentido, se resalta la disposición de los educadores en formación y egresados de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad El Bosque por conocer, saber y promover adecuadamente ambientes equitativos, de calidad y fortalecedores con actitudes positivas hacia la pluralidad y la inclusión, reflejadas en la apreciación que tienen acerca de la importancia de propender por llegar con su labor a todos los estudiantes, fortaleciendo la oferta pedagógica.

Los educadores en formación expresan en sus respuestas que se abordan desde algunas asignaturas diferentes temáticas relacionadas con la educación inclusiva y hay una tendencia por parte del programa a abrir espacios formativos que generen una mirada más amplia de la población a la cual va dirigida su labor, como por ejemplo el trabajo pedagógico por desarrollarse en las aulas hospitalarias y la atención domiciliaria. Es pertinente añadir que son dos contextos mirados como parte de la atención a la diversidad, que deben ser atendidos educativamente de acuerdo a la situación y al lugar en que se encuentren los niños, fomentando el desarrollo y bienestar de cada uno de ellos (Ruiz et al., 2016).

La importancia de ensanchar los campos de acción del licenciado en educación infantil debe llevar implícito su compromiso en lograr que donde estén los niños haya un maestro que atienda las necesidades educativas y desarrolle procesos de aprendizaje equitativos. En este sentido, Echeita (2014) llama la atención acerca del papel fundamental de los educadores en el proceso que se desarrolla en torno a la atención educativa a la diversidad, promoviendo los apoyos necesarios que faciliten los aprendizajes de todos los alumnos, fortaleciendo las potencialidades y el desarrollo integral de las diferentes dimensiones de desarrollo personal, en condiciones sociales positivas.

Los egresados manifiestan que en su plan de estudios cursaron una asignatura que abordaba aspectos concernientes a la educación inclusiva, reconociendo que se promovió la propuesta de estrategias pedagógicas en atención a las necesidades educativas especiales, el interés por investigar, ser empáticos y proponer estrategias adecuadas. Además, se ofertó una asignatura optativa cuya temática era la atención educativa a poblaciones vulnerables y, posteriormente, se brindó la posibilidad de realizar cursos de

sistemas de comunicación aumentativa y/o alternativa. De acuerdo con Pérez y López (2017), se requiere desarrollar en los maestros capacidades que les permitan conocer las mejores evidencias derivadas de la investigación y buenas prácticas de enseñanza.

Los empleadores aprecian que existe preocupación, por parte del programa, que brinda la Universidad El Bosque, de formar a los educadores infantiles con aptitudes y actitudes encaminadas al desarrollo de capacidades, que permitan un ejercicio profesional en el que se generen acciones pedagógicas favorecedoras de procesos educativos inclusivos, contando los estudiantes y egresados con destrezas básicas para dar respuesta a diferentes necesidades, además de poner en práctica estrategias organizativas y metodológicas en el aula, que tienen en cuenta diferentes ritmos de aprendizaje. Así, es prioritario consolidar en los educadores procesos formativos iniciales que les permitan identificar, manejar y atender pertinentemente las diferentes situaciones que presentan los estudiantes, como parte fundamental de su labor (Casado y Lezcano, 2012).

Lo enunciado por los empleadores comprueba que el programa de formación ha generado espacios para los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, que dan respuesta a las demandas de las necesidades de los estudiantes, encontradas en las instituciones educativas a las cuales pertenecen. De esta forma, las fortalezas encontradas por cada grupo participante se convierten en oportunidades de consolidación en el plan de estudio que se oferta y es a partir de ellas que se deben construir las propuestas para fortalecer las competencias que se requieran, con miras al afianzamiento de la promoción de prácticas educativas que favorezcan la inclusión en los contextos educativos en los cuales se desempeñen como practicantes en formación o como profesionales. Desde las universidades se deben formar educadores tolerantes, flexibles, con capacidad para afrontar los desafíos de una educación en la diversidad y entender la Escuela como espacio democrático e intercambio recíproco (Sales, 2006).

Por otra parte, aunque los estudiantes reconocen los esfuerzos de la institución por afianzar el plan de estudios relacionado con la educación inclusiva, estiman que hay debilidades que deben ser atendidas como aspectos relevantes en el plan de mejoramiento, con el fin de fortalecer el desarrollo de habilidades y destrezas en los educadores infantiles, posibilitando la puesta en práctica de acciones educativas inclusivas, con más y mejores recursos profesionales. De acuerdo con Durán y Giné (2017), la formación del profesorado se convierte en un reto, que va más allá de un ejercicio personal, impregnando la parte profesional que se verá representada en la escuela y en el sistema educativo. Esta afirmación se refuerza con el requerimiento que hacen los estudiantes de

ampliar los espacios formativos que enriquezcan los diferentes saberes y el desarrollo de otras competencias, proporcionando más seguridad en su quehacer, ya que no es suficiente solamente con sensibilizarlos y la propuesta de un par de asignaturas relacionadas con la educación inclusiva.

De igual forma, los egresados se pronuncian en torno a la necesidad de proponer más asignaturas en los distintos semestres (obligatorias y optativas), para consolidar contenidos, así como, abordarlos con mayor profundidad. Resalta la necesidad de incrementar el desarrollo de competencias referidas al saber académico, que permitan identificar de manera más idónea el alumnado con necesidades educativas especiales y los apoyos adecuados que precisan, como parte fundamental del desempeño como educador inclusivo. A este respecto, Escudero et al. (2018) manifiestan que el educador ha de ser formado con una comprensión clara de las diferencias de los estudiantes en todos los aspectos que le rodean, con elementos pedagógicos que le faculten en la preparación de las diferentes áreas del saber, en atención a los distintos estilos y formas de aproximarse a los aprendizajes, más enfocado en “el qué”, que en el “cómo”. La certeza de un adecuado desempeño docente lo genera una formación inicial, con sólidos desarrollos de competencias metodológicas, que le permitan garantizar una labor concordante con lo que se espera en el mundo actual representado en la escuela, con más diferencias que similitudes entre el alumnado.

Continuando con la discusión de este objetivo, los empleadores reafirman lo enunciado por estudiantes y egresados acerca de fortalecer los conocimientos relacionados con la educación inclusiva, que permitan a los educadores un desempeño con prácticas pedagógicas más seguras y efectivas. Resaltan que, aunque hay conocimientos, estos no son suficientes, por lo que es necesario entender la educación inclusiva no solamente vinculada con la atención a las necesidades educativas especiales, sino que atañe a la diversidad en general. Los maestros deben poseer más que conocimientos generales, deben contar con una preparación que les permita identificar e interpretar las diferencias presentes en los estudiantes (relacionadas con cultura, género, capacidades), con el saber pedagógico que los faculte para transmitir los conocimientos propios de cada asignatura y evaluar los aprendizajes de la multiplicidad y estilos de aprendizaje de los alumnos (Moya et al., 2017).

En esta misma línea, los tres colectivos señalan que la práctica formativa, en donde se pone a prueba el desarrollo de las acciones pedagógicas que dan respuesta a la diversidad, como espacio de aprendizaje significativo y parte fundamental en la

preparación del educador, requiere ser ampliada en tiempos, y diversificada en espacios, ya que se convierte en el escenario en donde se articulan los saberes teóricos con la realidad, siendo así el eje fundamental de la formación inicial, pues es allí donde se fortalecen las habilidades de los maestros y su desempeño frente a los retos que les plantea la inclusión en los procesos educativos. A juicio de los estudiantes, les falta complementar de manera significativa lo visto desde la teoría con prácticas formativas en situaciones reales y como parte de las rutinas escolares.

La postura de los grupos participantes reafirma lo que expresan Casado y Lezcano (2012), al referir que la praxis permite generar conocimiento, dominios y actitudes que facilitan dar respuesta a distintas situaciones en relación con las diferencias presentes en los estudiantes, proporcionando espacios de permanente reflexión acerca de lo que se realiza. Este aspecto se consolida como un llamado de atención al programa de formación, que debe entender los campos de práctica, como el lugar por excelencia del desarrollo de competencias, en donde se generan instancias de reflexión y cuestionamiento respecto a las realidades con que se enfrenta el educador, que le llevan a empoderarse de su papel como agente de cambio en favor de una educación que atienda las diferencias.

Por otra parte, los empleadores expresan la necesidad de fortalecer en los licenciados en educación infantil el manejo de lenguajes alternativos o aumentativos para poder comunicarse e interrelacionarse adecuadamente con los estudiantes que así lo requieran y facilitar, de esta manera, los aprendizajes. Deliyore (2018) manifiesta, a partir de su investigación, que para favorecer la inclusión de los estudiantes con sistemas de comunicación no convencionales es necesario abrir el camino a la comunicación alternativa, generando igualdad de oportunidades, ya que las barreras comunicativas imposibilitan el diálogo social e impiden el acceso y la participación en el logro de una dinámica educativa inclusiva.

De esta forma, se da continuación a la discusión de los resultados presentados relacionados con el segundo objetivo general y los objetivos específicos que de él se desprenden.

6.1.2. Establecer las competencias por desarrollar en la Licenciatura de Educación Infantil para promover contextos educativos inclusivos, desde la percepción de estudiantes, egresados y empleadores.

Formar al educador infantil como agente fundamental en el logro de ambientes educativos inclusivos demanda el desarrollo de competencias que le permitan desempeñar

un rol que dé respuesta a lo que se espera de él y sus acciones pedagógicas: contribuir a que la diversidad no sea vista como una dificultad, sino como una posibilidad de crecimiento. En este sentido, es imprescindible para el programa de formación de la Universidad El Bosque tener en cuenta la percepción de los diferentes actores que conforman el proceso educativo respecto a las competencias que deben ser desarrolladas en el plan con que se forman los educadores, en concordancia con las expectativas que se tiene de su labor.

La discusión de los resultados integra los hallazgos encontrados producto de los instrumentos aplicados y del desarrollo de los grupos focales a estudiantes, egresados y empleadores, y que dan cuenta de los objetivos específicos planteados en la investigación. Como se advierte a partir de la síntesis fruto de los resultados cuantitativos, al ser comparados se observan diferencias en su valoración; sin embargo, se puede afirmar que ninguna de las cuatro dimensiones de competencias representa una contundente estimación sobre las otras. Teniendo en cuenta que la valoración de todas las competencias en el estudio cuantitativo estuvo sobre una $M=3.0$, para la discusión se tienen en cuenta las puntuaciones más altas de cada dimensión, y que necesariamente deben ser desarrolladas en el programa de formación.

En este sentido, se coincide en otorgar mayor valoración al desarrollo de las competencias sociales. Estas aparecen como facilitadoras en las relaciones con las otras personas, la integración con los grupos y la comunicación de forma efectiva, en donde se desarrolla la manera de entender al otro, el respeto, la pluralidad y la valoración mutua, propendiendo por la armonía y el equilibrio (Delors, 1996). Se concuerda con la afirmación realizada por De Dicastillo et al. (2004), quienes determinan a la persona socialmente competente cuando tiene capacidad de discernimiento entre lo adecuado e inadecuado; son facilitadores de la participación familiar, escolar y social; con la capacidad de incentivar la convivencia, las relaciones sanas y solidarias. Lo que da cuenta de la importancia que toma el educador infantil en su compromiso social, las dinámicas de relación que establece y su influencia sobre el contexto.

De esta manera, los tres colectivos participantes hacen énfasis en la competencia de la *capacidad de relación y comunicación asertiva con los estudiantes*. Como pone de manifiesto Guzmán (2018), el educador -desde una mirada inclusiva- debe construir vínculos que se sustenten en procesos de comunicación que sitúan al educador y al estudiante en un plano paralelo, impregnando sus prácticas con un fuerte ingrediente

afectivo, con el desarrollo de acciones que permitan compenetrarse con los requerimientos de cada estudiante.

El papel de los educadores es definitivo en los primeros años escolares, en donde los niños se acercan a la diversidad en su día a día, es así que de la labor que se propicien por parte del educador se dará la aceptación, el respeto y la inclusión como expresión de crecimiento o, por el contrario, relaciones totalmente excluyentes (Barrero, 2016). Teniendo en cuenta que el desarrollo de una sana convivencia entre el maestro y los estudiantes, basada en el respeto por las particularidades y la habilidad de entender a la otra persona, en comunicación fluida como herramienta fundamental, establece lazos que permiten conexiones facilitadoras de los procesos educativos.

Así mismo, estudiantes, egresados y empleadores concuerdan en dar una alta valoración al *desarrollo de la convivencia, el respeto y la tolerancia entre los estudiantes*, como una competencia significativa en el desempeño del educador infantil. De acuerdo con Pujolàs (2012), el aprendizaje cooperativo está muy ligado a la educación inclusiva, en donde se aprende junto con el otro en un trabajo solidario y de enriquecimiento mutuo, al compartir espacios de aprendizaje, sin que se acentúen necesidades educativas, diferencias de origen o condiciones.

Estos aspectos son parte esencial en el crecimiento personal y social de los niños, así como son base del futuro de sociedades más tolerantes e igualitarias, en las que el rol de modelo que se le otorga al maestro juega un papel definitivo en el logro de relaciones entre los estudiantes de manera abierta, considerada, flexible e inspiradora de una sana convivencia. El educador debe ampliar capacidades fundamentales para la atención a la diversidad de los estudiantes, entre ellas la de promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, y la posibilidad de comunicarse e interactuar, reconociendo el valor presente en las individualidades (Alegre de la Rosa, 2010).

Habría que agregar que los tres grupos participantes están de acuerdo en la alta valoración que se le concede a la competencia que lleva al *manejo de valores éticos y morales: respeto, equidad, responsabilidad y compromiso*. Esto permite reflexionar acerca del papel fundamental del educador infantil como agente socializador, con acciones asentadas en valores que ayuden en la construcción y crecimiento de comunidades educativas inclusivas. En palabras de Castillo (2015), es una necesidad la preparación de un educador más humano, reflexivo y respetuoso de las diferencias, todo ello representado en un quehacer de calidad que propone el aseguramiento de una educación que valore y apueste por un ambiente escolar diverso. En este mismo sentido

se expresan los estudiantes que formaron parte del grupo focal, resaltando los valores del respeto, la tolerancia, la correspondencia y el buen trato como medio de crecimiento recíproco.

Las acciones del educador infantil se convierten en ejemplo, la conducta personal que propicia ambientes armónicos con consideración y reconocimiento del valor de la persona, propende por el equilibrio social y la reducción de la discriminación en beneficio de la equidad (Fariña y Noriega, 2015). Las exigencias sociales demandan de un maestro que refleje en su quehacer una formación integral, que dé respuesta a las necesidades colectivas, con virtudes que hablen bien de él y generen confianza y credibilidad en sus acciones.

Cabe resaltar que para estudiantes y egresados la *capacidad de escucha*, se encuentra como una competencia muy bien considerada. En este sentido, se piensa al maestro como promotor de contextos educativos que permiten entablar relaciones empáticas, entender a los demás miembros de la comunidad educativa y plantear en su labor acciones de correspondencia con lo que solicita el contexto, en beneficio del desarrollo de dinámicas incluyentes. De acuerdo con Guzmán (2018), debe ser parte del quehacer docente un proceso comunicativo horizontal, en donde la labor pedagógica se vea rodeada de prácticas con un fuerte componente afectivo, desarrollando estrategias en pro de relaciones sensibles, cálidas y eficaces que atiendan, entiendan y comprendan las necesidades de todos. En este sentido, debe ser parte de las competencias fundamentales en la formación inicial del profesorado lograr desarrollar adecuados modelos comunicativos que permitan dialogar, entender e intercambiar ideas (Echeita, 2014).

Se debe agregar que voces pertenecientes a los estudiantes, en el desarrollo del grupo focal, destacan *la escucha* como componente esencial en el eje de las relaciones entre el maestro y el estudiante, con proyección a los demás miembros de la comunidad educativa, afianzando relaciones empáticas que reflejen atención e interés por el otro, por sus opiniones y requerimientos, enfatizando que cuando se escucha al otro se le reconoce y se facilita su desempeño. Opinión que coincide con lo expresado por Guzmán (2018) respecto a que la labor pedagógica debe estar inmersa en un entorno con un fuerte ingrediente de conexión y de comunicación mutua efectiva. De igual forma, el poder de la palabra de los estudiantes se convierte en un dinamizador de cambios que nutre los nuevos conceptos a partir de sus propias necesidades y la relación que se establece entre el maestro y su alumno (Rada y Rodríguez-Hoyos, 2011). Se escucha para interpretar

pensamientos, sentimientos y opiniones que, aunque no reciban respuestas inmediatas, se construyen caminos para lograrlas.

Por otra parte, es importante llamar la atención acerca del alto valor que tiene para los empleadores *la capacidad de trabajo con la comunidad*. Tal como plantean Simón y Giné (2016), los proyectos que se gestionen desde la labor de los maestros en las instituciones, cobran importancia cuando se involucra a otros estamentos de la comunidad, planteando objetivos que unen esfuerzos con el ánimo de facilitar una educación y desarrollo más equitativo para todos los niños. Se refleja que, a partir de las vivencias en las instituciones educativas, resulta ser esencial el trabajo fusionado entre la escuela y la comunidad, con educadores que se involucran y desde su saber pedagógico responden a las necesidades actuales como generadores de cambios, en un trabajo conjunto con los demás agentes del entorno y el contexto comunitario. Es pertinente la participación de los distintos integrantes de la comunidad educativa en la cimentación de la escuela, la utilización y adaptación de los movimientos de cambio que se dan externamente como posibilidades que benefician situaciones de preponderancia interna, la voluntad por establecer escenarios que aseguren el aprendizaje de todos, con el fomento de la participación colaborativa y el convencimiento de que la valoración de la eficacia en lo que se realiza es de interés y compete al profesorado en su conjunto (Arnaiz y Guirao, 2014).

En esta misma línea, los tres colectivos participantes en los grupos focales concuerdan en resaltar la importancia del *trabajo colaborativo con familias y otros agentes educativos*. Se convierte en parte fundamental de la labor docente el sentido que tiene el quehacer del maestro, al congregarse los esfuerzos de la colectividad para que cada miembro aporte desde su posición, saberes y habilidades, en beneficio del proceso educativo y desarrollo de todos los niños, atendiendo a sus individualidades (Arnaiz et al., 2018; Calvo et al., 2016; Simón y Giné, 2016). Esto pone de manifiesto que la comunicación constante con las familias permite el acercamiento a los procesos que se llevan a cabo dentro del aula y la retroalimentación en los hogares acerca de la forma de relacionarse y entender la diversidad, lo que fomenta el trabajo conjunto, evitando la sensación del maestro de estar realizando una labor en solitario o de no tener respaldo de las familias, que en ocasiones se muestran indiferentes con el compromiso de educar para un mundo plural, logrando así, que los demás agentes educativos se conviertan en apoyo en la construcción de ambientes educativos incluyentes.

Relacionado con las competencias anteriores, para los egresados y empleadores que contribuyeron con sus voces al desarrollo de los grupos focales, el *trabajo interdisciplinar*, se convierte en una capacidad fundamental. De acuerdo con Duk et al. (2019), dentro de las competencias para la formación inicial de los educadores con una orientación inclusiva, el trabajo colaborativo con los distintos actores, en donde se establecen tejidos con la comunidad, permite enfrentar los entornos heterogéneos con la posibilidad de conjugar múltiples respuestas. La relación del educador con otros profesionales de apoyo, que desde sus campos de conocimiento están involucrados con las diferentes situaciones de los estudiantes, une los esfuerzos con una mirada integradora, por medio de un trabajo en colaboración para beneficio de las diferentes situaciones que presentan el alumnado.

Las anteriores competencias se conjugan en una sola: la capacidad que se debe desarrollar de una labor educativa que converja en un buen trabajo con los diferentes estamentos de la comunidad educativa y la participación de profesionales especializados en diferentes campos, pues cada uno desde su saber profesional aporta con sus competencias al logro de una *cultura inclusiva*, para posibilitar cambios en la forma de pensar el mundo y las relaciones entre las personas. En palabras de las egresadas, se convierte en un compromiso del educador infantil fomentar conductas colectivas en pro de contextos inclusivos.

De acuerdo con los resultados obtenidos, las competencias referidas al saber ser (personales) obtienen una valoración muy positiva y cercana a la anteriormente emitidas con relación a las competencias sociales. Estas hacen alusión a las habilidades que propician el desarrollo de las singularidades, permitiendo proceder con autonomía, juicio propio y responsabilidad (Delors, 1996). Es así que las características personales del educador infantil marcan de forma singular sus acciones y la forma como se relacionan con las situaciones y las individualidades en el grupo.

Conviene señalar que los tres grupos participantes en el estudio están en común acuerdo que *respetar y aceptar las diferencias del alumnado* son capacidades importantes, con una alta valoración, a desarrollar en los educadores infantiles como promotores de ambientes educativos inclusivos. Se requiere de un educador comprometido con la construcción de una sociedad pluralista que reconoce, tiene en cuenta y garantiza una educación en donde hay oportunidades para todos (Castillo, 2015; González et al., 2016). La diversidad permite entender que cada estudiante representa circunstancias y condiciones diferentes que lo caracterizan y solicitan de educadores que

desde los primeros años escolares se les reconozca y valore como pertenecientes al grupo. Cuando se piensa en educación inclusiva se advierte la diversidad como un valor, sin estigmatizaciones y se replantean las acciones educativas convirtiéndolas en instancias amigables, sensibles, constructoras de mejores seres humanos (López, 2006).

En este mismo sentido, se posiciona como competencia fundamental para estudiantes, egresados y empleadores, *la actitud flexible ante la diversidad de los estudiantes y sus contextos*. No es de extrañar que los tres colectivos coincidan en otorgarle una valoración, que se reafirma en las voces de los participantes en los grupos focales, relacionada con el proceder flexible del educador. La educación inclusiva ha de entenderse como el nicho en donde se acepta y entiende la diversidad, considerándola positiva y fundamento de la mejora, crecimiento conjunto y el desarrollo de valores en beneficio de todos (Frutos et al., 2012). El educador infantil tiene que saber a qué está dispuesto, a dónde quiere llegar, teniendo una clara convicción de su compromiso social como punto de partida. Además de entender que de la forma como desarrollar su propia capacidad de adaptación, compromiso y adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a las diferencias que se representan en los estudiantes y los ámbitos en donde se desempeña, genera conductas empáticas que atienden las divergencias presente en los grupos, promueve el respeto y el crecimiento mutuo en un ambiente educativo incluyente, aprendiendo el uno del otro y con el otro, como pilar de una sociedad que camina hacia la inclusión.

En este sentido, Blanco (2014) manifiesta que el docente requiere de una postura, que se refleje en una labor representada en prácticas tolerantes y equilibradas, que permita lograr instituciones educativas concebidas como espacios de crecimiento, en donde lo más importante sea la actitud de aceptación, respeto y valoración de la persona y de las diferencias que le caracterizan. La forma como el maestro asuma su papel, entendiendo la pluralidad que representan los alumnos y los ambientes en los cuales se desenvuelve, promoverá un quehacer que propenda por la constitución de contextos escolares saludables, en los que se crezca juntos, aprovechando la riqueza representada en la diversidad.

Se debe agregar que las voces de los estudiantes destacan la capacidad de *normalizar la diversidad*, bajo la premisa de no enfatizar en la diferencia y verla, más bien, como parte de las características individuales “normales” de cada persona. Esa es la normalidad que se debe asumir en los ambientes educativos dentro de lo cotidiano, en el compartir, aprender, crecer personal y grupal, en correspondencia recíproca y solidaria,

con el diseño de objetivos y actividades pensadas en favor de todos. El educador infantil debe generar desde su labor, acciones que impidan las desigualdades, producto de las diferencias que caracterizan a cada estudiante y dar respuesta a las particularidades, proyectado su gestión en el sentido educativo que caracterice a las instituciones (Cornejo, 2017).

Igualmente, se concuerda en que tener *conocimiento de uno mismo y de sus capacidades* es una competencia con alta valoración, tanto en los resultados cuantitativos como cualitativos. Ya que es la capacidad en donde los educadores, desde una mirada introspectiva, reconocen los aspectos personales y profesionales que le caracterizan, brindando la posibilidad de ejercer la labor a partir de sus propias posibilidades, replanteando los aspectos que así lo requieren para afrontar los retos que le propone la diversidad y sus reacciones ante ella. En este sentido Barrero (2016), Castillo (2015) y Fermín (2007) expresan que las demandas actuales requieren de un educador con la capacidad de reflexionar sobre su ser, como parte de su crecimiento personal y profesional, en beneficio de su desempeño. De modo que, a partir del entendimiento de lo que se piensa, se siente y el reconocimiento de fortalezas y aspectos por mejorar, el maestro logra identidad en su labor, forja objetivos y desarrolla proyectos, que parten de sus propios intereses, de su forma de ver y comprometerse con la inclusión y del reconocimiento que tiene de sí mismo, en concordancia con el papel y el compromiso que se tiene en el logro de procesos educativos equitativos y enriquecedores.

Se puede relacionar estrechamente la anterior competencia con la de *asumir responsabilidades*, muy bien valorada por los tres colectivos, sobre todo por las voces de los egresados. Las aulas inclusivas requieren de un proceso formativo del educador, en el que desarrolle capacidades que faciliten cumplir con el compromiso que tiene con todos los estudiantes de ser atendidos y tenidos en cuenta plenamente, brindando posibilidades y soporte a la diversidad y sus características (Moya et al., 2017).

Cuando el educador infantil asume su quehacer, partiendo de un propio autoconocimiento, con un sentido claro acerca de su labor y el beneficio para todos los estudiantes, garantiza dar respuestas asertivas y le compromete con un desempeño que dé cuenta del cumplimiento de su compromiso, con saberes muy bien cimentados y procesos metodológicos acordes, producto del propio interés por asegurar una educación sin exclusiones. El papel que desempeña el educador infantil en el logro de una educación inclusiva toma un significado muy importante en cuanto cómo realiza su labor educativa,

relacionado no solamente con la forma en que lo hace o qué es lo que hace, sino con su actitud como profesional y como persona (Fermín, 2007).

Ahora bien, para los egresados y los empleadores, el *interés por el desarrollo de proyectos relacionados con la educación inclusiva* se posiciona como una competencia muy bien valorada en el proceso de formación de los educadores infantiles. En este sentido, Simón y Giné. (2016) afirman que los proyectos que surjan a partir del interés del maestro promueven y benefician propuestas en favor de comunidades educativas incluyentes. Las voces de los empleadores reafirman lo expresado en los resultados cuantitativos, aseverando que el desarrollo de proyectos por parte de los educadores enriquece las acciones encaminadas a la atención educativa de los distintos estilos, necesidades y características que enmarcan la diversidad y permiten a las instituciones educativas adelantar acciones favorecedoras de la inclusión, con propuestas pedagógicas pertinentes e innovadoras que den respuesta a sus propios escenarios. La postura de los empleadores ratifica lo que expresa Fullan (2019), al referir que la labor de los maestros cobra fuerza cuando hay un trabajo de acciones conciliadas y establecidas en continua retroalimentación y oposición al trabajo en solitario, optimizando así esfuerzos en permanente actitud de apertura a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad.

Se debe pensar que las propias experiencias del educador son el sustento de nuevas propuestas que generan afinidad, porque surgen del interés por fortalecer los procesos, la innovación y el desarrollo de planes en favor de la inclusión educativa, convocando de esta forma a la creación de redes y comunidades con propuestas para la consolidación de una nueva forma de ver el sentido de educar. Reiterando lo expresado por Arnaiz et al. (2018) relacionado con el alcance que tienen las alianzas y redes intra e interinstitucionales como medio de soporte y cooperación, en donde compartir conocimientos y prácticas facilitan lograr el objetivo de alcanzar una educación de calidad que reconozca a la totalidad de los estudiantes.

Es preciso resaltar la alta valoración que dan los egresados al desarrollo del *interés por la investigación respecto a temas relacionados con la educación inclusiva*. De acuerdo con Durán y Giné (2017) y Calvo et al., (2016), el ejercicio de explorar y pensar acerca de la propia práctica docente es relevante en la medida que permite escuchar concepciones, sentimientos y experiencias de estudiantes y comunidad en el desarrollo de diferentes situaciones institucionales que permiten cambiar o afianzar rumbos, enriqueciendo las prácticas educativas. Lo que supone que la investigación es asumida como el medio de reconocer los diferentes asuntos que rodean una realidad, desde

distintas condiciones y puntos de vista, convirtiéndose en el instrumento que permite poner en claro situaciones y realidades del mundo escolar relacionados con la inclusión, sus fortalezas, aspectos por mejorar y estrategias más adecuadas en el logro de un sistema educativo y un contexto social incluyente.

Del mismo modo, este grupo otorga muy buena valoración a la competencia de *ejercer liderazgo*. Se hace esencial en la labor del maestro orientar acciones para generar una educación de calidad para todos, convirtiendo al educador en el impulso y motivación que promueva dinámicas educativas desde su saber pedagógico, teniendo en cuenta las realidades que se encuentra en su labor (Bernal e Ibarrola, 2015). Liderar no es solamente compromiso de los equipos directivos, es necesario formar al maestro como guía, inspirador y motivador en el cumplimiento de objetivos y de nuevas alternativas en beneficio de propuestas y prácticas futuras que traspasen las instituciones e impacten las comunidades (Fullan, 2019).

Por último, cabe resaltar que *saber tomar decisiones individuales* se convierte para los estudiantes en un aspecto significativo y bien valorado. Tal como lo plantea Castillo (2015), el educador desde su proceso de formación inicial debe tener la oportunidad de resolver situaciones relacionadas con los diferentes entornos en donde interactúa, haciendo uso de las herramientas que ha adquirido en su educación. Es evidente que actualmente se demanda, como una condición en el desempeño profesional del educador, tener la capacidad de optar por acciones pertinentes e innovadoras, desde los conocimientos y experiencias, que fortalezcan los procesos educativos, convirtiendo el juicio del maestro en el punto de partida y cimiento de acciones educativas transformadoras. De ahí surge la importancia de desarrollar en los educadores infantiles autonomía en la toma de decisiones y resolución de situaciones, que le permita poner a prueba sus saberes en prácticas que se proyecten en la promoción de ambientes educativos favorecedores de las características individuales de manera incluyente.

La *formación continua en educación inclusiva* representa para egresados y empleadores, de acuerdo con la experiencia dada por la práctica laboral, la necesidad de mantenerse actualizado respecto a los distintos aspectos que permitan materializar una educación inclusiva, ampliando conocimientos y habilidades que posibiliten un mejor desempeño en beneficio de todos los estudiantes. De acuerdo con Palacio y López (2016), indiscutiblemente, para lograr acabar con las prácticas excluyentes que aún subsisten en los espacios educativos, los maestros en ejercicio deben acceder a una constante actualización acerca de los diferentes aspectos que rodean los contextos educativos

inclusivos. La educación continua del educador debe ser vista en varios sentidos, una como apoyo institucional a su propio crecimiento y otra como interés personal por mejorar aprender alrededor de la educación inclusiva. Por otra parte, la formación continua relacionada con la educación inclusiva, se puede dar como un aspecto de los procesos colaborativos en donde se investiga, se analiza la propia práctica, se plantean nuevas propuestas y se proyectan a la comunidad educativa cambios que, a partir de una autoevaluación constante, que permiten optimizar esfuerzos en beneficio del aprendizaje de todos los estudiantes (Moliner y Loren, 2010).

Seguidamente, y de acuerdo con las valoraciones dadas por estudiantes, egresados y empleadores, se ubican las competencias referidas al saber hacer (metodológicas), concebidas como aquellas que posibilitan discernir cómo obrar en determinadas circunstancias del ejercicio profesional, tomado significado al preparar, gestionar y establecer las estrategias que se plasmarán en la práctica (Zapata y Ceballos, 2010). Por consiguiente, la capacidad del educador infantil para generar acciones educativas inclusivas e impulsar un ambiente escolar enriquecido con experiencias flexibles, son consideradas como el aspecto que -desde su ser y estar- plasma en la labor pedagógica el respeto por la otra persona y el valor por la pluralidad.

Así pues, la competencia que en esta dimensión toman mayor relevancia, a juicio de los tres colectivos participantes en la formación de los licenciados en educación infantil, se expresan en *saber identificar las necesidades de apoyo de los estudiantes*. Competencia que se ve representada en la capacidad de reconocer si hay una condición específica que requiera de determinadas acciones, desde lo que se realiza y se convierte en el punto de partida de las posteriores acciones del educador, en el logro de propiciar una educación equitativa para los estudiantes, que dé respuesta a las individualidades. Tal como lo señala Duk (2014), resulta ser una capacidad esencial del quehacer del maestro que propende por una realidad educativa inclusiva, concebir ambientes en donde las dinámicas de enseñanza-aprendizaje parten del ejercicio de caracterizar los grupos, identificando los ritmos, estilos y diferentes necesidades, con el fin de adecuar o flexibilizar el currículo, aplicando estrategias, metodologías de enseñanza y de evaluación que permitan facilitar los procesos a todos.

Es preciso señalar que estudiantes, egresados y empleadores están de acuerdo con la importancia de valorar altamente la competencia de *promover procesos pedagógicos que involucren a todos los estudiantes*. De este modo, se convierte en una competencia que permite desplegar las acciones pedagógicas por las cuales debe apostar el educador

infantil, partiendo del interés en hacer partícipes de las diferentes actividades y momentos pedagógicos a la generalidad del alumnado, en un aprendizaje mutuo (Fariña y Noriega, 2015; Glatzel, 2017). Planear y desarrollar procesos pedagógicos que permitan a todos los alumnos aprender, desarrollarse y crecer de manera integral atendiendo a las individualidades, en procesos educativos de calidad, se convierten en parte del cumplimiento del compromiso que adquiere el educador infantil como promotor de contextos inclusivos, modificando paradigmas y transformando las acciones excluyentes que han caracterizado la educación, en línea con lo expresado en la Agenda 2030 que solicita promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa.

Así mismo, egresados y empleadores otorgan una alta valoración a la competencia de *aplicar estrategias metodológicas favorecedoras de la atención a la diversidad*, que guarda mucha relación con la anterior. Los maestros deben convertirse en agentes formadores que plasman el interés por cada uno de sus alumnos, mejorando los procesos educativos inclusivos en donde no solamente se acepta la diferencia, sino que se convierte su gestión en generadora de aprendizajes (Parrilla, 2002). En este sentido, se resalta la importancia de la labor del educador infantil en la puesta en escena de estrategias, técnicas y recursos pedagógicos que faciliten la construcción de los conocimientos a disposición de la inclusión, en logro de una respuesta a la diversidad que representa cada uno de los estudiantes. Se convierte en una necesidad determinar en qué medida las instituciones educativas favorecen el desarrollo de estrategias que amparan la inclusión (Fariña y Noriega, 2015).

De igual forma, se otorga un alto valor por parte de estudiantes, egresados y empleadores a la competencia de *utilizar diferentes técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación para dar respuesta a las necesidades del alumnado*. De acuerdo con lo planteado por Pérez y López (2017), corresponde a los maestros hacer uso de sistemas evaluativos en donde se atienda al proceso que lleva a cabo cada estudiante y se tenga en cuenta sus distintas habilidades, las interacciones entre pares y con los educadores en los diferentes ambientes en que se desarrollan, con una mirada integradora de los diferentes procesos y desarrollos. Los métodos evaluativos utilizados por el maestro requieren ser ajustados a las características y necesidades individuales, logrando en lo cotidiano desde una perspectiva incluyente, fortalecer el aprendizaje y el alcance de logros de todos los niños. Se convierte en un desafío para las instituciones escolares plantear currículos y

sistemas evaluativos que sean pertinentes a las diferentes situaciones que se presentan (Duck, 2014).

Es compromiso del programa de formación brindar los elementos necesarios que den cimientos a una labor evaluativa segura y sólida por parte de los educadores infantiles, en el esfuerzo por alcanzar realidades educativas incluyentes, que tenga en cuenta cada situación y no solamente el cumplimiento de metas estandarizadas, con una retroalimentación constante que beneficie los procesos y replantee las formas que permitan lograr los aprendizajes.

Se evalúa para descubrir fortalezas y para plantear oportunidades de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje que nutran la labor del maestro y el desarrollo de los estudiantes. Se deben identificar las nociones fundamentales y ejes esenciales de estudio, con una evaluación flexible constante en los distintos momentos del proceso que sirva para detectar las distintas necesidades de aprendizaje y replantear las estrategias, convirtiéndose así, en un instrumento de enseñanza, en el desarrollo de actividades que favorezcan el pensamiento crítico y creativo, garantizando que cada niño esté motivado a participar y se involucre activamente con un adecuado equilibrio del desarrollo de tareas entre lo que propone el educador y lo que plantea el estudiante (Glatzel, 2017).

Habría que decir también que las voces de estudiantes y egresados coinciden en reconocer el significado que tiene el *compromiso con todos los estudiantes*, pues desde el hacer docente se generan espacios inclusivos que brindan oportunidades a todos los niños, garantizando que cada proceder tenga en cuenta las individualidades y favorezca su desarrollo. Cada vez se hace más evidente que en los educadores recae el encargo que se hace de la educación como derecho fundamental y lo que ello representa en las propuestas que desde su ejercicio diario debe contemplar. Para la educación inclusiva es una preocupación la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes pertenecientes a comunidades en condición de exclusión, no solamente para los que son considerados con necesidades educativas especiales o con deficiencias, superando las barreras de acceso y participación de cada uno de ellos, representadas en la forma como los educadores e instituciones atienden las diferencias de sus estudiantes (Booth y Ainscow, 2002).

Reiterando lo expuesto anteriormente, para los estudiantes que formaron parte del grupo focal estos aspectos son competencias que deben ser atendidas en el proceso de formación inicial, ya que demandan del educador tener en cuenta las diferencias y consolidar sus conocimientos, materializando la diversificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje que rescaten el valor de la multiplicidad de los grupos,

reconociendo los *estilos de aprendizaje* como parte de las individuales y de la multiplicidad en las formas de alcanzar los conocimientos. En concordancia con Moya et al. (2017), el educador requiere de capacidades para abordar cada temática, con las didácticas propias para ser aplicadas en casos diferentes, con sistemas evaluativos que tengan en cuenta las formas individuales de acceder a los aprendizajes.

Es pertinente reflexionar acerca del tipo de educador que se forma, en nuestro caso ¿se requiere de un educador que perpetúe la exclusión o un educador que replantee la misión y consiga y desde su labor generar ambientes, en donde no haya competición sino respeto, valoración y colaboración, para lograr que cada estudiante alcance las metas en comunidades de crecimiento y solidaridad? Corresponde al programa de formación y a sus docentes tener en cuenta el encargo que se hace de su labor como formadores de educadores infantiles que modifiquen el sentido de educar y obren en consecuencia.

En este mismo conjunto de competencias, estudiantes y empleadores consideran muy importante, con una valoración muy buena, *propiciar una cultura inclusiva en la escuela con la participación de la comunidad, familia y el entorno*. En este sentido, la competencia se determina como las acciones que se llevan a cabo y plasman lo que se resalta en las competencias del saber ser, relacionado con la cultura inclusiva y la participación de todos los involucrados en el contexto, se convierte en parte esencial en la labor del educador infantil que debe ser asumida con suficientes herramientas de formación. Autores como Simón y Giné (2016) afirman que la importancia del quehacer del maestro, en donde se implica a los demás estamentos, se evidencia en un trabajo que fortalece las acciones y fomenta una mirada de respeto y valoración de las diferencias en los diferentes miembros de la comunidad. Es así que se posiciona al maestro como promotor de un clima educativo que se proyecta más allá de la misma institución, que desde sus propias prácticas se convoca a las demás esferas relacionadas en el desarrollo, aprendizaje y vida escolar, convirtiéndolo en elemento fortalecedor de las dinámicas educativas inclusivas, implicando diferentes actores en un esfuerzo común por caminar hacia la inclusión.

Para los estudiantes, *identificar y eliminar barreras al aprendizaje y en la participación de todos los estudiantes* se convierte en una competencia primordial por desarrollar en su formación. Es indiscutible que para el logro de ambientes inclusivos se hace necesario que el quehacer educativo pretenda atender a todo el alumnado reconocer qué factores de la labor docente (derivados de acciones propias, del contexto educativo o del entorno en general) reducen las prácticas excluyentes. En palabras de Echeita y

Ainscow (2011), se convierte en punto de partida determinar las situaciones que obstaculizan o favorecen el quehacer de los educadores en contextos incluyentes, para el desempeño de una labor que propenda por la equidad en los procesos de socialización y enseñanza-aprendizaje.

Los factores que impiden el desarrollo de ambientes inclusivos se plantean como un desafío que requiere de la puesta en práctica de acciones adecuadas, expresan las voces de los empleadores. En este sentido López (2011) manifiesta la necesidad de modificar los sistemas para aprender a convivir con la diversidad, buscando los métodos apropiados, identificando las barreras que impiden el desarrollo de contextos escolares participativos y equitativos, así como la forma de reducirlas, contribuyendo con una educación que propicie la coexistencia en entornos ecuánimes. Por lo tanto, identificar los obstáculos que fomentan la exclusión en el ejercicio escolar es un asunto que se debe priorizar y actuar en consecuencia.

Determinar las circunstancias que entorpecen la inclusión en los contextos educativos para encontrar las vías de solución y generar acciones contra la exclusión debe ser prioridad en el quehacer del docente, lo que hace importante que los educadores en formación reconozcan instrumentos y procedimientos para identificar y despejar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Por último, los egresados consideran relevante *gestionar el clima del aula y lograr la cohesión del grupo*. Según lo planteado por Echeita y Ainscow (2011), es parte de los pilares de una educación inclusiva buscar la participación de todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus “voces”, el bienestar propio y común. El maestro prepara y guía el desarrollo de los diferentes momentos y ambientes educativos, propicia escenarios de trabajo colaborativo y relación entre los niños, fomentando actitudes que propendan por la conexión de la colectividad, como aspecto fundamental en el desarrollo de contextos inclusivos, en los que no solamente se acepta, sino que se toma consistencia sobre la reciprocidad en las relaciones. Se plantea un contexto de trabajo colaborativo en donde, de acuerdo con Pujolàs (2012), se modifica el desarrollo de actividades predominantemente aisladas que rivalizan, por un modo de trabajo que favorece al grupo y a cada uno de los estudiantes, aprendiendo de manera solidaria sin importar las diferencias. El aula se posiciona como el lugar que recibe al estudiante, en donde entabla lazos de cercanía y amistad con iguales y docentes, como sitio de permanencia de gran parte del tiempo en la vida escolar. Es allí en donde el proceso de inclusión se ve realmente representado, acogiendo y apreciando las diferencias personales, y es el

educador el encargado de que todos los estudiantes se consideren tomados en cuenta y plenamente incluidos en las actividades diarias (Moya et al., 2017).

El educador infantil aprende el sentido del trabajo colaborativo y lo lleva a su quehacer cuando en su propio proceso de formación se fomentan dinámicas de interacción continua, alcanzando metas colectivas; escuchado al otro; aportando y considerando las diferentes posturas, ideas y estilos; respetando la pluralidad; plasmando estas habilidades en los ambientes escolares en el trabajo con otros educadores; convirtiendo estas dinámicas en estilos de vida que proyecta y promueve en su labor con los estudiantes y con la comunidad en general.

En este orden de ideas, las competencias referidas al saber (científicas o académicas), aunque son igualmente muy bien consideradas, ocupan la menor apreciación en comparación con las demás dimensiones. Es indudable que se reconoce el papel que ocupan por ser las que constituyen los conocimientos relacionados con el campo de formación, que le permiten al educador infantil consolidar los conocimientos y vigorizar la calidad del trabajo con implícita identidad pedagógica, en beneficio de una educación que atienda la diversidad. En consecuencia, los procesos de formación inicial de los educadores deben ser fortalecidos con el propósito de que proporcionen saberes de teorías y contenidos que le favorezcan en la identificación, manejo, atención y educación oportuna y pertinente en cada situación (Casado, 2012).

Ahora bien, las competencias que de manera general para los tres colectivos se consideran con una mayor significación en esta dimensión, están directamente relacionados con capacidades que desde el saber se reflejan en el hacer y se refieren a *conocer las necesidades educativas presentes en el alumnado con necesidades educativas especiales, y conocer estrategias metodológicas (pedagógicas, didácticas, curriculares) para promover una educación inclusiva y saber planificar las acciones pedagógicas y curriculares para fomentar prácticas inclusivas*. El resultado de la labor del educador infantil demanda conocimientos relacionados con las necesidades educativas especiales que le fundamenten las acciones pedagógicas y le permitan entender, profundizar y considerar la gestión más pertinente y efectiva en estas circunstancias, relacionando la teoría con la práctica (Zapata y Ceballos, 2010). Por consiguiente, el desarrollo de competencias que fortalezcan los saberes de los educadores infantiles, relacionados con las situaciones específicas que requieren de manejos pedagógicos diferentes para facilitar llevar a cabo las adecuaciones necesarias, se posicionan como la base de los posteriores desempeños de manera pertinente y eficaz, que en coherencia con las competencias

personales y sociales consolidan un ejercicio educativo favorecedor de la inclusión de estudiantes con condiciones particulares y que demandan de propuestas diferenciadas.

De igual forma, se está de acuerdo, en que una condición que se precisa en los educadores infantiles es *conocer las concepciones y los principios propuestos para la educación inclusiva*. Proporcionarles a los maestros en formación, una preparación que fortalezca los procesos de inclusión con los conceptos y elementos fundamentales que dan origen y cimientos a la educación inclusiva, les permite asumir una postura clara y certera del papel que les corresponde como generadores de condiciones que beneficien estilos educativos en donde se congrega la diversidad (Castillo, 2015). Ciertamente, la construcción de saberes como un todo estructurado, que dé sentido a labor educativa en contextos inclusivos, su propósito y valor en el desarrollo de la escuela y de la sociedad misma, cimienta una mejor identidad profesional, dando al educador una identidad en su quehacer y compromiso con su labor. Lo anterior ratifica la necesidad de fortalecer los procesos de formación inicial de los educadores con el propósito de que se les proporcionen los conocimientos que le favorezcan la identificación, manejo, atención y educación oportuna y pertinente en cada situación (Casado, 2012).

En el grupo de estudiantes que formaron parte del grupo focal, se escucharon voces que reclamaron dentro de sus saberes académicos el desarrollo de esta competencia, reconociendo que les permite acercarse a los diferentes aspectos fundamentales, no solamente de las necesidades educativas especiales, ya que la realidad presenta otros escenarios a los cuales hay que reconocer y garantizar su participación en los procesos educativos. Los programas formadores deben asumir el compromiso de impartir, como punto de partida, los orígenes y preceptos que rodean la educación inclusiva, consolidando bases teóricas sólidas para el desempeño en el campo de acción profesional.

En este sentido, se convierten en la base de la gestión educativa de instituciones y docentes, el conocimiento del significado que rodea la educación inclusiva en beneficio de todos los niños, el acercamiento a las directrices que se proponen desde las altas esferas, la cobertura y permanencia en el sistema educativo, y el desarrollo de “ajustes razonables” relacionados con las necesidades de cada estudiante.

Por su parte, en lo que se refiere a los fundamentos, se encuentra el interés de voces pertenecientes a egresados y empleadores, desde una mirada asentada en la experiencia, el alcance que tiene para el ejercicio profesional del educador infantil, el *conocimiento del marco legislativo*, que reglamenta las acciones relacionadas con la educación inclusiva y las consecuencias que puede acarrear su desconocimiento en el

desempeño y el logro de los objetivos respecto a dicha cuestión, ratificando lo ya expresado desde los resultados cuantitativos. En este sentido, Palacio y López (2016) hablan de la idoneidad de las normas, deberes y derechos, que regulan la educación inclusiva en el país, como generadoras de seguridad en las acciones del educador y de las mismas instituciones, reflejadas en beneficios para todos los estudiantes y para el adecuado manejo de la comunidad educativa. Sin embargo, el desconocimiento por parte de educadores y directivos institucionales, o el poco interés en su ejecución, se convierten en un obstáculo para el logro del resultado que se espera en el cambio educativo que lleve a eficientes prácticas inclusivas.

Dando complementariedad a lo encontrado desde la visión cuantitativa, reforzado por lo cualitativo, producto de las afirmaciones de los participantes en los grupos focales, a continuación, se abordan las voces que nutrieron los resultados con competencias no contempladas en los resultados cuantitativos. En este sentido, los participantes ratifican la necesidad de desarrollar competencias académicas en la formación del educador infantil, como promotores de contextos educativos inclusivos, que permitan tener los conocimientos que posibilitan *flexibilizar el currículo*; entendiendo que se debe tener la capacidad de adecuar el programa de estudios, metodologías didácticas y evaluación a las necesidades de cada estudiante, en donde se tomen en cuenta las diferentes formas y ritmos de aprendizaje, como eje de la inclusión; competencia que requiere de un proceso que proporcione al maestro las herramientas necesarias para realizar las acciones apropiadas. Es necesario facultar al educador en aspectos como la adaptación y ajuste de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que permitan llegar a todos los estudiantes (Duk, 2014). Esto reitera lo expresado por Cornejo (2017), relacionado con la atención educativa a la diversidad, asumida como los diferentes ejercicios que se llevan a cabo y que impiden que la diversidad de las personas genere discriminación, representada en cambios y adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje según las particularidades de los estudiantes.

A juicio de los grupos participantes, se presenta una carencia en el programa de formación actual, relacionado con la manera de generar nuevas posibilidades en la forma como el educador plantea las distintas actividades de aprendizaje, teniendo en cuenta qué y cómo se deben enseñar, los objetivos, contenidos, métodos y estrategias de evaluación, dando una respuesta pertinente a la diversidad. Es necesario por parte del programa de formación dar una respuesta adecuada y congruente, en pro de satisfacer las necesidades educativas iniciales de los maestros de primera infancia, que les permita realizar acciones

en favor de los ajustes en el currículo, como elemento esencial de una educación que responda a la pluralidad. Es necesario tener en cuenta las estrategias y metodologías basadas en el análisis de los conocimientos y prácticas educativas que son parte de la dinámica escolar, dando origen a constantes ejercicios de interacción entre estudiantes y educadores. Se debe contemplar la diferencia como una oportunidad de aprendizaje, en donde se exige una respuesta a las solicitudes que hacen los estudiantes y a las problemáticas que se presentan (Barrio de la Puente, 2008).

Por otra parte, en palabras de estudiantes y egresados, el *conocimiento de experiencias*, relacionadas con la inclusión, se convierten en una fuente que permite transferir conocimientos que pueden ser tenidos en cuenta como modelo de actuación y adecuarlos a las propias realidades y características del contexto. Tal como señalan Marchesi et al. (2009), conocer otras experiencias lleva a la reflexión de lo que se hace y estas pueden ser inspiradoras en el camino a seguir, no como una reproducción de lo hecho, más bien como itinerarios posibles. En este sentido, toma importancia la sistematización de experiencias en la construcción de nuevos conocimientos y ejercicios, a partir de las fortalezas y oportunidades de mejora en cada escenario.

Los egresados se pronuncian, también, en relación con el conocimiento que deben tener los educadores infantiles sobre los *hitos históricos en la educación inclusiva*, como una forma de precisar cómo ha evolucionado la educación inclusiva desde sus génesis, identificando los acontecimientos significativos o considerados importantes y así, con una mirada prospectiva, poder proyectar el futuro que le depara a este paradigma educativo. La educación inclusiva forma parte de una necesidad, de un contexto y momento en la historia de la educación, que determina el ejercicio de la labor del maestro; los hechos transcurridos alrededor de este enfoque, desde sus orígenes hasta la actualidad, son parte del bagaje cultural del docente. Los educadores en formación desarrollan, a través del conocimiento histórico de su disciplina, una mirada crítica de los hechos que rodean los eventos educativos con un reconocimiento claro de la realidad (Frago, 2016).

Ahora bien, día a día se solicita más del docente, como ejemplo, que las dificultades en la comunicación sean superadas y que parte de su saber científico incluya el conocimiento y manejo de alguno de los sistemas de comunicación que faciliten entablar vínculos, permitiendo una conexión más fluida y directa entre educadores y estudiantes con diversidad funcional. Es un requerimiento *dominar sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación*, que permitan proporcionar una respuesta educativa ajustada a las necesidades de determinados alumnos con limitaciones

comunicativas, estableciendo una interacción adecuada que atienda sentimientos, pensamientos y necesidades de forma eficiente con los estudiantes y, en algunos casos, con las familias. De acuerdo con Deliyore-Vega (2018), la inclusión solicita de maestros que posibiliten la participación de los alumnos, entre ellos los que están en condición de discapacidad relacionada con la comunicación. Por ello, se demanda de canales que permitan facilitar las relaciones, con el ánimo de un mutuo entendimiento.

A partir del diálogo entablado con los grupos focales, se han producido importantes reflexiones acerca de aspectos generales en el desarrollo de la formación inicial, que requieren ser tenidos en cuenta en el logro de las competencias, en beneficio del desempeño de su rol como promotores de contextos educativos inclusivos. Inicialmente, cabe destacar que los egresados conciben que en el proceso formativo la *interacción de las competencias* se configura como parte del desarrollo integral, en donde todas son importantes y permiten una educación con calidad y el desarrollo armónico de su ser como maestros. También se requiere como una condición despertar *pasión por la profesión*, representada en el compromiso y el amor con que se realiza la labor, asumiendo que se debe ser educador para todos, sin exclusiones, apartándose así de los modelos en los que ellos mismos fueron educados y que todavía prevalecen en muchas comunidades educativas, en donde se encuentran detractores de la inclusión. Cuando se lleva a cabo la labor inclusiva, el educador crece en ella y proyecta el amor y el entusiasmo a la comunidad, generando un lenguaje y unas metas en común.

Es importante señalar que estudiantes y egresados hacen una llamada a formar a los educadores infantiles con una mirada globalizadora de la educación inclusiva, en donde desde los diferentes campos disciplinares de su plan de estudios, se tengan en cuenta de manera *transversal* los sustentos teóricos, metodológicos y didácticos, que fortalezcan las capacidades de un adecuado desempeño profesional, que permitan promover contextos educativos inclusivos. Debe ser considerado como un eje transversal desarrollar competencias básicas en la formación inicial del educador, que le permitan un desempeño pertinente en atención a la diversidad, en donde desde cada una de las asignaturas y desde su intencionalidad en el proceso educativo se aporte a su construcción. Es compromiso desde los distintos campos de formación tener coherencia y consistencia con el proceso en el logro del perfil que se espera obtener del profesional que se está educando (Casado y Lezcano, 2012).

De igual forma, se convierte en una sentida necesidad la aproximación a la puesta en escena de las diferentes competencias, con acciones evidentes, en *prácticas formativas*

que lleven al futuro educador infantil a poner a prueba sus competencias personales y el desempeño hábil que le permiten las demás competencias ante las diferentes circunstancias. De esta forma, los estudiantes en formación reciben orientaciones de las tutoras de práctica y educadores institucionales, consolidan fortalezas y se establecen planes de mejora en lo que se requiera, confrontando la realidad con lo propuesto al interior de las asignaturas que forman parte de su plan de estudios, *relacionado la teoría con la práctica*.

En este mismo sentido, la *reflexión de las experiencias*, estableciendo -como ya se mencionó- redes de apoyo como producto de las mismas prácticas, permiten enriquecerse en un aprendizaje conjunto que rescata las propuestas que hacen los estudiantes y el fruto de ellas, que pueden reflejarse en semilleros de investigación que se interesen por temas articulados con la educación inclusiva.

Por otra parte, se le da significado a los *eventos académicos relacionados con la educación inclusiva*, que forman parte de las actividades formativas que se desarrollan a lo largo del año académico, en donde se abordan temáticas a cargo de expertos, se reconocen experiencias de educadores que han caminado en el proceso y se aprende de ellas. De igual forma, los egresados se refieren a la *calidad de las actividades complementarias* que propone la universidad, en donde se debe tener en cuenta la importancia de formar profesionales *en y para* la diversidad como eje fundamental de los cimientos de una sociedad incluyente y democrática.

Cabe agregar que las voces de los egresados demandan del programa formador *apoyo a iniciativas de los estudiantes*, como un medio que permita consolidar acciones, a partir de la voz de los involucrados, considerando que ellos expresan las necesidades que surgen de las experiencias vividas en su propio proceso formativo y permiten replantear rutas que son factibles de ser mejoradas, relacionadas con el enfoque de una educación en donde las diferencias enriquecen y requieren de educadores que se empoderen de su compromiso como garantes de cambio.

Lo anteriormente expresado indica que estudiantes, egresados y empleadores destacan el papel del educador, como parte fundamental en el logro de una educación inclusiva y la necesidad de desarrollar en la formación inicial, como Licenciados en Educación Infantil, competencias que permitan el logro de un desempeño profesional que impulse desde sus conocimientos, prácticas, habilidades sociales y personales, en definitiva, un abanico de posibilidades en beneficio de contextos educativos inclusivos.

De esta forma, desde sus propias experiencias y puntos de vista se concibe a la educación inclusiva como la manera de cambiar la forma de entender la educación y el aporte que los educadores a cargo de la primera infancia hacen a las transformaciones. Es por ello que en correspondencia se espera que el programa formador realice los ajustes correspondientes al plan de formación.

6.2. Conclusiones.

Tras la discusión de los resultados obtenidos en el presente estudio, se plantean las conclusiones respecto a los dos objetivos generales propuestos.

De acuerdo con los resultados obtenidos, y en relación al primer objetivo, cabe indicar que se reconoce por parte de estudiantes, egresados y empleadores que los educadores infantiles son parte fundamental del proceso educativo inclusivo, adjudicándoles, como parte de su compromiso ético y deber profesional, la consideración por la identidad de cada estudiante, y la promoción de acciones que den respuesta a voces que no eran tenidas en cuenta, como principio de respeto, igualdad y reconocimiento en contextos incluyentes.

En el ámbito educativo se considera que es en la primera infancia en donde se forjan los principios de relaciones equitativas y de inclusión, posicionando a la educación como base del desarrollo personal. Esto lleva a ratificar que existe una estrecha relación entre los propósitos de la labor del educador infantil y la puesta en marcha de un enfoque educativo inclusivo desde los primeros años, en donde toma sentido su ejercicio profesional cuando la tolerancia, la aceptación mutua, el valor que se le da a todas los estudiantes y la pluralidad, permiten el crecimiento de todos los estudiantes.

Es necesario que los educadores infantiles, desde su propia función, se conviertan en piedra angular de la toma de una “conciencia inclusiva” para la comunidad educativa, liderando los cambios en favor de la inclusión, modificando concepciones tradicionales excluyentes, legitimando ambientes educativos que ofrezcan oportunidades de manera equitativa, en donde se forman los ciudadanos en el presente para un futuro social acogedor y accesible, justo para todos, en concordancia con lo que se pide en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

Resalta la necesidad de que el educador infantil asuma su responsabilidad acerca del papel que cumple en la forma como se plasma en las instituciones educativas el marco normativo, como directriz de la educación inclusiva en el contexto nacional y forma de llegar a una real transformación en favor del cumplimiento del derecho fundamental de

los niños a ser educados de acuerdo con lo propuesto en Incheon UNESCO (2015a), considerando la educación como un derecho humano sustancial que facilita el logro de los demás derechos y como medio de mejorar la calidad de vida de las personas, obteniendo aprendizajes en entornos de paz.

A partir de la discusión de los hallazgos encontrados en el segundo objetivo, relacionado con la valoración de las competencias presentes en la titulación para capacitar a los estudiantes en la promoción de prácticas educativas inclusivas, se puede concluir que se encuentran fortalezas representadas inicialmente, y como aspecto esencial, en la importancia que ha tenido para el programa formador de la Universidad El Bosque, sensibilizar a los futuros educadores infantiles, en el reconocimiento de la diversidad como columna vertebral del cambio en las relaciones que se dan en los contextos escolares. Este aspecto se evidencia en las actitudes positivas de los educadores en formación y egresados que propenden por generar espacios incluyentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje con interés en llegar a todos los niños y desarrollar una labor de calidad, representada en acciones pedagógicas favorecedoras de procesos educativos inclusivos.

Se percibe como fortalezas el desarrollo de las asignaturas que acercan a los futuros educadores infantiles al concepto de educación inclusiva y a las necesidades relacionadas con la discapacidad, al igual que la asignatura optativa que contempla la atención educativa a las poblaciones vulnerables, las prácticas hospitalarias y domiciliarias, así mismo, la oferta de cursos académicos de sistemas de comunicación aumentativa y/o alternativa.

La imagen que se han construido estudiantes en formación y los egresados acerca del manejo de habilidades pedagógicas básicas, les permite dar respuesta a diferentes necesidades, así mismo llevar a cabo prácticas metodológicas en el aula, que tienen en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje.

Las fortalezas encontradas son el punto de partida para generar nuevas propuestas educativas que enriquecen la formación de los educadores infantiles y el desarrollo de competencias que permitan su desempeño, facilitando una educación inclusiva. Sin embargo, se observa que hay debilidades en el proceso educativo de los Licenciados en Educación Infantil, que debe ser parte de la transformación que se requiere para que su labor profesional se convierta en promotora de prácticas educativas sin exclusiones.

Los resultados de la investigación, establecen que los tres colectivos que forman parte del estudio, aprecian que es necesario ampliar los espacios de formación con

asignaturas obligatorias y optativas así como cursos de formación que permitan robustecer los conocimientos y propicien un desempeño con herramientas más sólidas y prácticas pedagógicas más eficaces, además, del desarrollo de competencias relacionadas con el saber académico que faciliten reconocer y dar los apoyos apropiados a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Por otra parte, se comprueba que los empleadores determinan como una necesidad, relacionada con las competencias del educador infantil, el manejo de lenguajes alternativos o aumentativos como elemento facilitador en la interrelación y comunicación con los estudiantes que como parte de su condición así lo soliciten, en favor de la inclusión. Para eliminar la exclusión de los estudiantes con sistemas de comunicación no convencional es necesario abrir el camino a la comunicación alternativa, generando igualdad de oportunidades, ya que las barreras comunicativas imposibilitan el diálogo social e impiden el acceso y la participación en el logro de una dinámica educativa inclusiva.

Estudiantes, egresados y empleadores, además de comparar las competencias más valoradas para promover prácticas inclusivas, enuncian que, aunque todas las competencias son igualmente importantes, se prioriza el desarrollo de las competencias sociales (saber estar), que ponen de manifiesto la importancia del papel social que tiene el educador infantil. Estas se determinan inicialmente en: la capacidad de relación y comunicación asertiva con los estudiantes, en donde se evidencia que la comunicación y relaciones que se entabla con los estudiantes, edifican vínculos que acercan al educador infantil con los estudiantes, en un ambiente enriquecido afectivamente, que facilita el acercamiento a sus características y la valoración de las mismas.

El desarrollo de una sana convivencia, el respeto y la tolerancia entre los estudiantes y el manejo de valores éticos y morales de respeto, equidad, responsabilidad y compromiso, se destacan como aspectos que el maestro debe promover desde sus propias convicciones y acciones, en el camino de construcción hacia una educación inclusiva.

Destaca la capacidad de trabajo con la comunidad, el trabajo colaborativo con familias y agentes educativos y el trabajo interdisciplinar. Todo ello conjuga la importancia del desarrollo de competencias que lleven al educador infantil a la valoración del trabajo en equipo, con agentes que estén de una u otra forma involucrados con las instituciones educativas, rescatando los aportes que cada uno realiza desde su papel en el logro de contextos incluyentes, promoviendo prácticas que favorezcan el desarrollo de

una cultura inclusiva. Se concluye dentro de estas competencias que el desarrollo de la escucha en el educador infantil se convierte en la capacidad que tiende puentes y facilita entender a la otra persona.

En segundo término, se determinan como parte del saber ser (personales) competencias que de alguna forma se interrelacionan y pueden ser complementarias entre sí, que son a juicio de los colectivos participantes, valiosas en los educadores infantiles para su desempeño profesional. Estas son: respetar y aceptar las diferencias del alumnado, una actitud flexible ante la diversidad de los estudiantes y sus contextos, junto con, la “normalización” de la diversidad, que son capacidades que van más allá de lo profesional, ya que envuelven fuertes creencias particulares y deben fomentarse en el proceso de formación inicial de los maestros de primera infancia, ya que permiten que desde lo subjetivo y característico de la naturaleza personal se asuma la educación inclusiva como parte inherente a su labor.

Formando parte de este grupo se precisa el desarrollo de competencias como el interés por la investigación respecto a temas relacionados con la educación inclusiva, el desarrollo de proyectos que atañen a la temática y la formación continua en el mismo sentido. Estas capacidades vigorizan las acciones que el educador infantil realiza dentro y fuera del aula, en permanente actualización, liderando investigaciones y proyectos que desde las experiencias vividas propone acciones con nuevas perspectivas y horizontes, que llevan a los maestros e instituciones a formular acciones y facilitar rumbos innovadores de la gestión, en favor de la inclusión. Se resalta que la labor de los maestros cobra fuerza cuando hay un trabajo de acciones conciliadas y establecidas en continua retroalimentación y oposición al trabajo en solitario, que optimice esfuerzos en permanente actitud de apertura a las necesidades de los estudiantes y de la comunidad.

De igual forma, se determinan tres competencias a desarrollar en la Licenciatura de Educación Infantil para promover contextos educativos inclusivos, que forman parte de las del saber ser: el conocimiento de uno mismo y de sus capacidades, partiendo de entender lo que piensa y siente; los prejuicios que debe superar relacionados con la diversidad y su quehacer profesional, además, de reconocer potencialidades y aspectos a mejorar como educador y su compromiso con la inclusión.

Finalmente, se precisan como fundamentales las competencias de saber tomar decisiones de forma autónoma y asumir responsabilidades frente al compromiso que se tiene con la educación de todos los niños de maneras eficaz y eficiente, resolviendo las

situaciones que en el contexto se presentan, en favor de entornos educativos que beneficien la inclusión y la equidad.

Las anteriores competencias llevan a fortalecer la capacidad de ejercer el liderazgo evidenciado en acciones, planes y proyectos conjuntos, que propendan por una mejor educación en ambientes inclusivos, como aspecto fundamental en el desempeño profesional del educador infantil.

Relacionado con las competencias del saber hacer (metodológicas) se reconoce como necesario por parte del educador infantil, saber identificar las necesidades de apoyo de los estudiantes como un paso inicial, facilitador en la planeación de los procedimientos que se deben realizar teniendo en cuenta las individualidades, necesidades y estilos de aprendizaje, poniendo en el escenario la capacidad de compromiso con todos los estudiantes por parte del maestro y garantizando que su quehacer favorece el desarrollo de cada uno de ellos.

De esta manera, se llega a las competencias fundamentales en el quehacer educativo, de promover procesos pedagógicos que involucren a todos los estudiantes, aceptando las diferencias como instancias de aprendizaje y aplicar estrategias metodológicas favorecedoras de la atención a la diversidad, abriendo desde la labor del educador infantil diferentes posibilidades que permitan la educación y participación de cada alumno en procura de ambientes inclusivos y de la calidad. El maestro debe generar acciones pedagógicas en donde se facilite participar a la generalidad de los estudiantes en un aprendizaje conjunto.

En este mismo sentido, es preciso que las estrategias de evaluación aplicadas sean adecuadas a las características y necesidades individuales, desde una perspectiva educativa incluyente, lo que exige del educador tener la competencia de utilizar diferentes técnicas, e instrumentos de evaluación para dar respuesta a las necesidades del alumnado, todo ello en congruencia con la capacidad llevar a la práctica la flexibilización del currículo, adecuando el programa de estudios a las distintas situaciones, que así lo requieran y se tengan en cuenta diferencias en cuanto a formas y ritmos de aprendizaje; competencia que requiere de un proceso que proporcione al maestro las herramientas necesarias para realizar las acciones apropiadas.

De igual forma, se convierte en una necesidad desarrollar en los educadores infantiles las competencias de identificar y eliminar barreras al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, con el propósito de determinar qué elementos intrínsecos y extrínsecos afectan el desarrollo de dinámicas de enseñanza-aprendizaje, y

tomar las acciones correspondientes para descartarlas. Esto se complementa con las capacidades de gestionar el clima del aula y lograr la cohesión del grupo. El salón de clase se convierte en el espacio de interacción por excelencia en donde se desarrolla de forma plena la educación inclusiva y en donde el educador infantil debe hacer gala del desarrollo de actividades en conjunto al crear respuestas adecuadas para todos.

Finalmente, dentro de las competencias del hacer, se debe pensar en la importancia de fomentar la capacidad en el educador infantil, coherente con la forma de propiciar una cultura inclusiva en la escuela con la participación de la comunidad, familia y el entorno como promotor de entornos educativos que impacten fuera de las instituciones, en favor de la inclusión y como beneficio en doble vía, convocando a los demás estamentos en un trabajo mancomunado hacia una educación sin exclusiones.

En lo que respecta a las competencias del saber (científicas o académicas), se posicionan como fundamentales en la formación de los educadores infantiles, habilidades que se interrelacionan y se convierten en saberes esenciales que permiten desplegar otras acciones. En este sentido se encuentran: conocer las necesidades educativas presentes en el alumnado con necesidades educativas especiales; conocer estrategias metodológicas (pedagógicas, didácticas, curriculares) para promover una educación inclusiva; saber planificar las acciones pedagógicas y curriculares para fomentar prácticas inclusivas, además de, conocer las concepciones y los principios propuestos para la educación inclusiva. De esta forma, los conocimientos teóricos que demandan manejos pedagógicos determinados, se convierten en el pilar del quehacer, dando sostén al ejercicio educativo favorecedor de la inclusión.

Todo ello se plasma en la capacidad de flexibilizar el currículo adecuando el programa de estudio a las situaciones individuales como respuesta de manera acertada a la diversidad. Proporcionarles a los maestros en formación, una preparación que fortalezca los procesos de inclusión con los conceptos y elementos esenciales que le dan origen y cimientos, les permite asumir una postura clara y certera del papel que les corresponde como generadores de condiciones que beneficien estilos educativos en donde se congrega la diversidad.

Por otra parte, dentro de la formación de los educadores infantiles como promotores de contextos educativos inclusivos, se enfatiza en el reconocimiento de los hitos históricos que han rodeado el desarrollo de un enfoque que reivindica los derechos de todos a ser educados sin ninguna distinción, identificando los acontecimientos significativos constructores del presente y futuro que le dan sentido a su labor profesional.

Se encuentra que es prioritario para un adecuado desempeño de la labor educativa el conocimiento por parte del educador infantil del marco legislativo, como características y normas, deberes y derechos de acción que reglamentan el sistema educativo nacional relacionado con la inclusión, que le faciliten acciones pertinentes en beneficio de todos los estudiantes y de la comunidad.

Además de lo anterior, se convierten en prioridad de la formación del educador infantil el conocimiento de experiencias a partir de otras vivencias profesionales e institucionales, relacionadas con la inclusión, que permiten reconocer diferentes prácticas y saberes, nutriendo y ampliando el quehacer propio.

Como parte final de las competencias del saber científico que has sido determinadas como esenciales se encuentra el dominio de sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación, con el fin de poder establecer una adecuada interacción eficaz con estudiantes y familias que así lo requieran como parte de sus necesidades. La educación inclusiva requiere que los educadores faciliten la participación de los alumnos, entre ellos los que están en condición de discapacidad relacionada con la comunicación, por medio de sistemas que faciliten las relaciones mutuas.

A partir de la discusión derivada de los resultados que se dan en los encuentros realizados con los grupos focales, se concluye que para el desarrollo de las competencias, se debe generar en el plan de formación de los educadores infantiles, espacios de prácticas formativas que permitan relacionar la teoría con la práctica y con una continua reflexión de las experiencias que se viven en torno a ellas y como forma de enriquecimiento de los futuros educadores en donde se evidencie la interacción de las competencias, las cuales se deben abordar de manera transversal en las diferentes asignaturas y actividades complementarias que se realizan con una buena calidad. De igual manera se requiere apoyar las iniciativas de los estudiantes, relacionadas con los aspectos que en su educación fortalecen las capacidades que les permita promover contextos educativos inclusivos y despierte en cada estudiante pasión por su la profesión.

De esta forma, se concluye a partir de las percepciones de estudiantes, egresados y empleadores, relacionadas con los seis objetivos específicos planteados, determinando el desarrollo de competencias para promover procesos educativos inclusivos en los Licenciados de Educación Infantil de la Universidad El Bosque, que en constante interés por la formación de los futuros maestros tendrá en cuenta como aspectos importantes, dentro de las concepciones con las cuales se deben plantear, los planes con que se desarrolla la titulación, concernientes con las demandas de una educación inclusiva.

6.3. Propuestas de mejora y prospectiva.

Teniendo en cuenta las conclusiones a las cuales se ha llegado, se hace necesario pensar en los diferentes aspectos que se deben atender para lograr el desarrollo de competencias que permitan promover procesos educativos inclusivos en los educadores infantiles formados en la Universidad El Bosque.

A partir de las conclusiones establecidas se observa que hay claridad respecto a la importancia del papel que juega el educador infantil en el cumplimiento de la exigencia acerca de una educación que tenga en cuenta a cada estudiante de forma equitativa y se desarrolle en un espacio común para todos, como principio central de la educación inclusiva. Así mismo, se resalta el interés de la Universidad El Bosque por formar a sus futuros educadores infantiles en este sentido, el cual debe verse reflejado en los planes de mejoramiento y proyecciones de la Licenciatura en Educación Infantil en donde, desde su misma labor formadora, se fortalezcan los espacios que fomenten el crecimiento académico y desarrollo de competencias que permitan al egresado desempeñar una labor segura en favor de la diversidad en contextos educativos inclusivos.

El programa de Licenciatura en Educación Infantil debe generar conciencia en los formadores de educadores, acerca de la importancia de una mirada integradora y abordar desde cada asignatura los aspectos que le atañen, relacionados con la educación inclusiva y no solamente dejar este encargo a algunas materias específicas. En consecuencia, se podrán satisfacer las demandas que se hacen en cuanto a la calidad e intensidad de espacios formativos, que permitan dar solidez a los conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la educación inclusiva, y los propósitos y medios que giran en torno a ella, generando en los maestros en formación una conciencia de la función profesional relacionada con la inclusión.

Cabe aclarar que, en el actual plan de formación, que dio inicio en el año 2017, se contempla una práctica específica que privilegia el desempeño como educador inclusivo, en instituciones que tienen propuestas claras y trayectoria en la puesta en práctica de una educación que atiende la diversidad. Sin embargo, este ejercicio se debe convertir en parte de todas las prácticas formativas, reiterando el sentido integral del proceso educativo del educador infantil y como parte de las dinámicas que se deben desarrollar a lo largo de la titulación, propias del quehacer docente, facilitando un mayor empoderamiento frente al compromiso que tiene con la diversidad de los estudiantes.

Por otra parte, es necesario que se fomente la apertura de líneas y grupos de investigación en la facultad de educación, en donde se profundice acerca de los distintos tópicos que rodean la educación inclusiva, se vincule a docentes, educadores en formación y egresados interesados en el tema, para de esta forma escuchar las voces que desde sus propios ámbitos y conocimientos amplían los estudios y nutren los caminos que se están recorriendo conectados con la inclusión. Cada colectivo tiene miradas diferentes y vivencias propias que contribuyen con el enriquecimiento de la investigación y fomentan los estudios que conjugan esfuerzos, rompiendo barreras generacionales y de formación.

El aporte de este estudio a futuras investigaciones relacionadas con la temática, se ve representado en nuevas líneas que aborden tópicos más específicos relacionados, por ejemplo, con la puesta en escena de las competencias metodológicas, experiencias de otros modelos pedagógicos y realidades de las competencias del educador infantil, concernientes a la educación inclusiva en diferentes contextos de nuestra realidad nacional.

Además, se abre la puerta a que en otras licenciaturas se planteen inquietudes similares y encuentren sus propias fortalezas y aspectos de cambio o mejora, que propendan por educadores que potencialicen espacios educativos en donde no exista la exclusión.

Es importante mantener la continuidad de eventos académicos interinstitucionales y los lazos de investigación que con su calidad fortalezcan los procesos de manera conjunta, acerquen a experiencias que enriquezcan los saberes y abran desde la academia las posibilidades de un trabajo en favor de la educación inclusiva.

Para finalizar las propuestas de mejora de esta tesis doctoral, es importante que todos las instituciones formadoras de educadores piensen en cómo alcanzar la metas propuestas en correspondencia con las demandas que se hacen de la educación en los momentos actuales, educadores que obren en concordancia, con un sólido compromiso en el desempeño de su labor, desarrollando la ruta hacia una educación, una sociedad y un mundo en donde haya posibilidades para el crecimiento de cada persona y donde la pluralidad se convierta en una riqueza, una oportunidad y un bien común.

6.4. Limitaciones de la investigación.

En el transcurso de la investigación se hallan algunos aspectos que en determinado momento puede ser considerados como limitaciones en el desarrollo del trabajo

acometido, las cuales ameritan ser tenidas en cuenta para nuevos proyectos o estudios similares. Del mismo modo, es importante señalar las limitaciones encontradas para reflexionar sobre las mismas y generar aprendizajes a tener en cuenta en futuros trabajos.

Como elemento enriquecedor de los procesos formativos de educadores infantiles, en otros programas comparables, para el desarrollo de competencias en favor de una educación sin exclusiones, con una mirada equitativa y de calidad, se hubiera podido considerar extender la investigación a otras instituciones que compartan el mismo objetivo formativo, en la ciudad de Bogotá, ya que son maestros que forman parte de espacios laborales en interacción con los egresados de la Universidad El Bosque. La comparación que se hubiera establecido entre los distintos programas de formación hubiera permitido determinar diferentes puntos de vista, de acuerdo al modelo educativo correspondiente y al perfil de profesional formado en cada centro, enriqueciendo los resultados, así como en los planes que se desarrollan para la titulación y la posterior gestión en favor de una educación más incluyente por parte de los educadores infantiles.

Otra limitación que se observa en el estudio realizado es la participación de los egresados que, aunque fue suficiente, se esperaba un mayor nivel de concurrencia. A pesar de hacer uso de un cuestionario en línea, el cual se envió a los correos institucionales y a los personales, previa convocatoria por las redes sociales y llamadas a los teléfonos de contacto registrados en la universidad, no todos los estudiantes egresados respondieron a la convocatoria realizada. En este sentido, algunos correos personales y teléfonos habían cambiado. Además, a medida que pasa el tiempo, frecuentemente los egresados pierden interés por atender este tipo de solicitudes, sin tener en cuenta que son para beneficio de la educación infantil, la formación de futuros educadores y el fortalecimiento de la profesión. Por otra parte, se observa que pueden haber generado otros espacios académicos de mayor interés.

Finalmente, se convierte en otra limitación no haber tenido en cuenta como parte de la muestra participante a los formadores de los educadores infantiles, especialmente a los que tienen a cargo el desarrollo de las prácticas formativas como tutores de prácticas, además de asignaturas teóricas disciplinares, quienes con sus saberes, experiencia académica, contacto con las instituciones o campos de práctica, la dirección y apoyo de los estudiantes, tienen una mirada más integral y objetiva del desarrollo de los procesos relacionados con la educación infantil, la escuela y el papel del educador en favor de la inclusión.

En consecuencia, los aportes de los tutores de prácticas les posicionaría como aliados en el desarrollo de las competencias en los educadores infantiles, promotores de contextos educativos inclusivos y en gestores de cambios, facilitando mayor fluidez en los procesos de desempeño de los maestros en formación y su relación con la diversidad que se presenta como retos en los centros educativos. Precisamente, este trabajo científico se cierra en tiempos de pandemia del SARS-COV-2, donde nos enfrentamos a nuevos retos educativos y sociales para materializar la igualdad, y la equidad en el acceso a los derechos humanos.

No se puede ser ajeno al impacto generado en los diferentes ámbitos de la vida por la situación actual relacionada con la pandemia derivada del brote de COVID-19, reflejados en los sorprendentes cambios de hábitos que regulan las dinámicas cotidianas y la vida diaria. Las formas de acceder a la educación se han visto afectadas por una prolongada cuarentena que ha exigido a los sistemas educativos replantearse las formas tradicionales presenciales de desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje y la vida escolar, afectando de manera especial a las poblaciones más vulnerables.

En estas circunstancias y como una forma de minimizar el impacto producido por el inminente cierre de las instituciones educativas se ha recurrido al uso de las TICS, asumiendo el desarrollo de una metodología on-line, que reclama un cambio en las formas de acceder al aprendizaje, en las relaciones que se establecen entre los educadores, los estudiantes y entre ellos mismos. De esta forma, continuar dando paso a dinámicas educativas incluyentes plantea un reto en la forma como el sistema educativo debe responder y en las acciones que los educadores deben emprender con relación a las nuevas barreras, representadas en el escaso manejo de la educación mediada por la tecnología por parte de los docentes y en las evidentes diferencias en cuanto accesibilidad que tiene todos los estudiantes a elementos que faciliten esta forma de trabajo, a la conectividad a internet y hasta el servicio eléctrico de manera ininterrumpida.

Las diferentes situaciones que rodean la realidad de muchos estudiantes dificultan los procesos que se estaban dando y que no solamente se ven representadas en el difícil acceso a las nuevas formas de educar, sino también, a los apoyos, y tiempos dedicados en cada circunstancia. Las familias tuvieron cambios drásticos en sus costumbres y dinámicas de relación, lo que les ha llevado a asumir funciones que no formaban parte de sus responsabilidades, viéndose obligados en la mayoría de los casos a reestructurar sus formas de trabajo, que posiblemente han afectado los ingresos y la satisfacción de las necesidades básicas, generando modificaciones en la convivencia y en el desempeño del

rol de cada uno de ellos, lo que representa para los niños, especialmente para aquellos en condición de discapacidad, sentimientos de mayor vulnerabilidad o de exclusión en sus propios hogares.

Es una realidad, que los logros que se habían alcanzado relacionados con la cobertura, permanencia y calidad de la enseñanza, en muchos casos se ven drásticamente afectados por las características de los entornos en donde viven los niños, sus carencias y dificultades para aproximarse a recursos que faciliten continuar a distancia con su educación, sin dejar de lado, que para muchos de ellos la escuela era también una instancia proveedora de alimentación, factor que perjudica directamente la calidad de vida e interfiere con los demás procesos.

El impacto de esta situación obliga a realizar una llamada de alerta a los cambios imprevistos que se pueden dar en el desempeño de la labor educativa, exigiendo educadores infantiles formados en el desarrollo de competencias para escuchar y entender las necesidades de los estudiantes, flexibilizar metodologías, llevar a la práctica nuevas propuestas acordes con la realidad, trabajar en equipo y tener en cuenta las experiencias que van abriendo posibilidades y encontrando soluciones, así como el empleo adecuado de las estrategias que gubernamentalmente se proponen para esta situación.

Es así que el propio proceso formativo de los educadores infantiles se vio alterado, sintiendo desde sus mismas vivencias las dificultades y la necesidad de tener una mente abierta a los cambios, a la búsqueda de alternativas, en un trabajo dinámico y creativo en conjunto con los padres o cuidadores de los niños, la comunidad y otros profesionales; haciendo uso de todos los recursos que se encuentren a mano para lograr minimizar efectos excluyentes que acentúen las desigualdades y permitan a todos los estudiantes hacer parte de este nuevo nicho en la acción educativa inclusiva que ha traído la pandemia.

Confío que el trabajo aquí presentado contribuya a mejorar la formación de los Licenciados en Educación Infantil de la Universidad del Bosque, con una mirada diferente de su relación personal y profesional con la diversidad, y por ende a promover una educación inclusiva de y para todos, en una sociedad mejor, más humana, equitativa y garante de los derechos humanos.

REFERENCIAS

- Acosta, F. J., Ávila, E. J. H. y Sanabria, A. S. (2006). Aceptación o rechazo: perspectiva histórica sobre la discapacidad, la rehabilitación y la psicología de la rehabilitación. *Psicología y Salud*, 16(2), 187-197.
- Aguilar, G. (2004, julio). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. En Universidad Interamericana de Costa Rica (Org.), *V Congreso Educativo Internacional: "De la educación tradicional a la educación inclusiva"*. San José de Costa Rica, Universidad Interamericana.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124:10.1007/s10833-005-1298-4.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2007). *Política pública de discapacidad para el Distrito Capital*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=27092>.
- Aldaba, A. (2003). Las competencias cognitivas y el perfil del aprendiz exitoso. *Investigación Educativa*, 2, 11-21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2880752.pdf>.
- Alegre de la Rosa, O. M. (2010). Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas. *Revista Educación Inclusiva*, 3(3), 137-139. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-10.pdf>.
- Argudín, Y. (2012). La educación basada en competencias: algunas nociones que pueden facilitar el cambio. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/>.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>.

- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: Mejora Escolar y Retos para el Siglo XXI. *Participación Educativa*, 9, 39-51. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449796>.
- Arnaiz, P. y Guirao, M. (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *Siglo Cero*, 45(4), 22-47. Recuperado de <https://id.usal.es/idocs/F8/ART21671/guirao.pdf>.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C. (2017). El Impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334>.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/53076/66361-205780-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Azorín Abellán, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. doi: 10.5209/RCED.51343.
- Barrero, A. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), 262-270.
- Barrio de la Puente, J. L. (2008). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. Recuperado de http://scholar.google.com.co/scholar_url?url=http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0909120013A/15360&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm.
- Barrios, C. y Cano, E. (2015). Planificación y programación basada en competencias. En G. Londoño y E. Cano (Eds.), *Formación y Evaluación por competencias en Educación Superior* (pp. 45-66). Bogotá: Ediciones Unisalle.

- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L. y Vargas-Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. doi:10.5294/edu.2015.18.1.4.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maleta, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior. Informe final-Proyecto Tuning de América Latina (2004–2007)*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Beraza, M. (2008). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/jorinndoc/jorinndoca2007m9n6.pdf>.
- Bernal-Martínez-de-Soria, A., y Ibarrola-García, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* 67, 55-7. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/38192>
- Birchenall, L. B. y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442. Recuperado de <http://ibaron.freehostia.com/documentos/Articulo%20La%20teoria%20linguistica%20de%20Noam%20Chomsky.pdf>.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>.
- Blanco, R. (2014) Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco, L. Hernández y M. Educativas, M. (2014), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-37). Madrid: OEI.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva-Universidad Autónoma de Madrid.

- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
- Bravo, N. H. (2007). *Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning.- América Latina*. Recuperado de http://www.cca.org.Mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectoTuning.pdf.
- Calvo, M., Verdugo, M. Á., y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. doi:10.4067/S0718-73782016000100006.
- Casado, R. (2012). Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 141-154. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/16-10.pdf>.
- Casado, R. y Lezcano F. (2012). *Educación en la escuela Inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: Una visión de futuro. *Actualidades investigativas en educación*, 15(2), 1-33. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032015000200002&script=sci_arttext.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Red de Psicología online.
- Chomsky, N. (1975). *Estructuras sintácticas*. México: Editorial Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1981). *Reflexiones acerca del lenguaje. Adquisición de las estructuras cognoscitivas*. México: Editorial Trillas.
- Constitución política de Colombia (Constitución política de Colombia, 20 de julio de 1991). *Sistema Único de Información Normativa, n° 116*, 1991, 20 de julio.
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación* 73, 75-94. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413651843005.pdf>.

- Decreto 2082/1996, de 20 de noviembre, por el que se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. *Diario Oficial (No. 42922) del Ministerio Nacional de Educación de Colombia*.
- Decreto 1278/2002, de 20 de junio, por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. *Diario Oficial (No. 44.840) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia*.
- Decreto 1421/2017, de 29 de agosto, por el que se reglamenta el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. *Diario Oficial (No. 50346) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia*.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2005). *Censo general 2005*. Colombia: Departamento Nacional de Estadística. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/censos/libroCenso2005nacional.pdf>.
- De Dicastillo, N. L., Redín, C. I., y Torres, M. C. G. (2004). Aproximación y revisión del concepto «competencia social. *Revista Española de Pedagogía*, 62(227), 143-156. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23765753?seq=1>.
- Deliyore-Vega, M. D. R. (2018). Comunicación alternativa, herramienta para la inclusión social de las personas en condición de discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-16. doi:10.15359/ree.22-1.13.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Durán, D., y Giné, G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. Recuperado de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>.
- Duk, C. (2014). *La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva*. Madrid: OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13613>.
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos

- Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-91.pdf>.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Bogotá: Narcea Ediciones.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 12, 26-45. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>.
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6(1), 27-36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3Juicio_de_expertos_27-36.pdf.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Rodríguez, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XXI*, 21(1), 157-180. doi:10.5944/educxx1.20183.
- Fariña, P. G., y Noriega, M. G. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas* 26, 145-162. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5247176>.
- Fermín, M. (2007). Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad. *Revista de Investigación*, 31(62), 71-91. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2512157>.
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>.
- Ferrer, A. T. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de Educación* 5, 83-94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3036617.pdf>.

- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. In B. Presseisen (Ed.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction* (pp. 31-75). Washington, DC: National Education Association.
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Fiorda, M. C. S. (2010). *La Importancia de la Investigación en el Campo de la Educación*. (Ensayo como requisito parcial para la aprobación del curso Diseños de Investigación. no publicado) Recinto University, Carolina, Estados Unidos.
- Frago, A. V. (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 21-42. doi:10.14516/ete.2016.003.001.3.
- Frutos, A. E., Ruiz, A. B. M., Sánchez, J. J. M., Rus, T. I., y Martín, M. S. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4617037>.
- Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Eletrônica de Educacao*, 13(1), 58-65. doi:10.14244/198271993074.
- García, E. (2003). La formación de profesionales para la educación inclusiva. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf.
- García, G. y Martínez, M. (2013). *Análisis de necesidades de formación en el Prácticum del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad El Bosque* (Tesis de Grado, no publicada). Universidad El Bosque, Bogotá.
- Gardner, H. (1985). *La nueva ciencia de la mente*. Argentina: Paidós. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/89526951/Gardner-Howard-1985-La-Nueva-Ciencia-de-La-Mente>.
- Gil, A. (2003). Los Retos del Nuevo Milenio: Educar en las Competencias para el contexto de la mundialización. *Revista Académica e Internacional de la U.C.P.R.*

- 66, 19-39. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4897911.pdf>.
- Giménez, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Revistas Páginas de Educación*, 9(1), 1-24. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n1/v9n1a01.pdf>.
- Glatzel, G. A. (2017). Clases diversas en las escuelas de Estados Unidos. La importancia de una educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 79-98. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/274>.
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160208>.
- González Fernández, R., Domínguez, M., del Castañar, M., y Domínguez Garrido, M. C. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza and Teaching*, 34(2), 131-148. doi:10.14201/et2016342131148.
- Guzmán, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-18. doi:10.15517/aie.v18i3.34211.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Taurus. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/49380094/Habermas-Jurgen-Teoria-De-La-Accion-Comunicativa-II>.
- Hernández, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071873782018000100021&script=sci_arttext&tlng=n.

-
- Hymes, D., y Bernal, J. G. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, 0(9), 13-37. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2009). *Funciones y deberes*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/quienes-somos/funciones>.
- Ley Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Ley 1346, 31 de julio de 2009). *Diario Oficial de Colombia No. 47.427, 2009, 31 de julio*.
- Ley de Discapacidad (Ley 361, 7 de febrero de 1997). *Diario Oficial de Colombia No. 42.978, 1997, 11 de febrero*.
- Ley Estatutaria para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad (Ley Estatutaria 1618, 27 de febrero de 2013). *Diario Oficial de Colombia No. 48717, 2013, 27 de febrero*.
- Ley General de Educación (Ley 115, 8 de febrero de 1994). *Diario Oficial de Colombia No. 41.214, 1994, 8 de febrero*.
- Ley Servicio Público de la Educación Superior. (Ley 30, 28 de diciembre de 1992). *Diario Oficial de Colombia No. 40700, 1992, 29 de diciembre*.
- Ley Sistema Nacional de Discapacidad. (Ley 1145, 10 de julio de 2007). *Diario Oficial de Colombia No. 46.685, 2007, 10 de julio*.
- López Melero, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 29, 4-18. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=998/99815739002>.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54. Recuperado de <https://revistas.usc.es/index.php/ie/article/view/23>.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Relieve*, 15(1), 1-20. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm.

- Maldonado, M. (2003). *Las competencias una opción de vida. Metodología para el diseño curricular*. Bogotá D. C.: Ecoe Ediciones.
- Maldonado, M. (2006). *Competencias, método y genealogía. Pedagogía y didáctica del trabajo*. Bogotá D. C.: Ecoe Ediciones.
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. y Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de https://www.fundacionmapfre.org/fundacion/es_es/images/guia-practicas-inclusivas-reflexion-valoracion_tcm1069-421334.pdf.
- Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Martínez, S. S. (2013). La formación del profesorado para la Educación Inclusiva en Europa. Retos y oportunidades. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 485-486. doi: 10.4995/redu.2013.5540.
- Mertens, L. (1997). Sistemas de competencia laboral: surgimiento y modelos. En Oficina Internacional del Trabajo (OIT) (Ed.), *Formación Basada en Competencia Laboral: Situación Actual y Perspectivas*, (pp. 27-39). Guanajuato, México: Conocer.
- Mayorga, A. (2014). *Atlas. Ti 7 en Español*. Bogotá: Facultad de la Universidad de las Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.fce.unal.edu.co/media/files/UIFCE/Estadistica_Descriptiva_y_Analisis_Cualitativo/Manual_Atlas_Ti_7.pdf.
- Ministerio de Educación de España (2010). *Conclusiones de la conferencia internacional "la educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social"*. Madrid. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-in-action-flyer_Madrid-Extracts-ES.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005a). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. En Ministerio de Educación Nacional (Ed.), *Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales* (pp. 15-51). Bogotá, Colombia: Revolución Educativa Colombia Aprende.

-
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005b). *Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias laborales generales*. Bogotá, Colombia: Revolución Educativa Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006a). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales –NEE*. Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006b). *Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2007). Educación para todos. *Altablero 43*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Introducción - Competencias en la educación superior*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-189357.html>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Plan Sectorial 2010-2014*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad, en el marco del derecho a la educación*. Recuperado de: http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/orientaciones_poblacion_discapacidad_2012.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013a). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013b). *Competencias Disciplinarias*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485anexo1.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). *Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media. Subdirección de referentes y evaluación de*

- la calidad educativa*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-342767_recurso_3.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017a). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017b). *Diez años de grandes avances*. Bogotá: Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior para la Discapacidad.
- Ministerio de educación Nacional de Colombia. (s.f.). *Sistema Integrado de Matricula (SIMAT)*. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-168883.html?noredirect=1>.
- Ministros Europeos (1999). *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Recuperado de: <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>.
- Molano, M. (2015). Competencias: Un asunto de pedagogía. En E. Cano y G. Londoño (Eds.), *Formación y Evaluación por Competencias en Educación Superior* (pp. 11-45). Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.
- Moliner, L. y Loren, C. (2010). La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 25-44. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/32797>.
- Moncada, C. (2013). *Modelo educativo basado en competencias*. México: Editorial Trillas.

- Montero, L. (1991). El Informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 62-64. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/1d03/62c1713e075c2dba48f95f83e6195bc8e7d9.pdf>.
- Moreno, H. (2012). *Diseño curricular por competencias*. Bogotá: SEM-S.A.S.
- Moriña-Díez, A., López, R., Melero, N., Cortés, M. y Molina, V. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 423-442. doi:10.4995/redu.2013.5537.
- Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00632.pdf>.
- Moya, E. C., Moya, J. M. y El Homrani, M. (2017). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 254-270. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/100>.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2001a). *Programa de modernización de la educación técnica y la capacitación (PEMTyC) de México*. Recuperado de http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/x/dif_exp4.htm.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2012). Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales – CONOCER. Recuperado de: <https://www.oitcinterfor.org/en/p%C3%A1gina-libro/consejo-normalizaci%C3%B3n-certificaci%C3%B3n-competencia-laboral-m%C3%A9xico-conocer>.
- Operti, R. (2009, julio). La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro. Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad Pública de Navarra (Org.), *XV Coloquio de Historia de la Educación – “La Educación Especial y Social del Siglo XIX”*. Pamplona, España.
- Organización de los Estados Americanos (OEA) (1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas*

- con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI) (2000). *Educación para todos en las Américas Marco de Acción Regional*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2016). *La educación en Colombia. Revisión de políticas nacionales de educación*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf.
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. doi:10.1016/S0034-7450(14)60157-8.
- Palacio, N., y López, S. (2016). Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿una relación dialógica? *Plumilla Educativa*, 17(1), 103-129. doi:10.30554/plumillaedu.17.1752.2016.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=246067>.
- Pérez, C., y López, I. (2017). Las competencias del profesorado ante la Educación Inclusiva: Retos del futuro inmediato. *Edetania*, 51, 69-82. Recuperado de: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/105>.

- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En P. Pogré (Ed.), *La enseñanza para la comprensión* (pp. 69-92). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Presidencia de la Republica de Nicaragua (1993). *Declaración de Managua: Reunión del Consejo Judicial Centroamericano y del Caribe*. Recuperado de https://www.oas.org/dil/esp/Declaracion_12-1993.pdf.
- Pujolás Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151>.
- Rada, T. S. y Hoyos, C. R. (2011). La educación inclusiva hoy: Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 70, 15-30. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147002.pdf>.
- Real Academia Española (2016). Competencia. En *Diccionario de la lengua española (23ª ed.)*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>.
- Rendón, M., Villasís, M., Miranda, M., (2006). Estadística descriptiva. *Revista Alergia México*, 63(4), 397-407. doi:10.29262/ram.v63i4.230.
- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15(1), 145-165. doi:10.18359/rfce.4554.
- Rodríguez, G., y Gil, J. García (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rojas-Soriano, R. (2015). Aspectos teóricos sobre el proceso de formación de investigadores sociales. Contexto S.R.L (Eds.), *Investigación Educativa: abriendo puertas al conocimiento* (pp. 25-31). Montevideo, Uruguay: Camus Ediciones.
- Ruiz, A. P., Navalón, B. S., y Rojas, D. G. (2016). Educación inclusiva en contextos inéditos: La implementación de la Pedagogía Hospitalaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1507-1522. doi:10.11600/1692715x.14242240815.

- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. Universidad de Zaragoza-España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 200-218. doi:10.11600/1692715x.14242240815.
- Sampieri, R., Collado, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F, México: McGraw Hill Education.
- Scharager, J. y Reyes, P. (2001). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Scott, C.L. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*, 23, 1-19. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa.
- Simón, C. y Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. doi:10.4067/S0718-73782016000100003.
- Tobón, S. (2006a). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Tobón, S. (2006b). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Torrado, M. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. Bogoya, D., Vinent, M., Restrepo, G., Jurado, F. y Pérez, M. (Eds.), *Competencias y proyecto pedagógico* (pp. 31-54). Bogotá, Colombia: Unibiblos.
- Trujillo, F. (2011). Enfoque de competencias en la educación: del conocimiento al uso y apropiación. *Gestión del conocimiento*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html>.
- Tuning, (2006). *Una Introducción al Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Sócrates Tempus. Recuperado de: https://www.unideusto.org/Tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf.

- UNESCO (1990). *Educación para todos: Finalidad y contexto, Conferencia Mundial sobre Educación para todos*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special need education. World Conference on special needs education: Access and quality*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97-113. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar – Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa?posInSet=1&queryId=f60ba67d-7dc1-41fa-9a14-dff86629f386.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.
- UNESCO (2011). *La UNESCO y la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0021/002127/212715s.pdf>.
- UNESCO (2015a). *Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Educación 2030 declaración de Incheon y marco de acción*, 2, 4-38. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>.
- UNESCO (2015b). *La educación para todos, 2000-2015. Logros y desafíos*. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=I1X9CQAAQBAJ&pg=PA339&lpg=PA339&dq=evaluaci%C3%B3n+sobre+propuestas++Foro+Mundial+sobre+la+Educaci%C3%B3n+Dakar&source=bl&ots=NyJp41jvH9&sig=>.

- UNICEF (2006). *Convención Internacional sobre los derechos del niño (1989)*. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.
- Universidad El Bosque (2011) *Política de Gestión Curricular Institucional*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque.
- Universidad El Bosque (2012a) *Política de Gestión del Talento Humano Académico*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque.
- Universidad El Bosque (2012b) *Política de Calidad y Planeación*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque.
- Universidad El Bosque (2012c) *Política de Éxito Estudiantil*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque.
- Universidad El Bosque (2012d) *Política de apoyos financieros para el acceso y la excelencia*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque.
- Universidad El Bosque (2012e) *Política de Bienestar Universitario*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque.
- Universidad El Bosque (2012f) *Política de Egresados*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque.
- Universidad El Bosque. (2013) *Autoevaluación institucional con fines de Acreditación*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque. Recuperado de: http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/autoevaluacion_docs/boletin1.pdf.
- Universidad El Bosque (2014a) *Política de Proyección y Responsabilidad Social Universitaria*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque.
- Universidad El Bosque (2014b) *Política del uso de las TIC*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque.
- Universidad El Bosque (2014c) *Política de Administración de Recursos Financieros*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque.
- Universidad El Bosque (2014d). *Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque.

- Universidad El Bosque (2014e) *Documento de Autoevaluación con Fines de Acreditación de Alta Calidad*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque.
- Universidad El Bosque (2015a) *Política de Formación para la Investigación, Creación, Desarrollo e Innovación*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque.
- Universidad El Bosque (2015b) *Política de Educación Virtual y a Distancia*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque.
- Universidad El Bosque (2015c) *Política de Flexibilidad en la Educación*. Bogotá D.C.: Ed. Universidad El Bosque.
- Universidad El Bosque (2016) *Plan de Desarrollo Institucional 2016-2021. La calidad de vida, compromiso de todos*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque. Recuperado de: http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/documentos/rectoria/Plan_Desarrollo_Institucional_2016-2021.pdf.
- Universidad El Bosque (2017) *Proyecto educativo institucional [PEI]*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque. Recuperado de: <https://www.unbosque.edu.co/sites/default/files/201706/Proyecto%20Educativo%20Institucional%20-%20PEI.pdf>.
- Universidad El Bosque (2019a). *Política de equidad e inclusión estudiantil*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque. Recuperado de https://www.unbosque.edu.co/sites/default/files/2019-04/politica-de-equidad-e-inclusion-estudiantil-ueb_0.pdf.
- Universidad El Bosque (2019). *Licenciatura en Educación Infantil – Proyecto educativo del programa*. Bogotá D.C.: Universidad El Bosque.
- Vargas, M. (2008). *Diseño curricular por competencias*. México: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular-por-competencias_anfei.pdf.
- Villa, A. y Poblete. (2008). *Aprendizaje basado en competencias, una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto-Ediciones Mensajero.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado 1. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4(2), 1-13. doi: 10.4995/redu.2008.6281.

Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140326070304/art.BeatrizEZapata.pdf>.

ANEXOS

ANEXO 1. Instrumentos de validación

Anexo 1.1. Guía de validación de los cuestionarios dirigidos a estudiantes y egresados



Instrumento de validación del Cuestionario para la evaluación de competencias en la Licenciatura en Educación Infantil para promover una Educación Inclusiva: percepciones de los estudiantes

(CEINCLUSIVA: Estudiantes- Egresados)

Esta guía de validación se le entrega con la finalidad de que aporte como experto/a las consideraciones necesarias para mejorar el Cuestionario para la evaluación de competencias en la Licenciatura en Educación Infantil, de la Universidad El Bosque (CEINCLUSIVA) desde las percepciones de los estudiantes y egresados, que le adjuntamos.

Este cuestionario en consonancia con los objetivos de la investigación en curso, pretende conocer las competencias que deben estar presentes en la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad El Bosque, para promover una Educación Inclusiva, teniendo en cuenta las opiniones de los estudiantes y egresados.

Para ello en primer lugar, le pedimos que valore la adecuación del título, introducción, las preguntas sociodemográficas y las instrucciones ofrecidas para la cumplimentación del CEINCLUSIVA, atendiendo a los criterios de “Claridad” (CLA) y “Relevancia” (REL). A continuación, valore los ítems del CEINCLUSIVA, en función de los criterios “Claridad” (CLA), “Pertinencia” (PER), “Relevancia” (REL) y “Exclusividad” (EXC).

Además, si lo considera oportuno, puede incorporar cualquier propuesta de mejora, añadiendo los ítems que considere oportuno en cada dimensión.

A continuación, aparece una aclaración con relación a los diferentes criterios a utilizar en la cumplimentación de esta guía.

- Criterio de Claridad (CLA): redacción sin ambigüedades, clara.
 - 1: Nada claro.
 - 2: Poco claro.
 - 3: Claro.
 - 4: Muy claro.
- Criterio de Pertinencia (PER): relación con la tipología de competencia* a la que pertenece el ítem.
 - 1: Nada pertinente
 - 2: Poco pertinente.
 - 3: Pertinente.
 - 4: Muy pertinente.
- Criterio de Relevancia (REL): competencias importantes que deben estar presentes en la Licenciatura en Educación Infantil para promover una EI.
 - 1: Nada relevante.
 - 2: Poco relevante.
 - 3: Relevante.
 - 4: Muy relevante.
- Criterio de Exclusividad (EXC): el contenido del ítem es diferente al de otros ítems.
 - 1: Nada exclusivo.
 - 2: Poco exclusivo.
 - 3: Exclusivo.
 - 4: Muy exclusivo.
- *Tipología de competencias: competencias referidas al saber, saber hacer, saber estar y saber ser.

El presente cuestionario forma parte de una investigación que se realiza para optar al título de Doctora en Educación. Este estudio tiene la finalidad de conocer las competencias que deben estar presentes en la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad El

Bosque, para formar profesionales capaces de desarrollar y promover una Educación Inclusiva. Para ello, nos dirigimos a los estudiantes de los cuatro últimos semestres y cohortes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de dicha universidad, solicitando su colaboración, anónima y sincera en el desarrollo de este cuestionario. En este sentido, tras indicar el género, edad y años de prácticas realizadas, así como, el carácter de las instituciones donde se han realizado las prácticas, aparecen una serie de afirmaciones con relación a las competencias que debe poseer un profesional para atender y dar respuesta a las diversas necesidades educativas presentes en el alumnado y promover una Educación Inclusiva, donde les solicitamos su valoración señalando su importancia de acuerdo a la siguiente escala:

1: Nada Importante, 2: Poco Importante, 3: Importante y 4: Muy importante.

Por favor, señalar con una X los datos solicitados para caracterizar la muestra

Género	Femenino	<input type="checkbox"/>
	Masculino	<input type="checkbox"/>
Edad	18-20 años	<input type="checkbox"/>
	21-30 años	<input type="checkbox"/>
	30 años o más	<input type="checkbox"/>
Años de prácticas y/o experiencia laboral	1-3 años	<input type="checkbox"/>
	4-6 años	<input type="checkbox"/>
	7 años o mas	<input type="checkbox"/>
Carácter de la institución donde has realizado prácticas y/o laborado	Público	<input type="checkbox"/>
	Privado	<input type="checkbox"/>
	Otros (Indicar):	<input type="checkbox"/>
<hr/>		

	CLA	REL	Cambios a realizar
Título			
Introducción			
Datos sociodemográficos			
Instrucciones			
Otras observaciones:			

A continuación, aparecen una serie de ítems con relación a las competencias que debe tener un pedagogo infantil para promover la inclusión. Por favor, señalar su grado de importancia teniendo en cuenta su opinión personal. Por último, agradecemos el tiempo dedicado a la cumplimentación de este cuestionario.

Se encontrará el término de educación inclusiva en la siguiente abreviatura: **E I**

COMPETENCIAS REFERIDAS AL SABER (CIENTÍFICAS O ACADÉMICAS)	CLA	PER	REL	EXC	Propuestas de mejora
1. Conocer las concepciones y los postulados propuestos por la Educación Inclusiva					
2. Conocer la legislación colombiana referida a la atención a la diversidad y el desarrollo de una Educación Inclusiva					
3. Conocer la legislación internacional en materia de Inclusión Educativa					
4. Dominar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la E I					
5. Conocer estrategias metodológicas para promover una E I					
6. Conocer diferentes portales de internet que ofrecen acceso a recursos relacionados con la E I					
7. Dominar el desarrollo evolutivo del alumnado con diferentes necesidades educativas especiales					

8. Saber las necesidades educativas y la respuesta educativa a ofrecer al alumnado con necesidades educativas especiales					
9. Conocer las diferentes adaptaciones y/o ajustes que precisan el alumnado con necesidades educativas especiales					
10. Saber los recursos y servicios prestados por la administración educativa					
11. Saber planificar y organizar los contenidos					
12. Conocer experiencias de buenas prácticas de E I desarrolladas en los centros educativos					
13. Dominar los postulados y fases de la investigación-acción					
14. Dominar el modelo de la colaboración entre agentes de la comunidad educativa					
15. Saber los modos de actuación para promover la convivencia, la interculturalidad y la inclusión					
16. Conocer una lengua extranjera (inglés)					
17. Conocer las poblaciones vulnerables del país y sus características					

COMPETENCIAS REFERIDAS AL SABER ESTAR (SOCIALES)	CLA	PER	REL	EXC	Propuestas de mejora
1. Apertura al trabajo interdisciplinar y multidisciplinar					
2. Capacidad de relación y comunicación asertiva con la comunidad educativa					
3. Capacidad de relación y comunicación con las familias					
4. Capacidad de relación y comunicación asertiva con los estudiantes					
5. Capacidad de trabajo con la comunidad					
6. Capacidad de desarrollar un trabajo colaborativo					
7. Disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la E I					

8. Desarrollar la convivencia y el respeto entre el alumnado					
9. Manejo de valores éticos y morales (respeto, equidad, responsabilidad, compromiso)					
10. Capacidad de escucha					

COMPETENCIAS REFERIDAS AL SABER HACER (METODOLÓGICAS)	CLA	PER	REL	EXC	Propuestas de mejora
1. Promover procesos pedagógicos que involucren a todos los estudiantes					
2. Promover recursos y alianzas estratégicas con la comunidad que fortalezcan la educación inclusiva					
3. Saber identificar las necesidades de sus estudiantes y propiciar su desarrollo					
4. Utilizar diferentes técnicas de evaluación					
5. Aplicar la evaluación como instrumento para la mejora de las prácticas educativas relacionadas con la E I					
6. Valorar y replantear sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los resultados de la evaluación de aprendizaje					
7. Coordinar y participar en proyectos que beneficien la E I					
8. Participar en investigaciones que fortalezcan las prácticas educativas en EI					
9. Desarrollar un trabajo colaborativo con educadores especiales de apoyo					
10. Ser capaz de trabajar con profesionales especializados en otras áreas que tiene relación con la E I (médicos, trabajadores sociales, terapeutas)					
11. Propiciar una cultura inclusiva en la escuela con participación de la comunidad familia y entorno.					
12. Planear y desarrollar ajustes razonables que garanticen igualdad de condiciones para todos los estudiantes.					
13. Aplicar las TIC en la respuesta y apoyo educativo al alumnado					
14. Promover el aprendizaje colaborativo entre iguales					

15. Identificar y eliminar barreras al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes					
16. Aplicar estrategias metodológicas					
17. Gestionar el clima del aula y lograr la cohesión del grupo					

COMPETENCIAS REFERIDAS AL SABER SER (PERSONALES)	CLA	PER	REL	EXC	Propuestas de mejora
1. Tener conocimiento de mí mismo y de mis capacidades					
2. Respetar y aceptar la diversidad de los estudiantes					
3. Saber tomar decisiones individualmente					
4. Asumir responsabilidades					
5. Ejercer el liderazgo					
6. Interés por la investigación respecto a temas relacionados con la E I					
7. Interés por el desarrollo de proyectos relacionados con la E I					
8. Disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la E I					
9. Actitud flexible ante la diversidad de los estudiantes y sus contextos					

A continuación, encontrarás una serie de preguntas sobre diferentes aspectos acerca del Educador Infantil y la Educación Inclusiva.

¿El pedagogo infantil, en su ejercicio profesional debe contribuir a desarrollar una E I?

¿Por

qué? _____

CLA_____ **REL**_____

¿Considera usted que en su formación como Licenciado en Educación Infantil se han desarrollado las competencias necesarias para desempeñarse en entornos educativos inclusivos?

¿SÍ?

¿Porqué? _____

¿NO?

¿Qué le faltó en su formación?

CLA _____ **REL** _____

Anexo 1.2. Guía de validación del cuestionario dirigido a empleadores



Instrumento de validación del Cuestionario para la evaluación de competencias en la Licenciatura en Educación Infantil para promover una Educación Inclusiva: percepciones de los estudiantes

(CEINCLUSIVA: Empleadores)

Esta guía de validación se le entrega con la finalidad de que aporte como experto/a las consideraciones necesarias para mejorar el Cuestionario para la evaluación de competencias en la Licenciatura en Educación Infantil, de la Universidad El Bosque (CEINCLUSIVA) desde las percepciones de los empleadores, que le adjuntamos.

Este cuestionario en consonancia con los objetivos de la investigación en curso, pretende conocer las competencias que deben estar presentes en la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad El Bosque, para promover una Educación Inclusiva, teniendo en cuenta las opiniones de los empleadores.

Para ello en primer lugar, le pedimos que valore la adecuación del título, introducción, las preguntas sociodemográficas y las instrucciones ofrecidas para la cumplimentación del CEINCLUSIVA, atendiendo a los criterios de “Claridad” (CLA) y “Relevancia” (REL). A continuación, valore los ítems del CEINCLUSIVA, en función de los criterios “Claridad” (CLA), “Pertinencia” (PER), “Relevancia” (REL) y “Exclusividad” (EXC). Además, si lo considera oportuno, puede incorporar cualquier propuesta de mejora, añadiendo los ítems que considere oportuno en cada dimensión.

A continuación, aparece una aclaración con relación a los diferentes criterios a utilizar en la cumplimentación de esta guía.

- Criterio de Claridad (CLA): redacción sin ambigüedades, clara.
 - 1: Nada claro.
 - 2: Poco claro.

3: Claro.

4: Muy claro.

- Criterio de Pertinencia (PER): relación con la tipología de competencia* a la que pertenece el ítem.

1: Nada pertinente

2: Poco pertinente.

3: Pertinente.

4: Muy pertinente.

- Criterio de Relevancia (REL): competencias importantes que deben estar presentes en la Licenciatura en Educación Infantil para promover una EI.

1: Nada relevante.

2: Poco relevante.

3: Relevante.

4: Muy relevante.

- Criterio de Exclusividad (EXC): el contenido del ítem es diferente al de otros ítems.

1: Nada exclusivo.

2: Poco exclusivo.

3: Exclusivo.

4: Muy exclusivo.

- Tipología de competencias: competencias referidas al saber, saber hacer, saber estar y saber ser.

El presente cuestionario forma parte de una investigación que se realiza para optar al título de Doctora en Educación. Este estudio tiene la finalidad de conocer las competencias que deben estar presentes en la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad El Bosque, para formar profesionales capaces de desarrollar y promover una Educación Inclusiva. Para ello, nos dirigimos a los estudiantes de los cuatro últimos semestres y cohortes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de dicha universidad, solicitando su colaboración, anónima y sincera en el desarrollo de este cuestionario. En este sentido, tras indicar el género, edad y años de prácticas realizadas así como, el carácter de las instituciones donde se han realizado las prácticas, aparecen una serie de afirmaciones con relación a las competencias que debe poseer un profesional para atender y dar respuesta a las diversas necesidades educativas presentes en el alumnado y promover una

Educación Inclusiva, donde les solicitamos su valoración señalando su importancia de acuerdo a la siguiente escala:

1: Nada Importante, 2: Poco Importante, 3: Importante y 4: Muy importante.

Por favor, señalar con una X los datos solicitados para caracterizar la muestra

Género	Femenino	<input type="checkbox"/>
	Masculino	<input type="checkbox"/>
Edad	18-20 años	<input type="checkbox"/>
	21-30 años	<input type="checkbox"/>
	30 años o más	<input type="checkbox"/>
Años de prácticas y/o experiencia laboral	1-3 años	<input type="checkbox"/>
	4-6 años	<input type="checkbox"/>
	7 años o mas	<input type="checkbox"/>
Carácter de la institución donde has realizado prácticas y/o laborado	Público	<input type="checkbox"/>
	Privado	<input type="checkbox"/>
	Otros (Indicar):	<input type="checkbox"/>

	CLA	REL	Cambios a realizar
Título			
Introducción			
Datos sociodemográficos			
Instrucciones			
Otras observaciones:			

A continuación, aparecen una serie de ítems con relación a las competencias que debe tener un pedagogo infantil para promover la inclusión. Por favor, señalar su grado de importancia teniendo en cuenta su opinión personal. Por último, agradecemos el tiempo dedicado a la cumplimentación de este cuestionario.

Se encontrará el término de educación inclusiva en la siguiente abreviatura: **E I**

COMPETENCIAS REFERIDAS AL SABER (CIENTÍFICAS O ACADÉMICAS)	CLA	PER	REL	EXC	Propuestas de mejora
1. Conocer las concepciones y los postulados propuestos por la Educación Inclusiva					
2. Conocer la legislación colombiana referida a la atención a la diversidad y el desarrollo de una Educación Inclusiva					
3. Conocer la legislación internacional en materia de Inclusión Educativa					
4. Dominar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la E I					
5. Conocer estrategias metodológicas para promover una E I					
6. Conocer diferentes portales de internet que ofrecen acceso a recursos relacionados con la E I					
7. Dominar el desarrollo evolutivo del alumnado con diferentes necesidades educativas especiales					
8. Saber las necesidades educativas y la respuesta educativa a ofrecer al alumnado con necesidades educativas especiales					
9. Conocer las diferentes adaptaciones y/o ajustes que precisan el alumnado con necesidades educativas especiales					
10. Saber los recursos y servicios prestados por la administración educativa					
11. Saber planificar y organizar los contenidos					
12. Conocer experiencias de buenas prácticas de E I desarrolladas en los centros educativos					
13. Dominar los postulados y fases de la investigación-acción					

14. Dominar el modelo de la colaboración entre agentes de la comunidad educativa					
15. Saber los modos de actuación para promover la convivencia, la interculturalidad y la inclusión					
16. Conocer una lengua extranjera (inglés)					
17. Conocer las poblaciones vulnerables del país y sus características					

COMPETENCIAS REFERIDAS AL SABER ESTAR (SOCIALES)	CLA	PER	REL	EXC	Propuestas de mejora
1. Apertura al trabajo interdisciplinar y multidisciplinar					
2. Capacidad de relación y comunicación asertiva con la comunidad educativa					
3. Capacidad de relación y comunicación con las familias					
4. Capacidad de relación y comunicación asertiva con los estudiantes					
5. Capacidad de trabajo con la comunidad					
6. Capacidad de desarrollar un trabajo colaborativo					
7. Disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la E I					
8. Desarrollar la convivencia y el respeto entre el alumnado					
9. Manejo de valores éticos y morales (respeto, equidad, responsabilidad, compromiso)					
10. Capacidad de escucha					

COMPETENCIAS REFERIDAS AL SABER HACER (METODOLÓGICAS)	CLA	PER	REL	EXC	Propuestas de mejora
1. Promover procesos pedagógicos que involucren a todos los estudiantes					
2. Promover recursos y alianzas estratégicas con la comunidad que fortalezcan la educación inclusiva					
3. Saber identificar las necesidades de sus estudiantes y propiciar su desarrollo					
4. Utilizar diferentes técnicas de evaluación					

5. Aplicar la evaluación como instrumento para la mejora de las prácticas educativas relacionadas con la E I					
6. Valorar y replantear sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los resultados de la evaluación de aprendizaje					
7. Coordinar y participar en proyectos que benefician la E I					
8. Participar en investigaciones que fortalezcan las prácticas educativas en EI					
9. Desarrollar un trabajo colaborativo con educadores especiales de apoyo					
10. Ser capaz de trabajar con profesionales especializados en otras áreas que tiene relación con la E I (médicos, trabajadores sociales, terapeutas)					
11. Propiciar una cultura inclusiva en la escuela con participación de la comunidad familia y entorno.					
12. Planear y desarrollar ajustes razonables que garanticen igualdad de condiciones para todos los estudiantes.					
13. Aplicar las TIC en la respuesta y apoyo educativo al alumnado					
14. Promover el aprendizaje colaborativo entre iguales					
15. Identificar y eliminar barreras al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes					
16. Aplicar estrategias metodológicas					
17. Gestionar el clima del aula y lograr la cohesión del grupo					

COMPETENCIAS REFERIDAS AL SABER SER (PERSONALES)	CLA	PER	REL	EXC	Propuestas de mejora
1. Tener conocimiento de mí mismo y de mis capacidades					
2. Respetar y aceptar la diversidad de los estudiantes					
3. Saber tomar decisiones individualmente					
4. Asumir responsabilidades					
5. Ejercer el liderazgo					
6. Interés por la investigación respecto a temas relacionados con la E I					
7. Interés por el desarrollo de proyectos relacionados con la E I					

8. Disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la E I					
9. Actitud flexible ante la diversidad de los estudiantes y sus contextos					

A continuación, encontrará una serie de preguntas sobre diferentes aspectos acerca del Educador Infantil y la Educación Inclusiva. Por favor, exprese su opinión respondiendo a las siguientes cuestiones:

¿El pedagogo infantil, en su ejercicio profesional debe contribuir a desarrollar una E I?

¿Porqué?_____

CLA_____ **REL**_____

¿Considera usted que en la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad El Bosque se desarrollan las competencias necesarias para desempeñarse en entornos educativos inclusivos?

¿Sí?

¿Porqué?_____

¿NO?

¿Qué carencias presenta en su plan de estudios?

CLA_____ **REL**_____

ANEXO 2. Cuestionarios aplicados

Anexo 2.1. Cuestionario dirigido a estudiantes y egresados.



Cuestionario Evaluación Competencias en la Licenciatura en Educación Infantil para Promover una Educación Inclusiva

(CEINCLUSIVA: Estudiantes y egresados)

El presente cuestionario forma parte de una investigación que se realiza para optar al título de Doctora en Educación. El estudio tiene la finalidad de conocer las competencias que deben estar presentes en la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad El Bosque, para formar profesionales capaces de desarrollar y promover una Educación Inclusiva. Para ello, nos dirigimos a los empleadores de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de dicha universidad, con el fin de solicitar su colaboración, anónima y sincera en el desarrollo de este cuestionario. En este sentido, tras indicar el género, edad, años de experiencia laboral, carácter de la institución, así como el cargo que desempeña, aparecen una serie de afirmaciones con relación a las competencias que debe poseer un profesional para atender y dar respuesta a las diversas necesidades educativas presentes en el alumnado y promover una Educación Inclusiva, donde les solicitamos su valoración señalando su importancia de acuerdo a la siguiente escala:

1: Nada Importante, 2: Poco Importante, 3: Importante y 4: Muy importante.

Por favor, señalar con una X los datos solicitados para caracterizar la muestra.

Género	Femenino	<input type="checkbox"/>
	Masculino	<input type="checkbox"/>
Edad	18-20 años	<input type="checkbox"/>
	21-30 años	<input type="checkbox"/>
	30 años o más	<input type="checkbox"/>
Años de experiencia laboral	1-3 años	<input type="checkbox"/>
	4-6 años	<input type="checkbox"/>
	7 años o mas	<input type="checkbox"/>
Carácter de la institución	Público	<input type="checkbox"/>
	Privado	<input type="checkbox"/>
	Otros (Indicar):	<input type="checkbox"/>
<hr/>		
Cargo que desempeña		

A continuación, aparecen una serie de ítems con relación a las competencias que debe tener un pedagogo infantil para promover la inclusión. Por favor, señalar su grado de importancia teniendo en cuenta su opinión personal. Por último, agradecemos el tiempo dedicado a la cumplimentación de este cuestionario.

Se encontrará el término de educación inclusiva con la siguiente abreviatura: E I

COMPETENCIAS REFERIDAS AL SABER (CIENTÍFICAS O ACADÉMICAS)	Nada Importante	Poco Importante	Importante	Muy Importante
1. Conocer las concepciones y los principios propuestos para la Educación Inclusiva				
2. Conocer la legislación colombiana referida a la atención a la diversidad y el desarrollo de una Educación Inclusiva				
3. Conocer la legislación internacional en materia de Inclusión Educativa				

4. Conocer las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la E I				
5. Conocer estrategias metodológicas (pedagógicas, didácticas, curriculares) para promover una E I				
6. Conocer diferentes portales de internet que ofrecen acceso a recursos educativos relacionados con la E I				
7. Conocer el desarrollo evolutivo integral del alumnado con diferentes necesidades educativas especiales				
8. Conocer las necesidades educativas presentes en el alumnado con necesidades educativas especiales.				
9. Saber las barreras al aprendizaje y la participación que obstaculizan la EI				
10. Conocer las diferentes adaptaciones y/o flexibilización curricular que precisa el alumnado con necesidades educativas especiales				
11. Saber los recursos y servicios prestados por la administración educativa				
12. Saber planificar las acciones pedagógicas y curriculares para fomentar prácticas inclusivas				
13. Conocer experiencias de buenas prácticas en inclusión desarrolladas en los centros educativos				
14. Tener conocimientos para desarrollar procesos de investigación-acción				
15. Dominar el modelo de la colaboración entre agentes de la comunidad educativa				
16. Saber los modos de actuación para promover la convivencia, la interculturalidad y la inclusión				
17. Conocer una lengua extranjera (inglés)				
18. Conocer las poblaciones vulnerables del país y sus características				
19. Conocer los sistemas de comunicación alternativa y aumentativa				

COMPETENCIAS REFERIDAS AL SABER ESTAR (SOCIALES)	Nada Importante	Poco Importante	Importante	Muy Importante
1. Capacidad de trabajo interdisciplinar y multidisciplinar				
2. Capacidad de relación y comunicación con las familias				
3. Capacidad de relación y comunicación asertiva con los estudiantes				
4. Capacidad de trabajo con la comunidad				
5. Capacidad de desarrollar un trabajo colaborativo				
6. Disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la E I				
7. Desarrollar la convivencia, el respeto y la tolerancia entre los estudiantes				
8. Manejo de valores éticos y morales (respeto, equidad, responsabilidad, compromiso)				
9. Capacidad de escucha				

COMPETENCIAS REFERIDAS AL SABER HACER (METODOLÓGICAS)	Nada Importante	Poco Importante	Importante	Muy Importante
1. Promover procesos pedagógicos que involucren a todos los estudiantes				
2. Promover recursos y alianzas estratégicas con la comunidad que fortalezcan la educación inclusiva				
3. Saber identificar las necesidades de apoyo de los estudiantes				
4. Utilizar diferentes técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación para dar respuesta a las necesidades del alumnado				
5. Aplicar la evaluación como instrumento para la mejora de las prácticas educativas relacionadas con la E I				
6. Coordinar y participar en proyectos que beneficien la E I				
7. Participar en investigaciones que fortalezcan las prácticas educativas en EI				

8. Desarrollar un trabajo colaborativo con educadores especiales de apoyo				
9. Ser capaz de trabajar con profesionales especializados en otras áreas que tiene relación con la E I (médicos, trabajadores sociales, terapeutas)				
10. Propiciar una cultura inclusiva en la escuela con participación de la comunidad familia y entorno				
11. Planear y desarrollar ajustes razonables que garanticen igualdad de condiciones para todos los estudiantes.				
12. Aplicar las TIC en la respuesta y apoyo educativo al alumnado				
13. Promover el aprendizaje colaborativo entre iguales				
14. Identificar y eliminar barreras al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes				
15. Aplicar estrategias metodológicas favorecedoras de la atención a la diversidad				
16. Gestionar el clima del aula y lograr la cohesión del grupo				

COMPETENCIAS REFERIDAS AL SABER SER (PERSONALES)	Nada Importante	Poco Importante	Importante	Muy Importante
1. Tener conocimiento de uno mismo y de sus capacidades				
2. Respetar y aceptar las diferencias del alumnado				
3. Saber tomar decisiones individualmente				
4. Asumir responsabilidades				
5. Ejercer el liderazgo				
6. Interés por la investigación respecto a temas relacionados con la E I				
7. Interés por el desarrollo de proyectos relacionados con la E I				
8. Disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la E I				

9. Actitud flexible ante la diversidad de los estudiantes y sus contextos				
---	--	--	--	--

A continuación, encontrará una serie de preguntas sobre diferentes aspectos acerca del Educador Infantil y la Educación Inclusiva.

¿El pedagogo infantil, en su ejercicio profesional debe contribuir a desarrollar una E I?

¿Porqué? _____

¿Considera usted que en su formación como Licenciado en Educación Infantil se han desarrollado las competencias necesarias para desempeñarse en entornos educativos inclusivos?

¿Sí?

¿Porqué? _____

¿No?

¿Qué carencias considera usted que presenta su plan de estudios en esta área?

2.2. Cuestionario dirigido a empleadores.



Cuestionario Evaluación Competencias en la Licenciatura en Educación Infantil para Promover una Educación Inclusiva

(CEINCLUSIVA: Empleadores)

El presente cuestionario forma parte de una investigación que se realiza para optar al título de Doctora en Educación. El estudio tiene la finalidad de conocer las competencias que deben estar presentes en la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad El Bosque, para formar profesionales capaces de desarrollar y promover una Educación Inclusiva. Para ello, nos dirigimos a los empleadores de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de dicha universidad, con el fin de solicitar su colaboración, anónima y sincera en el desarrollo de este cuestionario. En este sentido, tras indicar el género, edad, años de experiencia laboral, carácter de la institución, así como el cargo que desempeña, aparecen una serie de afirmaciones con relación a las competencias que debe poseer un profesional para atender y dar respuesta a las diversas necesidades educativas presentes en el alumnado y promover una Educación Inclusiva, donde les solicitamos su valoración señalando su importancia de acuerdo a la siguiente escala:

1: Nada Importante, 2: Poco Importante, 3: Importante y 4: Muy importante.

Por favor, señalar con una X los datos solicitados para caracterizar la muestra

Género	Femenino	<input type="checkbox"/>
	Masculino	<input type="checkbox"/>
Edad	18-20 años	<input type="checkbox"/>
	21-30 años	<input type="checkbox"/>
	30 años o más	<input type="checkbox"/>
Años de experiencia laboral	1-3 años	<input type="checkbox"/>
	4-6 años	<input type="checkbox"/>
	7 años o mas	<input type="checkbox"/>
Carácter de la institución	Público	<input type="checkbox"/>
	Privado	<input type="checkbox"/>
	Otros (Indicar):	<input type="checkbox"/>
<hr/>		
Cargo que desempeña		

A continuación, aparecen una serie de ítems con relación a las competencias que debe tener un pedagogo infantil para promover la inclusión. Por favor, señalar su grado de importancia teniendo en cuenta su opinión personal. Por último, agradecemos el tiempo dedicado a la cumplimentación de este cuestionario.

Se encontrará el término de educación inclusiva con la siguiente abreviatura: E I

COMPETENCIAS REFERIDAS AL SABER (CIENTÍFICAS O ACADÉMICAS)	Nada Importante	Poco Importante	Importante	Muy Importante
1. Conocer las concepciones y los principios propuestos para la Educación Inclusiva				
2. Conocer la legislación colombiana referida a la atención a la diversidad y el desarrollo de una Educación Inclusiva				
3. Conocer la legislación internacional en materia de Inclusión Educativa				

4. Conocer las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la E I				
5. Conocer estrategias metodológicas (pedagógicas, didácticas, curriculares) para promover una E I				
6. Conocer diferentes portales de internet que ofrecen acceso a recursos educativos relacionados con la E I				
7. Conocer el desarrollo evolutivo integral del alumnado con diferentes necesidades educativas especiales				
8. Conocer las necesidades educativas presentes en el alumnado con necesidades educativas especiales.				
9. Saber las barreras al aprendizaje y la participación que obstaculizan la EI				
10. Conocer las diferentes adaptaciones y/o flexibilización curricular que precisa el alumnado con necesidades educativas especiales				
11. Saber los recursos y servicios prestados por la administración educativa				
12. Saber planificar las acciones pedagógicas y curriculares para fomentar prácticas inclusivas				
13. Conocer experiencias de buenas prácticas en inclusión desarrolladas en los centros educativos				
14. Tener conocimientos para desarrollar procesos de investigación-acción				
15. Dominar el modelo de la colaboración entre agentes de la comunidad educativa				
16. Saber los modos de actuación para promover la convivencia, la interculturalidad y la inclusión				
17. Conocer una lengua extranjera (inglés)				
18. Conocer las poblaciones vulnerables del país y sus características				

19. Conocer los sistemas de comunicación alternativa y aumentativa				
--	--	--	--	--

COMPETENCIAS REFERIDAS AL SABER ESTAR (SOCIALES)	Nada Importante	Poco Importante	Importante	Muy Importante
1. Capacidad de trabajo interdisciplinar y multidisciplinar				
2. Capacidad de relación y comunicación con las familias				
3. Capacidad de relación y comunicación asertiva con los estudiantes				
4. Capacidad de trabajo con la comunidad				
5. Capacidad de desarrollar un trabajo colaborativo				
6. Disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la E I				
7. Desarrollar la convivencia, el respeto y la tolerancia entre los estudiantes				
8. Manejo de valores éticos y morales (respeto, equidad, responsabilidad, compromiso)				
9. Capacidad de escucha				

COMPETENCIAS REFERIDAS AL SABER HACER (METODOLÓGICAS)	Nada Importante	Poco Importante	Importante	Muy Importante
1. Promover procesos pedagógicos que involucren a todos los estudiantes				
2. Promover recursos y alianzas estratégicas con la comunidad que fortalezcan la educación inclusiva				
3. Saber identificar las necesidades de apoyo de los estudiantes				
4. Utilizar diferentes técnicas, instrumentos y estrategias de evaluación para dar respuesta a las necesidades del alumnado				
5. Aplicar la evaluación como instrumento para la mejora de las prácticas educativas relacionadas con la E I				

6. Coordinar y participar en proyectos que beneficien la E I				
7. Participar en investigaciones que fortalezcan las prácticas educativas en EI				
8. Desarrollar un trabajo colaborativo con educadores especiales de apoyo				
9. Ser capaz de trabajar con profesionales especializados en otras áreas que tiene relación con la E I (médicos, trabajadores sociales, terapeutas)				
10. Propiciar una cultura inclusiva en la escuela con participación de la comunidad familia y entorno				
11. Planear y desarrollar ajustes razonables que garanticen igualdad de condiciones para todos los estudiantes.				
12. Aplicar las TIC en la respuesta y apoyo educativo al alumnado				
13. Promover el aprendizaje colaborativo entre iguales				
14. Identificar y eliminar barreras al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes				
15. Aplicar estrategias metodológicas favorecedoras de la atención a la diversidad				
16. Gestionar el clima del aula y lograr la cohesión del grupo				

COMPETENCIAS REFERIDAS AL SABER SER (PERSONALES)	Nada Importante	Poco Importante	Importante	Muy Importante
1. Tener conocimiento de uno mismo y de sus capacidades				
2. Respetar y aceptar las diferencias del alumnado				
3. Saber tomar decisiones individualmente				
4. Asumir responsabilidades				
5. Ejercer el liderazgo				
6. Interés por la investigación respecto a temas relacionados con la E I				
7. Interés por el desarrollo de proyectos relacionados con la E I				

8. Disposición por el desarrollo profesional permanente en relación con la E I				
9. Actitud flexible ante la diversidad de los estudiantes y sus contextos				

A continuación, encontrará una serie de preguntas sobre diferentes aspectos acerca del Educador Infantil y la Educación Inclusiva. Por favor, exprese su opinión respondiendo a las siguientes cuestiones:

¿El pedagogo infantil, en su ejercicio profesional debe contribuir a desarrollar una E I?

¿Porqué? _____

¿De acuerdo a su experiencia en el desempeño de las estudiantes o licenciadas, considera usted que en la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad El Bosque se desarrollan las competencias necesarias para desempeñarse en entornos educativos inclusivos?

¿Sí?

¿Porqué? _____

¿NO?

¿Qué aspectos considera deben ser tenidos en cuenta?

ANEXO 3. Aprobación de la realización del trabajo de investigación en la Universidad El Bosque.



UNIVERSIDAD **EL BOSQUE**

Por una cultura de la vida, su calidad y su sentido

...

LA DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

INFORMA QUE:

La docente Carmen Rocío Nuñez de Perdomo, Profesor Asociado del Programa Licenciatura en Educación Infantil, cuenta con mi aval y el de la Universidad, para el desarrollo de su tesis doctoral denominada “Desarrollo de competencias en los licenciados de Educación Infantil de la Universidad El Bosque para el desempeño en contextos Educativos Inclusivos”; por lo tanto, la población objeto de la presente investigación y las menciones que hace de la Universidad El Bosque también cuentan con mi aprobación.

Dado en la ciudad de Bogotá, D.C., a los quince (15) días del mes de mayo de dos mil diecinueve (2019).


MARTA L. MONTIEL, Ph.D.


Vigilada Mineducación

...