

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación 9

Eje Temático 1.

Políticas socioeducativas inclusivas
y formación del profesorado 13

Eje Temático 2.

Prácticas innovadoras inclusivas en
Educación Infantil y Primaria 503

Eje Temático 3.

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,
Formación Profesional y otras enseñanzas 1399

Eje Temático 4.

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad 1807

Eje Temático 5

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social 2325

Eje Temático 6.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral 2611

TRAS EL LOGRO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA UNA INVESTIGACIÓN HOLÍSTICA DE FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN INICIAL

Lozada, Fabiola/¹, Rubiano, Elisabel²

Universidad de Carabobo, Venezuela

e-mail: flozadapedagogiauc@gmail.com, ²e-mail: relisabelr@gmail.com

Resumen. La educación inclusiva representa un criterio clave en pro de la calidad educativa que tanto demanda la sociedad actual. Ello exige docentes formados que deberán transformar en una oportunidad las situaciones que se gestan en las aulas heterogéneas desde una concepción de equidad. En tal sentido, el presente trabajo de investigación, referido en este artículo, tuvo como objetivo: *evaluar el desarrollo de un programa de formación docente dirigido a promover procesos inclusivos en el abordaje a las necesidades educativas especiales del Centro de Educación Inicial Municipal Naminabu, en el Municipio Valencia, del Estado Carabobo- Venezuela.* Desde el punto de vista epistemológico y metodológico, se planteó un diseño de investigación holística, caracterizado por fases u holotipos en bucles continuos: de la fase exploratoria-descriptiva derivó la problemática y el diagnóstico institucional; de la proyectiva, el diseño de la formación; la dinámica en su ejecución se generó de la interactiva y, finalmente, de la evaluativa resultaron tres macro categorías emergentes; *La pedagogía de la experiencia como punto de partida, Diversidad e inclusión: de un discurso a la acción y Evaluación del proceso formativo de las docentes y de una escuela inclusiva.* Las técnicas de recolección y de procesamiento de la información se aplicaron recursivamente durante el proceso. Los hallazgos evidenciaron cambios en los docentes y en la institución, en tanto ya se perfila como una comunidad colaborativa tras el logro de la inclusión educativa.

Palabras clave: inclusión, formación, necesidades educativas especiales, diversidad y holística



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Garantizar el derecho a la educación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, requiere de los maestros compromiso, vocación, respeto a la diversa condición humana y formación teórico práctica para que se pueda hacer posible una educación “inclusiva”, destacado el calificativo porque debería ser un significado implícito de una educación, abierta, constructiva, integral, amorosa dirigida a la infancia. Los maestros parecen haberse formado para atender grupos de estudiantes con “características estándares” y no, para enfrentar, con *formación idónea*, el reto que implica la atención a la diversidad. Por tanto, se demanda un cambio de paradigma planteado no solo para el logro de una educación inclusiva, sino para una educación adecuada y de calidad. No será suficiente enarbolar banderas con buenas intenciones o actitud de cambio, se requiere poseer conocimientos sólidos para afrontar con criterio el proceso inclusivo, que conjuntamente con el trabajo en equipo y mancomunado de todos los profesionales especialistas, que aporten propuestas compartidas, darían el éxito a la transformación de los contextos educativos que todos esperan, con la finalidad de que trascienda al ámbito social. La *formación docente* que se reclama para una educación para todos y todas, es el problema a investigar con alcance a nivel mundial, regional, nacional y local. Abordarlo desde una lógica ideográfica, desde una institución particular implica un compromiso ético y de gran pertinencia social.

En Venezuela desde 1997 hasta el 2013 (Rubiano y Lozada, 2015), podemos ver el avance en materia de integración que se refleja desde la modalidad de la Educación Especial, no desde la educación en general, lo que deja ver una discriminación escolar encubierta. El último proyecto intentó la articulación y fracasó por la falta de formación docente, entre otras razones. Entonces resulta obligatorio, fomentar la formación en los docentes de educación regular que acompañados con otros especialistas, puedan brindar una atención integral y contextualizada. En tal sentido, se desarrolla una investigación holística, en el Centro de Educación Inicial Municipal Naminabu, institución adscrita a la Alcaldía de Valencia del Estado Carabobo, donde se brinda atención a niños y niñas en ambos turnos, desde maternal hasta el tercer nivel de Educación Inicial, en edades comprendidas entre dos (2) y seis (6) años, distribuidos en doce (12) secciones, centro que está llamado a dar apertura a la inclusión educativa por lo que estuvieron dispuestos a participar en un programa de formación que les dieran herramientas para tal fin.

Surge la necesidad de formación de este personal en atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo, que les permitan construir nuevos conocimientos y resolver las situaciones que en su contexto se vienen gestando. Las interrogantes investigativas se asumieron como enunciados holopráxicos desde el modelo de investigación asumido, bajo la premisa que todo trabajo por la inclusión implica el todo y la praxis educativa, la siguiente fue la interrogante central, ¿Cuáles fueron los resultados, logros de las proyecciones, la pertinencia de las actividades desarrolladas, los alcances, aportes o limitaciones que implicó un proceso como este en el espacio y tiempo definidos?

Pensar en un proceso de formación docente desde este orden de ideas implicó revisar una serie de referencias teóricas que constituyeran los contenidos a mediar en una relación teórico-práctica. Partimos ***Del Aprendizaje significativo a la mediación-formación***. La *Teoría del Aprendizaje Significativo* de Ausubel y Sullivan (1991), la *Teoría Socio-Histórico-Cultural de Lev Vygotsky*. Este teórico es considerado el precursor del constructivismo social y la educación inclusiva, toma como punto de partida el carácter dialéctico del desarrollo de los procesos psíquicos, haciendo énfasis en el reconocimiento de las relaciones interactivas que se establecen entre factores naturales, biológicos e históricos sociales, a los que le concede el papel de bases o premisas del desarrollo psíquico, planteando en sus postulados dos planos en la función psicológica del individuo: el Interpsicológico y el Intrapsicológico, dejando claro que el primero condiciona el segundo, la relación entre el aprendizaje y el desarrollo y entre la “Zona de Desarrollo Real” (ZDR) y la “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP) (en Frawley, 1997). También se revisaron los estudios realizados por el psicólogo Reuben Feuerstein.. Según Rosas y Sanchez (2005), “Las aportaciones de Feuerstein surgen de la asimilación histórica de la Psicología del conocimiento y del aprendizaje. Analiza y sintetiza conceptualizaciones importantes, las critica y supera para conformar una nueva perspectiva psicopedagógica en el ámbito educativo” (p. 5).

Estas teorías resaltan la importancia de la mediación, en todo proceso de aprendizaje. Según Rubiano y Lo Priore (2009), el docente parte del desarrollo real propiciando retos, caminos, encuentros y recursos que favorezcan el desarrollo potencial de quien aprende, transformándolo, y transformándose. Según lo planteado en todo acto de mediación se da un proceso de formación compartida y de corresponsabilidad de la enseñanza. Partir de la *mediación* a la formación *docente* implica asumir un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional. La formación docente es un proceso permanente y continuo, que abarca no sólo las experiencias escolares sino también la totalidad de la trayectoria de vida de los sujetos que en ella participan. En ese proceso, la etapa de formación inicial del grado universitario tiene especial relevancia porque se propone proveer aportes para la configuración de un perfil docente y ese proceso supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva en donde se van configurando núcleos sustantivos de pensamientos, conocimientos y prácticas. La pedagogía, la didáctica y todas sus configuraciones son materia de revisión y formación continua en un docente.

El siguiente bloque de referencias teóricas que sirvieron de apoyo al programa de formación partió de las ***Necesidades Educativas Especiales a la Inclusión***. Tal como fue planteado en Rubiano y Lozada (2015), cualquier docente, maestro o profesional de la Educación, captará rápidamente la existencia de personas diversas, cuando se incorpore al trabajo diario. “Diversidad que se manifiesta en muchos ámbitos y que tienen orígenes diferentes, derivados de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos, así como en la variedad de las habilidades y capacidades sociales, intelectuales, sensoriales, y físico- motoras” (p. 225)



La Educación Especial es reconceptualizada en 1981, en el Informe Warnock donde se origina el término *Necesidades Educativas Especiales (NEE)*, allí se plantea: el rol protagónico de la escuela y por ende la importancia en la formación de los docentes, la educación es un bien a las que todos los niños y niñas tienen derecho por lo cual los fines de la educación y las necesidades educativas son iguales para todos a la luz de su individualidad, por lo que se debe eliminar las barreras arquitectónicas, psicológicas y pedagógicas, enriqueciendo el material didáctico y buscando nuevas metodologías. En esta investigación, se hizo referencia a las necesidades educativas especiales, enmarcada en las diferencias existentes en el funcionamiento intelectual, sensorial (audición y visión) físico- motor y del espectro autista de los niños y niñas que asisten a los centros de educación inicial y que requieren un abordaje pedagógico acorde a sus necesidades educativas. Resulta importante resaltar que en la revisión teórica realizada para este trabajo investigativo, se utilizan los términos discapacidad, diversidad, compromiso o condición sin hacer mayores distinciones, así pues, en el campo educativo se apropiarán de un término u otro de acuerdo a la postura teórica, a las políticas educativas o a los fundamentos legales.

Partimos de la reflexión que un programa de formación en inclusión debía contemplarse más de la unidad que de la diversidad, sin embargo, fue necesario en aras del respeto a la diversidad tratar los abordajes pedagógicos que requerían, pero haciendo la salvedad que en muchas oportunidades los abordajes no eran exclusivos a las personas con diversidad, ni requerían una pedagogía diferenciada, más bien dejan beneficio a todos, partiendo de una pedagogía o didáctica participativa. Esta discusión marca la diferencia entre la evolución conceptual dada desde el término integración, hasta el de inclusión, en el marco de una educación para la diversidad.

Según Arias, Bedoya, Benitez, Carmona, Castaño, Castro, Pérez y Villa (2007), *la inclusión escolar* “es un estilo de vida escolar en el que el respeto, la aceptación, la participación y el trabajo solidario sean una construcción permanente al interior de dicha institución” (p. 156). He aquí el reto que se asume con este trabajo: propiciar la formación de docentes en el marco de una visión colectiva y solidaria que puedan hacer posible la integración de las personas con necesidades educativas especiales en el periodo de vida más vulnerable, pero de mayor potencial, en la Educación Inicial, nivel educativo que deja las bases para la inclusión educativa, social y laboral y lo más importante, hará sentir a ese niño, niña sujeto de derecho desde muy temprana edad, subjetivándolo, reconociéndolo, ofreciéndole una visión esperanzadora de la vida.

OBJETIVOS

A partir de este marco problemático y conceptual se plantea como objetivo general: *Evaluar el resultado del programa de formación docente dirigido a la contribución de procesos inclusivos en el abordaje a las necesidades educativas especiales que se han evidenciado en el Centro de Educación Inicial Municipal Naminabu, en el Municipio Valencia, del Estado Carabobo- Venezuela.* Para alcanzar este objetivo de investigación se tomó como guía el modelo de investigación holística. Este método, según lo que plantea Hurtado (2010),

está integrado o contempla, varios tipos de las cuales, este estudio utilizó la investigación: exploratoria-descriptiva, proyectiva, interactiva y evaluativa. Los siguientes objetivos específicos respondieron a estas fases llamadas también holotipos: 1. Diagnosticar el contexto en función de criterios de inclusión y la necesidad de formación en atención a las necesidades educativas especiales evidenciadas en los educandos del Centro de Educación Inicial Municipal Naminabu. 2. Diseñar un programa de formación que permita que los docentes se apropien del conocimiento académico y pedagógico necesarios para la promoción de procesos inclusivos. 3. Ejecutar el programa de formación en atención a la educación de calidad de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, su caracterización y abordaje desde un proceso de pedagogía integral. 4. Valorar los cambios que se produzcan en cuanto al abordaje idóneo de las necesidades educativas especiales de los educandos, incluidos en las aulas, de los docentes que recibieron la formación y de su influencia en el contexto educativo.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Asumir la investigación holística fue una oportunidad para la teorización como un proceso abierto al devenir para propiciar la formulación de saberes emergentes, frente a una sociedad que cada vez crea más formas de clasificación, de exclusión e irrespeto a la diversidad humana. La fase exploratoria y la descriptiva permitieron la caracterización del contexto investigativo y la profundización del diagnóstico que mostró las necesidades de formación de los docentes. En base a estas fases se diseñó el programa de formación en 7 sesiones. La propuesta se desarrolló en su totalidad, cumpliendo la fase interactiva. La primera sesión trabajó la importancia de la pedagogía de la experiencia y los principios de la escuela inclusiva, como pilar fundamental del quehacer de todo docente que respete la diferencia. Las siguientes 5 sesiones, correspondieron a cada área de la discapacidad (auditiva, visual, motora, intelectual y autismo). Estas sesiones fueron teórico-prácticas, retomando en cada una de ellas, la importancia de la pedagogía infantil como eje fundamental para contextualizar las acciones inclusivas en las aulas. En la última sesión se cumplió una jornada, donde las docentes intercambiaron sus experiencias inclusivas, los cambios y ajustes que realizaron en su jornada diaria, ambiente de aprendizaje y en sus planificaciones. Igualmente, se realizó un encuentro con los padres y representantes que apuntó hacia la participación en la conformación de una comunidad de colaboración que favoreciera la inclusión.

EVIDENCIAS

La fase evaluativa según el método holístico, permite valorar la investigación en términos de resultados. (Hurtado, 2010). Para esta evaluación se procesaron las observaciones, entrevistas, registros fotográficos, portafolios de las docentes a través



de la categorización, la codificación, la estructuración y la contrastación. De este proceso surgieron tres macrocategorías, a saber:

1) *La pedagogía de la experiencia como punto de partida.* Durante la fase interactiva se evidenció poca conciencia de la dimensión educativa de su rol como docentes, ya que las mismas se conciben como maestras desde sus funciones técnicas, en el cumplimiento de la jornada, las planificaciones en los diferentes espacios de aprendizaje, en sus funciones asistenciales y administrativas, pero no tanto desde la importancia que tienen como mediadoras de la educación, desde el principio de educabilidad inherente al ser humano, esto llevó a mantener en el proceso formativo la concepción de una pedagogía de la experiencia que deriva en una acción pedagógica que transforma. (Larrosa, 2000)




2) *Diversidad e inclusión: de un discurso a la acción.* Resultó interesante evaluar la postura ante la diversidad que se evidenció en el proceso formativo y los cambios que se dieron a lo largo del mismo. Desde esa postura que cada persona tuvo ante la diversidad, se pudo visualizar las actitudes y la manera de actuar ante ella. Durante el proceso se fue reflexionando y evidenciando cómo la inclusión dependía de múltiples factores y de toda la comunidad escolar, tal como lo plantea Parrilla (2003), la educación inclusiva de todos y para todos, implica reconocer y crear comunidades de colaboración.

3) *Evaluación del proceso formativo de las docentes y de una escuela inclusiva.* En esta última categoría se valoraron todos los saberes que integraron el plan formativo y su implicación e impacto en las docentes, en sus aulas y en todo el contexto educativo. La formación fue participativa, dinámica, reflexiva, colaborativa, multimediática, abierta, pertinente, problematizadora, sensibilizadora y mediadora de los saberes impartidos. El proceso se dio de manera tal que permitió la apropiación de los saberes por parte de las docentes en un ambiente propicio, con relaciones intersubjetivas armónicas y enriquecedoras durante el trabajo en grupos y cuando socializaban las experiencias observándose buenos canales de comunicación. Este ambiente de confianza, permitió que las docentes se sintieran en libertad de contar vivencias personales que conectaron con los saberes e hicieron transferencias de sus conocimientos previos.

Por otro lado, las docentes pudieron contextualizar los saberes, ya que en su mayoría tenían en sus aulas niños con alguna necesidad educativa especial, y de esta manera exponían interrogantes, planteaban situaciones problemáticas, reflexionaban sobre su acción pedagógica y generaban posibles alternativas en relación a la atención de los mismos. Durante la sesión destinada al intercambio de experiencias, que permitiría observar la aplicación contextualizada de los saberes, se observaron en algunas docentes, aun dificultades en el manejo de algunos métodos o estrategias que permiten dar respuestas inclusivas, no obstante, se evidenciaron mejor dominio en aquellas que desde la evaluación inicial y en el transcurso del proceso formativo, con mayores competencias en su rol como docentes. Por otra parte, en el grupo en

general se observó buena mediación de todos los niños que participaron en las diferentes experiencias, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales.

Cada una de estas macrocategorías está respaldada en suficientes evidencias en la base de datos, en las matrices de análisis y de síntesis que resultaron, todas respectivamente codificadas (de acuerdo al tipo de instrumento usado y al número de fragmento y categoría) y categorizadas. Tocaré seleccionar una evidencia por cada Macro categoría como representación del principio de dependencia bajo el cual se senta la credibilidad y el valor de científicidad de este estudio.

	<p>La pedagogía de la experiencia como punto de partida.</p> <ul style="list-style-type: none">• “Cuando eres una buena maestra, y haces que el niño viva experiencias significativas, él va aprender, no importa su condición” (Cód. 8RF 157-159)• “buena pedagogía no requiere una pedagogía diferencial” (Cód. 1RF47).
	<p>Diversidad e inclusión: de un discurso a la acción.</p> <ul style="list-style-type: none">• “En la integración los niños están en la escuela pero como separados, en la inclusión están todos juntos” (Cód. 1RF 170-171).• “...respetar las diferencias e investigar han sido mi mayor diferencia. La diversidad debe ser como una oportunidad para aprender.” (Cód. 1RF 357-359)
	<p>Evaluación del proceso formativo de las docentes y de una escuela inclusiva.</p> <ul style="list-style-type: none">• “...ahora puede entender mejor a los niño/as que presenten alguna deficiencia visual” (Cód. 4RF 28-29).• “Ahora que tenemos todas las herramientas para saber cómo canalizar nuestra acción pedagógica, debemos ser excelentes docentes en favor no solo de los niños/as con necesidades educativas especiales, sino de todos/as en general” (Cód. 8RF 8-11)

Cuadro1. Evidencias derivadas de los datos.

CONCLUSIONES

Como lo señala Blanco (1999), crear las condiciones para el desarrollo de escuelas para todos y con todos, que garanticen una educación de calidad con equidad, implica transformaciones en los sistemas y políticas educativas, en la organización y funcionamiento de las escuelas, en las actitudes y prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores; es decir, supone toda una cultura educativa diferente. Esta cultura, fue la que emergió en el Centro de Educación Inicial Naminabu, como resultado del proceso formativo y de la apertura y actitud positiva a la inclusión que se observó desde la apertura al campo.

En las docentes se generó transformaciones relacionadas con su mirada ante la pedagogía y cómo hacerla desde la experiencia, permitiría beneficiar a todos los niños y niñas independientemente de su condición, esta pedagogía implica el



reconocimiento de las diferencias, los estilos y canales de aprendizaje, las formas diversas de llegar al conocimiento pero siempre vista esta diferencia desde la unidad, para favorecer la igualdad de oportunidad y de esta manera permitir que cada uno de los niños y niñas alcancen su máximo potencial, a la luz de su propia individualidad. Así mismo, se profundizó el compromiso colectivo, con el trabajo coordinado de las maestras, dirección y docentes especialistas, adoptando un marco conceptual compartido para alcanzar objetivos comunes. Este compromiso implicó la reflexión de los cambios necesarios en las planificaciones y metodologías, tras un estilo de enseñanza más flexible, fomentando a su vez, una cultura de apoyo y colaboración entre padres, docentes y demás actores del contexto, lo que permitió proyectar una comunidad colaborativa, que será el pilar para alcanzar el modelo inclusivo ideal.

Con respecto a la institución se logró aun mayor apertura inclusiva, aumentando de ocho (8) niños con alguna necesidad educativa especial, presentes en el diagnóstico inicial a catorce (14). Este alcance se dio por las articulaciones realizadas con otras instituciones, tal como debe ser una comunidad de colaboración. Por otro lado, por ser un programa de formación avalado por FUNDEVAL, Fundación para el Desarrollo Educativo de Valencia, se proyectan réplicas de este plan en las 17 instituciones de educación inicial restantes, de la Alcaldía de Valencia en el que la maestras formadas serán las multiplicadoras. Igualmente, este bucle holístico continua será parte de las políticas de prácticas profesionales, investigación y extensión del Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad de la Universidad de Carabobo... Seguimos tras una educación inclusiva desde una postura participativa y fecunda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, L. Bedoya, K. Benítez, C. Carmona, L. Castro, L. Pérez, L. Villa, L. (2007) La formación de docentes una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. En *Educación y Pedagogía*, vol XIX, num 47. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ausubel, D y Sullivan, E (1991) *El desarrollo infantil, aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. México: Paidós.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago de Chile: OrealC.
- Frawley, W. (1997) *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós
- Hurtado, J. (2010). *El Proyecto de Investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación*. Bogotá-Caracas: Sypal y Ediciones Quirón.
- Larosa, J (2000) *La pedagogía profana*. Caracas: Ediciones novedades educativas. UCV.
- Parrilla, A (2003). La Voz de la Experiencia: La Colaboración como Estrategia de Inclusión. F. Lopez, (Ed): *Educación desde la Discapacidad*. España: GRAÓ
- Rosas, M y Sánchez, B (2005) La Teoría de Experiencia de aprendizaje mediado del Dr. Reuven Feuerstein y su importancia en la cualificación de la Educación Básica Mexicana. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Rubiano A, y Lozada, F (2015) Educación Especial en Venezuela. Memorias, retos y proposiciones. En *EDUCERE - Investigación arbitrada*

Rubiano, E y Lo Priore, I. (2009) *Evaluación y Planificación: procesos claves para la mediación*. Valencia: Universidad de Carabobo Dirección de Medios y Publicaciones.