



UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO
FACULTAD DE CICIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**TRABAJO DE TITULACIÓN DE GRADO PREVIO A LA
OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACION
INICIAL.**

PROPUESTA PRÁCTICA DEL EXAMEN COMPLEXIVO

**TEMA: LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA**

Autora:

SELLAN ALCIVAR DORA EUFEMIA

Acompañante:

MSc. FELIX BADITH CHENCHE MUÑOZ

Milagro, Septiembre 2017

ECUADOR

DERECHOS DE AUTOR

Ingeniero.

Fabricio Guevara Viejó, PhD.

RECTOR

Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, Dora Eufemia Sellan Alcívar en calidad de autor(es) y titulares de los derechos morales y patrimoniales de la propuesta práctica de la alternativa de Titulación - Examen Complexivo, modalidad presencial, mediante el presente documento, libre y voluntariamente procedo a hacer entrega de la Cesión de Derecho del Autor de la propuesta practica realizado como requisito previo para la obtención de mi (nuestro) Título de Grado, como aporte a la Temática “**LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA**” del Grupo de Investigación ESTRATEGAS DE GESTIÓN DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social De Los Conocimientos, Creatividad E Innovación, concedemos a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservamos a mi/nuestro favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo/autorizamos a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de esta propuesta practica en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El (los) autor (es) declara (n) que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, a los 14 días del mes de septiembre del 2017

Dora Sellan

Firma del Estudiante (a)

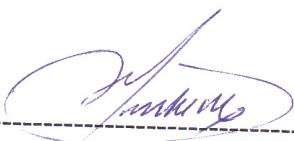
Dora Eufemia Sellan Alcívar

CI: 0924931132

APROBACIÓN DEL ACOMPAÑANTE DE LA PROPUESTA PRÁCTICA

Yo, **MSc, Félix Badith Chenche Muñoz** en mi calidad de acompañante de la propuesta práctica del Examen Complexivo, modalidad presencial, elaborado por la estudiante **Dora Eufemia Sellan Alcívar** ; cuyo tema es: **La formación de docentes para la inclusión educativa**, que aporta a la Línea de Investigación **Calidad De Los Sistemas Educativos En Los Diferentes Niveles De Enseñanza** previo a la obtención del Grado de **Licenciatura en Educación Inicial**; considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios en el campo metodológico y epistemológico, para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo **APRUEBO**, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Examen Complexivo de la Universidad Estatal de Milagro.

En la ciudad de Milagro, a los 14 días del mes de septiembre de 2017.



MSc, Félix Badith Chenche Muñoz

CC. 0903785137

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL CALIFICADOR

El tribunal calificador constituido por:
Msc. Félix Obando M., Dr. Edwin Valencia M., B. Kerly Martínez

Luego de realizar la revisión de la propuesta práctica del Examen Complexivo, previo a la obtención del título (o grado académico) de Educación Social presentado por el (la) señor (a/ita) Dora Eugenia Selva Steiner

Con el título:

La Formación de Docentes para la Inclusión Educativa

Otorga al presente la propuesta práctica del Examen Complexivo, las siguientes calificaciones:

MEMORIA CIENTÍFICA	[90]
DEFENSA ORAL	[4]
TOTAL	[94]
EQUIVALENTE	[47]

Emite el siguiente veredicto: (aprobado/reprobado) Aprobado

Fecha: 12 de 09 del 2017.

Para constancia de lo actuado firman:

	Nombres y Apellidos	Firma
Presidente	<u>Msc. Félix Obando M.</u>	<u>[Firma]</u>
Vocal 1	<u>Dr. Edwin Valencia M.</u>	<u>[Firma]</u>
Vocal 2	<u>B. Kerly Martínez</u>	<u>[Firma]</u>

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL CALIFICADOR

El tribunal calificador constituido por:
Msc. Felix Bhenche, Dra. Elnia Valencia, Msc. Keuly Martínez

Luego de realizar la revisión de la propuesta práctica del Examen Complexivo, previo a la obtención del título (o grado académico) de Educación Inicial presentado por el (la) señor (a/ita) Dora Eugenia Sellan Alcivar

Con el título:

La Formación de Docentes para la Inclusión Educativa

Otorga al presente la propuesta práctica del Examen Complexivo, las siguientes calificaciones:

MEMORIA CIENTÍFICA	[90]
DEFENSA ORAL	[4]
TOTAL	[94]
EQUIVALENTE	[47]

Emite el siguiente veredicto: (aprobado/reprobado) Aprobado

Fecha: 14 de 09 del 2017.

Para constancia de lo actuado firman:

	Nombres y Apellidos	Firma
Presidente	<u>Msc. Felix Bhenche</u>	<u>[Firma]</u>
Vocal 1	<u>Dra. Elnia Valencia</u>	<u>[Firma]</u>
Vocal 2	<u>Msc. Keuly Martínez</u>	<u>[Firma]</u>

DEDICATORIA

Dedico de manera especial este ensayo a mi hijo Bryan pues él fue el principal cimiento para la construcción de mi vida profesional, sentó en mí las bases de responsabilidad y deseo de superación de mis ganas de buscar lo mejor para ti, aun a tu corta edad, me has enseñado y me sigues enseñando muchas cosas de esta vida gracias por ayudarme a encontrar el lado dulce y no amargo de esta vida, fuiste mi motivación más grande para para concluir con éxito este trabajo de Ensayo.

Gracias Dios por concederme el mejor de los hijos.

A mi madre, mi padre, mis hermanos gracias por su amor y en especial a mi mano derecha profesor/guía gracias por su colaboración en la conclusión de este Ensayo.

AGRADECIMIENTO

Agradezco al MSc. Félix Chénche Muñoz por haberme acompañado y ayudado en el transcurso y desenvolvimiento de mi trabajo de Ensayo.

A mis amigas y personas que de una u otra manera aportaron con un granito para que este trabajo concluyera con éxito.

ÍNDICE GENERAL

DERECHOS DE AUTOR.....	¡Error! Marcador no definido.
APROBACIÓN DEL ACOMPAÑANTE DE LA PROPUESTA PRÁCTICA	¡Error! Marcador no definido.
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL CALIFICADOR	¡Error! Marcador no definido.
DEDICATORIA.....	1
AGRADECIMIENTO.....	2
ÍNDICE GENERAL.....	3
RESUMEN.....	4
SUMMARY.....	5
INTRODUCCION.....	6
MARCO TEORICO.....	8
DESARROLLO.....	14
CONCLUSIÓN.....	17
BIBLIOGRAFÍA.....	18

TEMA

La formación de docentes para la inclusión educativa

RESUMEN

La inclusión como una política de Estado debe realizar una reforma que permita a todos los docentes capacitarse y enfrentar el reto de un cambio social. A tal efecto, se desarrollan tres aspectos: Primero muestra el cambio conceptual que va desde la equidad y la igualdad hasta la inclusión como una manera de atender la vulnerabilidad de estudiantes. Segundo destaca la importancia de los docentes para el logro de la inclusión educativa. Tercero propone algunas ideas para la formación de docentes a partir de las lecciones aprendidas en un programa de reingreso escolar. (Calvo*, 2013) .

En la experiencia cotidiana, descubrimos que no hay dos estudiantes iguales, que no hay un alumnado tipo y que si conseguimos detectar las necesidades de cada uno, conocer la forma en la que le resulta más fácil aprender e incluso más motivador, nuestro trabajo es mucho más eficaz y satisfactorio. (LA EDUCACIÓN INCLUSIVA)

Las nuevas expectativas y los desafíos a los que se enfrentan las sociedades y economías sitúan a la educación en el centro del debate y a los docentes como actores clave, quienes enfrentan el reto de ser competentes, que permanezcan motivados y que tengan condiciones laborales adecuadas durante toda su carrera profesional para avanzar en la búsqueda de soluciones. (Vaillant, 2007).

La formación de docentes para la inclusión educativa exige que se enfatice en su compromiso social y que en su plan de estudios se incluyan las competencias ciudadanas. Que las instituciones estén integradas a las ciudades; que no tenga rejas; que cuente con amplios ventanales; que los salones de clase no den la idea de encierro y que se pueda generar un sentido de pertenencia al colegio. Situación que conlleva a “recomponer” la psicoafectividad de todos aquellos niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad. (calvo g. , 2009).

PALABRAS CLAVES

Inclusión, formación, estrategias, pedagógico, igualdad, compromiso. Estrategias.

THEME

The training of teachers for educational inclusion

SUMMARY

Inclusion as a State policy must carry out a reform that allows all teachers to be trained and face the challenge of social change. To this end, three aspects are developed: First, it shows the conceptual change that goes from equity and equality to inclusion as a way to address student vulnerability. Second, it emphasizes the importance of teachers for the achievement of educational inclusion. Third, it proposes some ideas for teacher training based on the lessons learned in a school re-entry program. (Bald *, 2013).

In everyday experience, we discover that there are no two students alike, that there is no student type and that if we can detect the needs of each, know the way in which it is easier to learn and even more motivating, our work is much more effective and satisfactory. (INCLUSIVE EDUCATION)

New expectations and challenges faced by societies and economies place education at the center of the debate and teachers as key players who are challenged to be competent, motivated and have adequate working conditions throughout his professional career to advance in the search of solutions. (Vaillant, 2007).

The training of teachers for educational inclusion requires that emphasis be placed on their social commitment and that their curricula include citizen competencies. That institutions are integrated into cities; that does not have bars; which has large windows; that the classrooms do not give the idea of confinement and that a sense of belonging to the school can be generated. Situation that entails to "recompose" the psychoactivity of all those children and young people in situation of vulnerability. (bald g., 2009).

KEYWORDS

Inclusion, training, strategies, pedagogy, equality, commitment. Strategies.

INTRODUCCION

La formación de los docentes constituye en la actualidad un punto crítico del debate educativo respecto a la inclusión educativa, lo que explica el interés existente en los países de América Latina por renovar las instituciones formadoras, definir el papel del formador de formadores, mejorar las propuestas curriculares, diseñar un nuevo sistema para la formación de la docencia y de desarrollo profesional. (Vaillant*, 2007).

Las diferentes experiencias han dejado importantes lecciones cuando se analiza desde la perspectiva de la formación de maestros para la inclusión educativa. Así, como resultado de una investigación realizada en planteles educativos de la EBN en Colombia, se detectó que el trabajo con los estudiantes no era suficiente, que era necesario el seguimiento y el acompañamiento a las instituciones y a los maestros que recibían niños reintegrados al sistema a partir de la EBN. Algo parecido está sucediendo en nuestro país en la EGB. El propósito no es dejar perder los niños, sino garantizar su permanencia en el sistema educativo y para ello, se debe contar con datos sobre su trayectoria durante su etapa escolar. En consecuencia, las posteriores investigaciones arrojaron que se han incorporado talleres de refuerzo en contenidos académicos para los niños, niñas y jóvenes y trabajo con los maestros, con el fin de mostrarles estrategias pedagógicas que puedan garantizar la inclusión educativa.

Como aprendizaje derivado del trabajo desarrollado principalmente en el sector de educación básica que correspondía a un antiguo basurero, la EBN Medellín vio la necesidad de replantear la participación del grupo de apoyo. Es decir, constató que la inclusión educativa es una política social que requiere que el maestro y la institución educativa trabajen con un grupo amplio de profesionales. Valga la pena recordar que en la fase inicial, de trabajo psicosocial, se contaba con la presencia de psicólogos, educadores especiales y terapeutas. Su trabajo consistía en apoyos puntuales para la recomposición psicoafectiva de los niños. (Calvo, NCLUSIÓN Y FORMACIÓN DE MAESTROS, 2009).

La formación docente inicial y el desarrollo profesional continuo han sido ubicadas como elementos centrales de los diagnósticos educativos, foco de intervención

privilegiado de las políticas de reforma y de las estrategias destinadas a la elevación de la calidad en la educación. La mayoría de los programas de mejora de los sistemas educativos en América Latina, al igual que las reformas europeas realizadas, han incluido iniciativas específicas destinadas a fortalecer las competencias y la profesionalidad de los futuros docentes y de aquellos que se encuentran en actividad. Al pensar en las innovaciones pedagógicas y las políticas educativas no se puede pasar por alto la problemática del docente y la calidad de su formación. Los sistemas escolares actuales, configurados en la modernidad hacia fines del siglo XIX en América Latina, conservan una huella de su origen: la centralidad del docente, el maestro como tecnología y recurso educativo insustituible. A pesar del avance de las ciencias y las nuevas tecnologías y de las perspectivas de las escuelas del futuro, no es probable que esta situación tenga un cambio radical a lo largo de las próximas décadas.

El trabajo que realiza el docente con sus alumnos sigue manteniéndose con vínculos de tipo afectivo, doméstico y familiar. Se resiste totalmente a los cambios de las lógicas racionalizadoras y científicas que lo intentan dotar de mayor profesionalismo. El reconocimiento del rol principal del docente en el proceso educativo no implica dejar inalterados los rasgos que históricamente configuraron su tarea, normas de afectividad. Entonces es necesario sentar las bases de una nueva identidad y profesionalidad docente. (profesorado).

La dificultad que tienen los profesores para integrarse a nuevas reformas educativas en su práctica docente demuestra que los actores diseñadores de las mismas no toman en cuenta que el cambio docente es un proceso de aprendizaje y que como tal se construye sobre una realidad ya enraizada en la práctica cotidiana de cada maestro. Por consiguiente, sólo si durante su vida profesional el docente ha mantenido una actitud de aprendizaje permanente y ha sido estimulado para ello mediante procedimientos e incentivos al mérito educativo que le indiquen que vale la pena crecer, desarrollarse o innovarse, es posible esperar que las reformas no le lleguen como paquetes nuevos las cuales deben ser asimiladas radicalmente, sino como consecuencias lógicas de lo que ha ido descubriendo y desarrollando durante su ejercicio profesional.

MARCO TEORICO

Las grandes apreciaciones que se pueden generar al momento de hablar de inclusión educativa y la necesidad de formar un nuevo tipo de docentes comprometidos ante este reto, son las que, por historia de la educación provienen de los más destacados estudiosos de la psicopedagogía, producto de aquello se han formulado conceptos y paradigmas aplicables en la actualidad en todos los sistemas educativos del mundo, como el constructivismo, Teorías de Vygotsky y la Teoría de las Inteligencias Múltiples, de los cuales nos vamos a referir a continuación.

Constructivismo: Bajo esta perspectiva, estamos considerando que el aprendizaje es la creación de un significado que ocurre cuando un individuo hace conexiones, asociaciones y uniones entre conocimientos existentes y nuevos, por tanto, son los estudiantes los que construyen sus propios aprendizajes. Asimismo, se considera que el conocimiento no es cuantitativo sino interpretativo y requiere contextos sociales e intercambios comunicativos que se deben desarrollar. Según Col (1999) “para la concepción constructivista, la clave de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje reside en las relaciones que se establecen entre los tres elementos del triángulo interactivo: la actividad mental construida del alumno, la acción educativa e instruccional del profesor y los contenidos de aprendizaje”.

Bajo el constructivismo, cualquier aprendizaje se descompone en muchos pasos que en ningún momento están aislados sino que se adquieren en una secuencia. Como nos explican Udvari-Solner y Thousand (1996), estas teorías se relacionan positivamente con las prácticas de la educación inclusiva porque fomenta la idea de que todas las personas están siempre aprendiendo y que el proceso no puede ser parado. El profesor debe tomar conciencia de que todos los estudiantes entran con un nivel diferente de conocimientos que está influenciado por sus experiencias y prácticas culturales, que ningún estudiante sabe todo. Por tanto, han de tener presente estos factores y asegurarse que la nueva información está relacionada de manera significativa con los conocimientos existentes en cada estudiante.

Teorías de Vygotsky: Este autor analizó la naturaleza del aprendizaje, los espacios de la acción humana y la influencia sociocultural en el desarrollo cognitivo. Elaboró dos construcciones teóricas que serían las de mayor relevancia frente a la educación inclusiva:

► La perspectiva socio cultural del desarrollo cognitivo, que trae como consecuencia la idea de que la colaboración de los miembros de la comunidad es necesaria para el crecimiento cognitivo

► El establecimiento de la zona de desarrollo próximo, definida como la distancia entre el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial de un individuo. Se demostró experimentalmente que esa zona se cubre mejor por el niño si interactúa en un grupo de más capacidad o habilidad, que si se escolariza en otro con niños de similares o inferiores limitaciones. De la misma forma, se descubre que se requieren dos o más mentes actuando para resolver cualquier forma de aprendizaje.

Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM): La presencia de la diversidad en los términos en que debe ser aplicada en el aula, encuentra en algunas teorías muchas de sus justificaciones. Y una de ellas es la de las inteligencias múltiples. A través de sus planteamientos vamos a comprender por qué todos los estudiantes poseen, sin excepción, puntos de valoración dignos de ser tenidos en cuenta.

Estas teorías fueron descritas por Gardner (1985, 1995). Este autor, (Marchena, 2005), observó niños con déficit y el concepto de inteligencia en muchas culturas, llegando a la conclusión de que no solo existen las tradicionales inteligencias clasificadas en lógicas y lingüísticas; existen múltiples inteligencias. Según este planteamiento, triunfar en los negocios, o en los deportes, requiere ser inteligente, pero en cada campo utilizamos un tipo de inteligencia distinto. No mejor ni peor, pero si distinto. Por ejemplo: María Montessori no es más inteligente que Jefferson Pérez, pero sus inteligencias pertenecen a campos diferentes.

Gardner (1985) enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes. El problema es que nuestro sistema escolar no las trata por igual y ha entronizado las dos primeras de la lista -la lógico-matemática y lingüística- hasta el punto de negar la existencia de las demás. Algunos alumnos pueden tener una baja

capacidad lógico-matemática pero sin embargo es viable que destaquen por sus habilidades interpersonales, intrapersonales o espaciales.

Los profesores deberían, bajo el enfoque de las inteligencias múltiples, recordar en cada instante de sus clases que al avance diversificador que conllevan estas teorías, se une la definición de la inteligencia como una capacidad y no como algo innato e inamovible, argumento que cuando hablamos de la integración escolar, fue también referido. Algunos docentes opinan que en la vida se nace inteligente o no, y que la educación no puede cambiar ese hecho. Contrariamente a estas opiniones, desde muchos puntos de vista se ha comprobado, que todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética, pero que esas potencialidades se van desarrollando de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, etc. La inteligencia es, por tanto, una destreza que se puede desarrollar. (Thousand, 1996)

Conociendo estos avances psicopedagógicos pasamos a centrar nuestra apreciación en los distintos países latinoamericanos y su preocupación por innovar un nuevo paradigma en educación que responda a las exigencias del avance tecnológico y a las formas de producción de cada uno, por lo cual todo individuo debe estar inmerso en este acto, es allí donde empezó a requerirse la educación inclusiva para todos y para todas.

Por este asunto el Consejo Federal de Educación chilena en su resolución 144/11 plantea la política de la modalidad, en vistas a profundizar la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del Sistema Educativo que permita asegurar una cultura inclusiva en todas las instituciones educativas. Coloca la enseñanza en el centro de las preocupaciones desafíos de la política educativa, a los efectos de garantizar el derecho de los niños, niñas y jóvenes a acceder a los conocimientos necesarios. (El Consejo Federal de Educación en su resolución 144/11, 2010).

Mary Warnock planteó la eliminación de la idea de “ineducabilidad” y el principio de integración en el ámbito escolar, introduciendo por primera vez el término Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este concepto constituyó una definición pedagógica que hacía foco en el curriculum y en las dificultades de aprendizaje, (Romina Donato, EXPERIENCIAS).

La educación de la diversidad, se planteó inicialmente para dar cuenta de la necesidad de considerar a todo el grupo y no sólo a quienes se ajustaran al estudiante ideal,

alumno tipo, o esperado. Sin embargo esta proclama no se instaló como un cambio de miradas ni de políticas sino como una certeza (Skliar, 2003) que pareciera haber contribuido más a afianzar un estado de situación que a promover propuestas alternativas. (La educación de la diversidad, 2014).

Pablo Pineau (2004:4) en su reflexión sobre los modos de autorización dice:

“la mejor forma de autorización es la que se desprende de creer que el acto educativo vale la pena, y que puede inaugurar condiciones inesperadas. Así, si en la primera clase es lícito que el docente determine qué enseñar en uso de su autoridad pedagógica, debe ser un fuerte objetivo que a lo largo del desarrollo del curso se expliquen los porqués, y a su vez aceptar que los estudiantes pueden comprenderlos pero no necesariamente compartílos. Y, no necesariamente el docente debe modificarlos”.

(Legarralde, Pedagogía de la inclusión). Las teorías contemporáneas del aprendizaje plantean que los profesores y las profesoras deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje. Lo anterior es altamente relevante dado que datos provenientes de estudios chilenos muestran la variabilidad del alumnado destacando que el número de estudiantes con necesidades educativas especiales, con ascendencia indígena y con nacionalidad distinta a la chilena ha ido en aumento. (INFANTE, 2010)

Et-rol Miller presenta un artículo donde se identifican y discuten las políticas y prácticas en la formación y perfeccionamiento docente que han sido adoptadas en el Caribe Inglés. Se advierte que en el actual contexto sociocultural de la región no es suficiente concentrarse únicamente en el desarrollo profesional de los docentes, en términos de mejorar sus saberes en cuanto a los contenidos de las asignaturas que enseñan y en los aspectos pedagógicos. En este sentido, los docentes deben verse a sí mismos, con relación a sus sociedades y a los cambios que se producen tanto a nivel local como global. (Orealc, 2002)

Beatrice Avalos Describe cómo los gobiernos democráticos de los años 90 y comienzos del 2000 en Chile enfrentan el tema de la formación docente. Sostiene que no se elaboran políticas propiamente de formación docente continua. Asimismo, realiza un

análisis sobre los logros y las limitaciones observadas al respecto, y concluye con la necesidad de hacer más decidida una definición de políticas de formación continua que considere la responsabilidad que tiene el Estado. (unesco/Orealc, 2002)

Eleonora Villegas Reimers analiza la formación docente en los Estados Unidos, ofreciendo una descripción general de los cambios existentes y sus orígenes. A su vez, indica que la transformación en dicha formación está relacionada con el cambio de enfoque en la sociedad estadounidense. En este contexto, en primer lugar los docentes fueron concebidos como trabajadores y después como profesionales; y en segundo lugar su preparación fue definida como entrenamiento, y más tarde sustituida por educación y desarrollo profesional. Destaca que las repercusiones de este cambio de paradigma fueron significativas, ya que cambiaron las estructuras de las escuelas y las instituciones de formación docente, modificándose también la interacción entre ambas. (Unesco/Orealc, Formacion docente un aporte a la educacion, 2002)

Teresa Maurí Majós, en el contexto de la educación del siglo XXI, aborda la formación inicial y permanente en España. En este campo, analiza las directrices del futuro de la formación del profesorado en la nueva sociedad del conocimiento y de la información, y el modelo español de formación del profesorado. Considerando los actuales cambios sociales, laborales y educativos, la formación profesional de los docentes debe orientarse para reconstruir el papel de la educación escolar en esta nueva sociedad. También tiene que preparar a los docentes para desarrollar una propuesta de educación obligatoria con objetivos comunes a todos los estudiantes; para elaborar críticamente los conocimientos; dominar las nuevas tecnologías y fomentar el uso de formas estratégicas de organización, e impulsarlos hacia un ejercicio profesional. (Unesco/Orealc, Formacion docente una aporte a la discusion, 2002)

Georges Soussan presenta la formación docente en Francia definiendo un sistema educativo abierto, permeable a las influencias externas y en continua evolución para responder a los nuevos contextos sociales, culturales, económicos y políticos en los cuales está inmerso. Se exponen las modalidades de formación de los docentes de la enseñanza primaria y secundaria, analizándose al mismo tiempo sus aspectos críticos. Plantea que la formación inicial debe proseguir en una formación continua, y ambas deben concebirse como etapas de un mismo sistema de formación que integra la investigación. (Unesco/Orealc, Formacion docente un aporte a la discusion, 2002)

Bob Moon analiza la formación docente en Inglaterra desde una perspectiva nacional e internacional. En primera instancia presenta un escenario internacional de la formación docente, sugiriendo que ésta enfrenta problemas y desafíos comunes en todas las partes del mundo. En segunda instancia profundiza el modelo inglés de formación inicial y en servicio para docentes: desarrollo profesional permanente. Un aspecto de la reforma inglesa ha sido la incorporación de la educación abierta y a distancia que emplea las nuevas tecnologías de información y comunicación. (Unesco/Orealc, 2002)

Drori Ganiel muestra la formación docente en Israel, donde la educación representa una posición clave en las prioridades del país, puesto que a través de ella se asumen muchos de los desafíos que enfrenta la sociedad israelí, entre otros la inmigración proveniente de culturas diversas, destacándose que una cuarta parte de la población actual fue absorbida en la última década. A continuación detalla brevemente las actuales orientaciones del sistema de formación docente y, aborda el perfeccionamiento docente del director de escuela, del inspector integral y del director del departamento de educación en los municipios. (Unesco/Orealc, 2002).

DESARROLLO

Respecto a la formación docente del profesor universitario es un proceso consiente que implica un nivel de concreción en el contexto universitario, capaz de caracterizarse por la interrelación de la planificación, la organización, la ejecución y el control, para lograr los objetivos formativos que corresponden con las condiciones objetivas en las cuales se lleva a cabo en la educación universitaria. Desde lo sociológico se reconoce para la concepción del proceso de gestión de la formación docente, la importancia de la forma en que se organizan las interacciones afectivas, sociales y académicas de los individuos y los colectivos que son sujetos de los complejos procesos de gestión, para lograr el propósito formativo colectivos e individuales en función de llevar a cabo las transformaciones necesarias. (Floresi, LA FORMACIÓN DOCENTE, 2010).

La formación docente ha sido uno de los elementos más fuertes en la organización de la escuela y del proceso de escolarización de nuestras sociedades. Comprender el peso de la formación de los docentes en la experiencia escolar puede ofrecernos herramientas para entender el lugar asignado al docente universitario, y reflexionar sobre el papel del equipo directivo en esta formación. (Legarralde, Pedagogía de la inclusión).

La educación inclusiva implica que todos los estudiantes aprendan juntos independientemente de sus características individuales. El centro de atención es la transformación de la organización y la propuesta educativa de la escuela para acoger a todos los niños y que respalde el éxito en sus aprendizajes. También implica preparar y apoyar a los profesores para que enseñen interactivamente. El modelo de aprendizaje tradicional, está siendo reemplazado por estructuras en las que los estudiantes trabajan juntos, se enseñan mutuamente y participen activamente en su propia educación y en la de sus compañeros. (Sánchez).

Se requiere de un profesional con el conocimiento de la realidad en diferentes ámbitos (familia, escuela, sector laboral y comunitario), con habilidades para aplicar diversas estrategias de intervención socioeducativa o psicopedagógica; con habilidades para diseñar, adaptar y evaluar los programas o estrategias a implementar y un desarrollo de la función educativa utilizando técnicas tanto individuales como colectivas. (Martín, 2009).

Los centros de educación superior se han visto afectados por los cambios y múltiples significados que ha tenido el concepto de inclusión educativa. La construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de manera que se pueda promover las escuelas inclusivas. (Infante, 2010).

Formación pedagógica

El actual docente tiene que revolucionar todos los campos de las ciencias, no considerándolo como un sabedor de todo, sino como un profesional capaz descubrir las mejores estrategias para enseñar y llegar hacia sus estudiantes. Podría complementarse con el conocimiento del contexto y la sensibilidad a las condiciones psicosociales del estudiante, que lograría un docente formado para la inclusión a través de su aproximación a los problemas educativos planteados a partir de lo que se conoce como Ciencias de la Educación (sociología, psicología, historia), los postulados de la pedagogía activa apropiados a partir de los grandes pedagogos, además del conocimiento de la pedagogía crítica, pueden ser de gran utilidad para contar con las competencias que lleven a flexibilizar los espacios de enseñanza y aprendizaje, a partir de propuestas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas de los niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables. (calvo G. , 2013)

Formación didáctica

Requiere el conocimiento y adecuado manejo de un amplio bagaje de estrategias didácticas que permitan llegar con la metodología más adecuada a las condiciones de los estudiantes, de tal manera que puedan atender sus especificidades. Los formatos didácticos más adecuados para la inclusión educativa podrían ir desde disponer de más tiempo para cada estudiante hasta la personalización del proceso pasando por reconocer los saberes previos de los estudiantes. Para la inclusión educativa se requieren formatos pedagógicos con mayor especificidad, dejando de predominar el aprendizaje memorístico, la falta de conexión de los aprendizajes con la realidad vivida, la ausencia de los elementos básicos de la cultura de los estudiantes — música, computadores, redes de información, deporte— entre los contenidos del aprendizaje y, en suma, la percepción de que lo aprendido carece de sentido y no merece el esfuerzo requerido. (Calvo, LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, 2013)

Formación ética

La formación de maestros para la inclusión educativa exige un compromiso social y que en su plan de estudios se incluya el conocimiento y la apropiación de las competencias ciudadanas. En este aspecto estamos considerando una formación ética que le permita al docente equilibrar su vida personal y profesional, apropiando una serie de valores morales y espirituales para ponerlos al servicio de la comunidad educativa. A esto se debe acompañar el conocimiento de las normas, como las relativas al código de la infancia y adolescencia, para determinar derechos y deberes de niños y jóvenes que tienen dificultades con la escolarización. Esto permitirá un mejor manejo de los conflictos.

Una de las mayores dificultades para los niños al ingresar a las instituciones educativas es la referida a las normas, las reglas, la autoridad, los límites en las relaciones, en los tiempos, en los espacios, en la forma de vestirse, en los adornos que utilizan, en fin, en aquellas cosas que rompen ciertos esquemas de la institución educativa que se plantea como tradicionalista o conservadora en el ámbito cultural.

Formación en investigación

La actual práctica pedagógica exige al docente una formación que le provea de las herramientas necesarias para incluir en su tarea diaria procesos investigativos en la inclusión educativa, privilegiando la sistematización de experiencias como estrategia para la producción del saber pedagógico. Buscar la inclusión educativa se constituye en una posibilidad de “producción del saber” y entendiendo que los docentes que trabajan en sectores de vulnerabilidad sean sensibles en el momento de atender a sus estudiantes. Meditar y sistematizar sus experiencias va a permitir reconocer aquellas estrategias que favorezcan a sus estudiantes. Va identificando formatos didácticos que se muestren pertinentes para el trabajo docente dentro del aula. (Calvo, LA FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA, 2013)

CONCLUSIÓN

La formación docente del profesor universitario como sistema de procesos consientes, de carácter holístico y dialéctico, así como la precisión de un sistema de regularidades que se producen en sus procesos sintetizados y dinamizados por una gestión formativa a través de proyectos, permitió revelar, de diversas propuestas, el carácter formativo de la gestión de la formación docente del profesor universitario. La contradicción entre los procesos constitutivos de la gestión de su formación: gestión de la formación continua y gestión de la formación permanente, ha permitido explicar, desde un enfoque holístico, la dinámica de estos procesos. Procesos que deben conducirlo hacia una tarea innovadora frente al reto de una educación inclusiva que no estaba determinada pero que existía dentro de los diversos conceptos paradigmáticos.

El docente debe entender que la enseñanza y el aprendizaje no están por fuera sino en el corazón de las consideraciones pedagógicas, ya que es necesario pensar cómo el currículo y las prácticas también suscriben una perspectiva inclusiva en las experiencias escolares de sus estudiantes. Se trata aquí de revalorizar la enseñanza teniendo en cuenta que la inclusión educativa se produce a partir de la transmisión de los elementos valiosos de la cultura en la que están inmersos los niños, las niñas y los jóvenes. Y que esa transmisión será lograda si hay un docente que supere el trauma en la posibilidad de que puede también aprender de sus alumnos.

La misión integradora en el campo educativo ya tiene existencia en muchos países y su proceso sigue adelante, seguirá adelante porque es una nueva forma aplicada al modo de trabajar dentro del aula y en la escuela, defendiendo los derechos a la educación y la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes. En el Ecuador han superado muchos obstáculos durante la aplicación de los métodos y dinámicas inclusivas, pero quedan muchos por resolver. Se siguen haciendo esfuerzos porque las poblaciones ecuatorianas lo exigen frente a un dinamismo de avance científicos y tecnológicos en la cual no pueden controlar sus influencias nocivas muchas veces en las estructuras de una niñez y juventud que no está preparada para recibirla con el mejor equilibrio mental. El desarrollo de la integración escolar contribuye a transformar las actitudes sociales y profesionales de las poblaciones más desfavorecidas, situando los estudiantes con NEE. Centro de la atención junto a los otros niños(as) y jóvenes que no presentan problema.

La integración educativa no permite la segregación ni la marginación por motivos de las diferencias en la capacidad de rendimiento o por otras razones. La integración educativa pone las vías, marca el camino sobre cómo trabajar en las aulas. Pero, es cierto que conviene complementar la inclusión educativa con nuevos conceptos y planteamientos novedosos que ayudan a fortalecer los esfuerzos en este sentido.

Abrazamos esta tarea integradora para favorecer a todos nuestros hermanos ecuatorianos y con mucho optimismo aceptamos el reto en pro de la equidad de nuestros pueblos.

BIBLIOGRAFÍA

Ministerio de Educación de Chile. Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes. Santiago de Chile: División de Educación Superior, Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, 2001. Disponible en http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001/File/estandares_formacion_docentes.pdf [Accedido en julio de 2012]

Calvo, Gloria. “Inclusión y formación de maestros” en Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación vol.7, n.4, 2009, pp.78-94. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num4.htm> [Accedido en noviembre de 2009]

---. “Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional” en Vélaz, Consuelo y Denise Vaillant (coord.) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: Santillana, 2009a.

---. “La profesionalización docente en Colombia”. Documento presentado por la Fundación Compartir en la mesa de trabajo del Nuevo Plan Decenal de Educación 2006-2015, Bogotá, febrero-junio de 2007.

---. “Los Grandes Pedagogos” en Revista Educación y Cultura n.14, 1998. Números de página que incluye el artículo.

---. Colombia. “La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa”. Ponencia presentada en el Taller Internacional sobre Inclusión Educativa América Latina - Regiones Cono Sur y Andina. Actividad Preparatoria de la 48ª Reunión de la

Conferencia Internacional de Educación 2008 “Inclusión Educativa: El camino del futuro”. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina - Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés - UNESCO-OIE, OREALC - ED/BAS-UNESCO, 12 a 14 de septiembre de 2007a.

Calvo Gloria, Marina Camargo y Marybell Gutiérrez. Política educativa, equidad y formación docente. Bogotá: D’vinni, 2006.

Corporación para el Desarrollo y la Gestión Social (Codesocial). Evaluación de modelos educativos flexibles para la atención de jóvenes desescolarizados en situación de desplazamiento y/o vulnerabilidad. Informe final. Bogotá: Codesocial, 2009

Gobierno de Chile. Marco para la buena enseñanza. Disponible en http://www.aep.mineduc.cl/images/pdf/2011/MBE2008_logo2011.pdf [Accedido en enero de 2013].

Hargreaves, Andy. Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.

Mancebo, María Ester y Guadalupe Goyeneche. “Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica”. Documento presentado en la Mesa “Políticas de inclusión educativa” en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay, setiembre de 2010. Disponible

Terigi, Flavia, Roxana Perazza y Denise Vaillant. Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Estudios de políticas inclusivas. Madrid: FIECC, 2009.

Vaillant, Denise. “Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica” en Revista Pensamiento Educativo, vol.41, n.2, 2007, pp.207-22. Disponible en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf> [Accedido en agosto de 2010].

* Profesora honoraria de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Consultora e investigadora en educación independiente; Coordinadora del grupo de investigación Cultura democrática en la institución escolar, reconocido por Colciencias,

Ávalos, Beatrice. El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua en Tenti, Emilio (comp.) El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

UNESCO. (1994). Informe Final Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca. París: UNESCO/MEC.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). (Trad. de Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva). Guía Para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (Index for Inclusion) Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

- UNESCO (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca.

Villa, R.A.; Thousand, J.S.; Stainback, W.; Stainback, S. (1992), Restructuring for Caring & Effective Education. London: Paul Brookes.

Tenti, E. (2007) Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. (Borrador para la discusión, agosto de 2007). Ponencia presentada en el Taller Internacional sobre Inclusión Educativa –América Latina, Regiones Cono Sur y Andina–. Buenos Aires, Argentina Disponible en www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/workshops/Argentina/Inclusion_exclusion_SPA.pdf. (Consulta marzo de 2009).