

Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas



Leydin Tibusay Arias Beltrán
Katherine Bedoya Agudelo
Cristina Benítez Pérez
Leidy Julieth Carmona Córtes
Juan Carlos Castaño Úsuga
Lina Mercedes Castro Garavito
Lizeth Yadit Pérez Corrales
Luz Mary Villa Betancur

Resumen

Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas
Teachers' formation: a proposal to promote inclusive pedagogical practices

El propósito de este artículo es presentar el informe de la investigación: "La formación docente: una estrategia para avanzar hacia una institución con prácticas pedagógicas inclusivas", que tuvo como eje central propiciar espacios de reflexión y de construcción colectiva de los docentes en torno a un objeto de estudio que demanda la educación actual: la inclusión educativa.

Abstract

The purpose of this article is to report on the research: "teachers' formation: a strategy to advance towards an institution with pedagogical practices of inclusion". This research had as central focus the opening of spaces for reflection and for collective construction by the teachers regarding an object of study that now-a-days education demands: educational inclusion.

Résumé

Le but de cet article est présenter le rapport de la recherche: "La formation des enseignants: une stratégie pour avancer vers une institution avec des pratiques pédagogiques inclusives". Cela a eu comme axe central la création d'espaces de réflexion et de construction collective des enseignants autour d'un objet d'étude qui demande l'éducation en ce moment: l'inclusion éducative.

Palabras clave

Prácticas pedagógicas inclusivas; formación de docentes; discapacidad; necesidades educativas especiales
Inclusive pedagogical practices, teachers formation; disability, special educational needs

-
- * Proyecto de investigación: "La formación docente: una estrategia para avanzar hacia una institución con prácticas pedagógicas inclusivas".
- ** Estudiante de Educación Especial de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Maestra de apoyo de la Unidad de Atención Integral de la Secretaría de Educación de Medellín.
E-mail: leydintibusayarias@gmail.com
- *** Estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial, de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- **** Profesora de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Introducción

Pensar la escuela como un lugar para todos no es una utopía, sino, más bien, una construcción colectiva que implica tomar en cuenta a cada sujeto como un ser único, con unas características individuales que lo hacen participar en los contextos de forma diferente. Los docentes se enfrentan con diversos mundos, en la medida en que el estudiante trae consigo a la escuela una historia personal que le hace ver la vida desde el filtro de su propia realidad. Esta realidad, en muchos casos de los niños, niñas y jóvenes colombianos, está empañada por situaciones de desplazamiento forzoso, niños trabajadores, situaciones de discapacidad, violencia, pobreza, mendicidad, drogadicción y prostitución, las cuales obligan a la escuela a repensar su oferta educativa y adelantar acciones pedagógicas para atender integralmente a la diversidad de esta población.

Si bien es cierto que el sector educativo en Colombia ha realizado ajustes en diferentes aspectos: social, político, económico y cultural, que apuntan a lograr transformaciones en la atención educativa para los estudiantes colombianos, vale la pena preguntarse si los docentes han asumido el reto de ofrecer a sus estudiantes una educación que dé respuesta a sus necesidades individuales.

Respecto a este interrogante, se puede afirmar que las barreras actitudinales de los docentes, expresadas en indiferencia, incredulidad, rechazo y negativismo hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, se han constituido en una de las causas para que estos estudiantes sean segregados y excluidos del sistema educativo. A esto conviene decir, como afirma Lopera, que

[...] se requieren cambios trascendentales en el ser del maestro, es decir, docentes que se permitan pensar su acto educativo con sensibilidad humana, con so-

lidad, ética y con un profundo amor pedagógico, en otras palabras un maestro posibilitador y no un maestro que genere barreras (2004: 4).

De igual manera, se pueden encontrar otras causas como la poca capacidad de las instituciones educativas para enfrentarse a la educación para todos, puesto que se tiene una imagen social errónea, respecto a la discapacidad, y se considera que este grupo poblacional lo integran sujetos con limitaciones, que no avanzan de forma significativa en los procesos educativos y que se encuentran inscritos dentro del sistema escolar porque la ley así lo estipula. En pocas palabras, el contexto educativo es desalentador, en la medida en que ésta es una estructura rígida y cerrada, en donde no hay espacio para los/as niños/as y los/las jóvenes con necesidades educativas especiales, dado que no se respeta sus características y procesos individuales. En otras palabras, aún el sistema educativo colombiano no está “educado” para atender desde, en y para la diversidad.

Una muestra de esta realidad es el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de diversas instituciones educativas, el cual no está siendo diseñado y adecuado a las necesidades de los grupos poblacionales más vulnerables, lo que hace más difícil el abordaje de prácticas educativas inclusivas; de la misma manera, las adecuaciones curriculares no están aplicando los principios que rigen su diseño (principio de normalización, principio ecológico, principio de significatividad, principio de realidad, principio de participación e implicación), puesto que la atención educativa no oferta los apoyos (extensos, generalizados, intermitentes y permanentes) necesarios que demanda la población para que el proceso de inclusión educativa sea continuo y significativo, es decir, para que el grupo poblacional acceda a él en términos de calidad.

Por tanto, el concepto *inclusión educativa* o *educación para todos* requiere una respuesta más

profunda que escribir leyes y plasmar en un papel definiciones y conceptos de la escuela ideal: es necesario que los maestros se comprometan y experimenten cambios en sus concepciones y actitudes acerca del ser, adquiriendo una visión de integralidad sobre éste, independientemente de que presente necesidades educativas especiales. El maestro debe constituirse en un líder dentro de la comunidad educativa (estudiantes, padres, docentes y directivos) y articular a la educación propuestas innovadoras que den respuesta a las necesidades de una población diversa, es decir, brindar una oferta educativa para todos, donde se respete la particularidad de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta las falencias anteriormente enunciadas que se presentan dentro del sistema educativo, el equipo investigador decidió desarrollar una propuesta de capacitación, cuyo propósito fue brindar a los docentes que ejercen en instituciones de educación formal del municipio de Donmatías, todas aquellas herramientas (conocimientos y experiencias) que les permitiera cumplir funciones de educadores inclusivos, una propuesta de formación que, por medio de la experiencia, generara en ellos una labor reflexiva sobre su práctica pedagógica y una actitud de respeto y aceptación de las particularidades de cada uno de sus estudiantes, llevándolos a replantear sus metodologías en función de una educación para todos, rompiendo con la concepción de escuela homogenizadora donde se considera que la enseñanza es vertical y que todos los estudiantes son iguales y aprenden de la misma forma.

Marco teórico

En las últimas décadas se ha dado un cambio significativo en la forma de concebir las personas en situación de discapacidad. Antes del siglo xx se pensaban como seres deficientes y anormales, los cuales debían recibir tratamiento médico y terapéutico, mediante la

pedagogía correctiva, para acercarlos a los índices de normalidad y productividad establecidos en el sistema social imperante. En la actualidad, estas personas son reconocidas como sujetos multidimensionales, que poseen fortalezas y debilidades, y tienen el derecho como cualquier ciudadano a acceder y participar de todos los servicios que brindan los diferentes contextos (social, político, económico, educativo y cultural).

La “Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud” (Secretaría de Salud de Méjico, 2001: 13) comprende la *discapacidad* desde un modelo biopsicosocial, donde interactúan factores físicos, personales y sociales que limitan la interacción del sujeto en la realidad cotidiana. Por otra parte, el concepto *necesidades educativas especiales*, según Duck (2001), son aquellas necesidades que no pueden ser atendidas desde las estrategias pedagógicas que emplea el docente en el aula habitualmente y, por tanto, requieren de una serie de apoyos especializados. Un ejemplo de esto es la implementación del sistema braille en el aprendizaje de la lecto-escritura en una estudiante con pérdida progresiva de la visión (baja visión). Al comienzo, la maestra de nivel trabajó el proceso de lecto-escritura implementando el alfabeto de los videntes en alto relieve; no obstante, dicha adaptación no dio respuesta efectiva a las necesidades educativas de la estudiante, en la medida en que ésta no pudo acceder a ese proceso. Posterior al ciclo de capacitación, la maestra adquirió los conocimientos acerca del sistema braille, lo que le permitió implementarlo con la estudiante, logrando así suplir la necesidad educativa especial con respeto a la comunicación escrita que presentaba la estudiante.

Esto se ha ido generando gracias a las investigaciones de las ciencias humanas, las cuales han abogado hacia una concepción más humanista y hacia la cualificación de la calidad de vida de esta población. En este sentido, Schalock (1996, citado por Verdugo, 2000) con-

cibe la *calidad de vida* como el reflejo de las condiciones de vida deseadas por una persona con respecto a ocho dimensiones que enmarca lo que son las necesidades fundamentales: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos.

Para efectos de la investigación, se retoman las reflexiones que Schalock (1996, citado por Verdugo, 2000) realiza en torno a la dimensión del *desarrollo personal*, donde se incluye la educación como uno de los indicadores de la calidad de vida, resaltando la importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la de un PEI abierto a la diversidad, concebido como un instrumento de planeación, que expresa el pensamiento de la institución frente a los fines de la educación que decide alcanzar a través de sus cuatro componentes: conceptual, pedagógico, administrativo y de interacción comunitaria; teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de la comunidad educativa; la realización de adaptaciones curriculares relacionadas con los sistemas de evaluación, los objetivos y la metodología empleada; la implementación de la evaluación psicopedagógica como el instrumento que permite valorar las implicaciones que tienen los contextos social, educativo y familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Flórez (2004: 86), en el proceso educativo, la detección de las necesidades educativas especiales de los estudiantes, en las dimensiones de su desarrollo, se constituye en un punto fundamental para dar una respuesta oportuna y acorde a cada estudiante. En este sentido, la *evaluación psicopedagógica* permite, además, la búsqueda de alternativas y estrategias específicas que faciliten el desarrollo de habilidades y competencias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Gran parte de la satisfacción de estas necesidades personales se desarrollan al interior de

las instituciones educativas, las cuales son precisamente las encargadas de ofertar programas en beneficio de la formación integral de las personas en situación de discapacidad, como un derecho inalienable a la educación, consagrado en la Constitución Política de Colombia, en las Leyes: 115 de 1994, 361 de 1997 y 715 de 2001, en los decretos reglamentarios 1.860 de 1994, 2.082 de 1996 y en la resolución 2.565 de 2003.

En esta legislación se sustenta la *educación especial* como una práctica educativa de atención a la diversidad. Ello incluye no sólo la atención a estudiantes con necesidades educativas derivadas de una situación de discapacidad, sino a todos los grupos vulnerables. Esto implica brindar una enseñanza con igualdad de oportunidades para todos. Esta perspectiva ha traído consigo la aparición del concepto de *inclusión*, que aplicado a la institución educativa es definido como 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.

En el proceso de inclusión, el docente se convierte en un mediador de procesos. De ahí que su perfil se caracterice por participar en redes de trabajo cooperativo y por la transformación de su práctica, convirtiendo el aula en un espacio para fomentar el respeto, el reconocimiento a la diferencia, las capacidades y el trabajo compartido entre los estudiantes. Por tanto, el proceso de formación docente cumple un papel trascendental en el quehacer pedagógico dentro y fuera de la institución educativa. Para esta investigación, la *formación de educadores* es considerada como un

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

El proceso de formación docente está dividido en dos grandes fases: la *formación inicial* y la *formación permanente*. La primera se entiende como el proceso de formación que reciben todos los docentes para ejercer su profesión (normalista superior, licenciaturas) y la segunda es el proceso por el cual los docentes que ya han pasado por una formación inicial actualizan sus conocimientos (congresos, seminarios, capacitaciones, foros, estudios de posgrado, etc.).

El objetivo es que el maestro de educación formal pueda conjugar los conocimientos o contenidos que se manejan dentro de la educación especial, para que los contextualice con su saber pedagógico y pueda ofrecer una atención educativa pensada para la diversidad.

Descripción de la experiencia

El proyecto de investigación "La formación de docentes: una estrategia para avanzar hacia una institución con prácticas pedagógicas inclusivas", está inmerso en el *paradigma interpretativo*, dentro del cual los investigadores, según Galeano,

[...] desarrollan un contacto directo con los actores y escenarios que estudian, porque su interés radica en comprender desde ellos y desde la observación de sus acciones y comportamientos el conocimiento que tienen de su situación, de las formas que utilizan para enfrentar la vida diaria y de los escenarios de futuro que intentan construir (2004: 19).

El proyecto de investigación tiene un *diseño etnográfico*, en la medida en que, según la misma autora,

[...] capta el punto de vista de un grupo social, describiendo las acciones y los hechos que se desarrollan, se centra en comprender el contexto, propiciando la reflexión de las personas sobre creen-

cias, prácticas y sentimientos... el investigador se centra en comprender el mundo de significaciones que las personas le atribuyen a sus propias experiencias (p. 56).

La investigación se llevó a cabo durante tres semestres (el segundo del 2005 y los dos primeros del 2006), por un equipo de investigadores conformado por siete estudiantes de último semestre de Licenciatura en Educación Especial, de la Universidad de Antioquia. Participaron inicialmente cuarenta docentes en ejercicio del área rural y urbana del municipio de Don Matías; entre ellos se encontraban bachilleres pedagógicos, normalistas superiores, licenciados en diferentes asignaturas y profesionales de otras áreas.

La propuesta se desarrolló en tres fases: la primera contempló el planteamiento del problema y toda la fundamentación teórica que respalda la propuesta.

La segunda fase inició con la aplicación de una evaluación inicial, que constó de diecisiete preguntas y que permitió identificar las necesidades de capacitación que presentaban los docentes, para así estructurar el ciclo de formación dando respuesta a estas necesidades. Dicho ciclo se desarrolló en nueve sesiones, trabajadas cada quince días en jornadas de cinco horas.

El proceso de capacitación se enfocó bajo la metodología de *seminario-taller*, el cual constó de un abordaje teórico, planteado en paralelo con actividades prácticas. En éste se dieron a conocer los fundamentos teóricos que sustentan las prácticas pedagógicas inclusivas, incentivando a una reflexión que trascienda al quehacer educativo, para de esta manera poder influir en la transformación de la institución educativa hacia la atención a la diversidad.

Más allá del conocimiento teórico, se promovió en los docentes una actitud de reconoci-

miento y respeto a la diferencia, las cuales son un requisito necesario para llevar a cabo procesos de inclusión escolar; se capacitó, asimismo, para la creación de estrategias pedagógicas que den respuesta a las demandas y necesidades de la diversidad de estudiantes. Estas estrategias se abordaron desde las siguientes temáticas específicas: la historia de la educación especial, el marco legal que respalda los procesos de inclusión educativa y la conceptualización de necesidades educativas especiales; los fundamentos para una institución inclusiva; el PEI y los fundamentos para la atención educativa de los estudiantes en situación de discapacidad; adaptaciones curriculares; necesidades educativas especiales derivadas de las discapacidades cognitiva, motora y sensorial; trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, y evaluación e informe psicopedagógico.

Para el desarrollo del ciclo de capacitaciones se realizaron actividades grupales, sin limitar la producción individual de cada participante. El seminario-taller adoptó una modalidad de trabajo práctico. En este sentido, el grupo habitualmente se dividía en equipos, con el fin de propiciar el trabajo cooperativo y enriquecer la comprensión del tema abordado.

Cada sesión inició con una reflexión, que consistía en una lectura de sensibilización; se continuaba con una actividad dinámica que pretendía activar los saberes previos o la revisión de las lecturas que anticipadamente se les dejaba a los docentes; más adelante se iniciaba el espacio de conceptualización a través de diversos recursos y estrategias didácticas, como el diseño de diapositivas, carteles, fichas, talleres, trabajos en grupo, juegos, videos, entre otros; también se planteaban actividades encaminadas a evaluar el aprendizaje de la temática. Por último, los docentes realizaban la evaluación de la sesión y se entregaban los documentos de lectura previa para un próximo encuentro.

En la tercera fase se aplicó una evaluación final, que comprendía las mismas preguntas de

la evaluación inicial, la cual permitiría mirar los cambios conceptuales que se generaron en los docentes a través de la capacitación, además de realizar algunas visitas a las instituciones para observar las prácticas educativas de los docentes que participaron de la propuesta, y hacer una revisión al PEI con respecto a la estructura administrativa y las transformaciones que se pudieron haber generado tras concluir el proceso de capacitación.

En la fase dos se utilizaron como instrumentos para la recolección de datos: la evaluación inicial, el registro escrito de cada taller realizado por cada uno de los investigadores, las producciones de los docentes durante su participación en las capacitaciones, los diarios de campo, registros fílmicos y fotográficos; y en la tercera fase se implementaron las entrevistas semi-estructuradas y el registro de observación de visitas institucionales. Para el análisis y sistematización de datos se construyeron categorías basadas en la información recogida, antes, durante y después de cada capacitación.

Resultados

Con respecto a los docentes

1. En la mayoría de los docentes que participaron de la propuesta de capacitación, se evidenciaron transformaciones acerca de la visión que se tenía con respecto a las personas en situación de discapacidad. En un comienzo, los concebían como “problemas” en el aula de clase, refiriéndose a estos como los niños que no aprenden, “los bobitos”, “los loquitos”. Una vez concluido el proceso de capacitación, los docentes conciben a los estudiantes con necesidades educativas especiales como sujetos que, con características diversas, requieren de acompañamiento en el proceso educativo. Sin embargo en los docentes restantes no se evidenciaron cambios significativos relacionados con la visión que se tenía de estas personas.

2. Los docentes tuvieron la posibilidad de construir aprendizajes significativos sobre los procesos de inclusión educativa a través de los espacios de conceptualización y reflexión teórico-práctico, generando así aproximaciones hacia la construcción a futuro de una escuela inclusiva. Esto se logró evidenciar en el desarrollo de los talleres realizados de las capacitaciones, las prácticas pedagógicas que se observaron en las visitas institucionales, en las reconstrucciones de los proyectos educativos institucionales y los resultados de la evaluación final.
3. A partir de la ejecución del proyecto de investigación, se generó, en algunos de los docentes, cambios actitudinales y conceptuales. En lo actitudinal, pasaron de la indiferencia, la segregación y el rechazo a la aceptación, la valoración y el respeto hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales; en lo conceptual, se puede decir que se lograron cambios significativos con relación a los términos: *institución educativa inclusiva*, *diversidad*, *proyecto educativo institucional* y *necesidades educativas especiales*. Los otros docentes aún siguen equiparando el concepto de *diversidad* con el de *discapacidad*, concluyendo que la escuela inclusiva es aquella que contempla en su oferta educativa la población en situación de discapacidad.
4. La falta de hábitos de estudio apropiados, de iniciativa y de motivación en algunos docentes en ejercicio que participaron del proceso de capacitación, dificultaron la participación y una mayor apropiación de algunos conceptos clave para llevar a cabo una educación inclusiva.
5. Los docentes de nivel o área que participaron de la propuesta, reconocen la importancia del rol que tiene el maestro de apoyo para favorecer los procesos de inclusión educativa de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.
6. Los docentes interiorizaron los componentes que, desde una educación inclusiva, se deben tener en cuenta en el PEI para la atención a la diversidad. A partir de ahí, identificaron la necesidad de reestructurar sus PEI, con el objetivo de que su oferta educativa sea coherente con las políticas públicas nacionales orientadas hacia la atención a la diversidad. No obstante, en la observación realizada después, se pudo evidenciar que aunque está explícita la necesidad, no se ha llevado a cabo dicho proceso, no han realizado cambios estructurales que apunten a dar respuesta a este tópico.
7. En algunos docentes que formaron parte del proceso de capacitación se logró incentivar el interés y la actitud abierta y flexible para atender a la población con necesidades educativas especiales al interior de las diferentes dinámicas institucionales.
8. La mayoría de los docentes reconocen la importancia de la capacitación durante el proceso educativo de los estudiantes, ya que ésta permite valorar las implicaciones que tienen los contextos social, educativo y familiar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de la detección de las necesidades que tiene el estudiante en las dimensiones de su desarrollo y así poder proporcionar una respuesta acertada a éstas.

Con respecto a las instituciones

1. Las instituciones educativas de las zonas rural y urbana del municipio de Donmatías que participaron en el proceso de formación, reconocen la importancia de la gestión de recursos y apoyos en pro de la cualificación de las prácticas pedagógicas inclusivas. Este aspecto se logra evidenciar en las visitas, cuando los docentes comentaban haber empezado, por un lado, a buscar convenios con otras instituciones y, por otro, el inicio de la consecución de perso-

nal de apoyo para complementar la práctica pedagógica.

2. Algunas instituciones que participaron del proceso de capacitación han conformado grupos de estudio, con el fin de compartir experiencias sobre su quehacer docente y adquirir conocimientos teóricos para enriquecer sus prácticas pedagógicas, y poder reconstruir el PEI que de respuesta a una atención educativa desde y para la diversidad.
3. La mayoría de las instituciones rurales y urbanas del Municipio de Donmatías a las cuales pertenecen los docentes que participaron de la propuesta de capacitación, cuentan con el material necesario para la atención educativa de la diversidad de estudiantes que atienden. Sin embargo, algunos docentes no hacen uso de éstos a la hora de llevar a cabo la práctica pedagógica.

Conclusiones

La capacitación que se llevó a cabo dentro de este proyecto de investigación produjo beneficios en dos sentidos: por un lado, al profesorado que está llegando a las escuelas para formar a los estudiantes del futuro, en la medida que se apropiaron de los elementos conceptuales y las estrategias pedagógicas para brindar una oferta educativa que dé respuesta a la diversidad; por otro lado, a las instituciones educativas que, con la participación de sus docentes en la construcción del PEI, lograron el desarrollo de prácticas educativas abiertas y flexibles a la diversidad de la población que atiende. En esta medida, se fortaleció la calidad de vida de algunos estudiantes, en cuanto al mejoramiento de algunos servicios educativos centrados en la persona, en la adopción de un modelo de apoyos y de técnicas enfocadas a la satisfacción de las necesidades, aspiraciones e ideales de los estudiantes.

Recomendaciones

A los docentes

1. Es necesario que los docentes se empoderen de los conocimientos adquiridos durante el proceso de capacitación, para que puedan cumplir roles de formadores de formadores en su municipio y zonas aledañas, para generar un mayor impacto en la construcción de escuelas inclusivas en el departamento.
2. Los docentes del municipio de Donmatías, luego de participar de la propuesta de capacitación, deben realizar adecuaciones curriculares de acuerdo con las características y potencialidades de los estudiantes, para satisfacer las necesidades de este grupo poblacional a través de la oferta educativa institucional.

A las instituciones educativas

1. Las instituciones educativas deben generar mecanismos para acceder y apropiarse del material que el Ministerio de Educación Nacional ha difundido por diferentes medios, como las orientaciones pedagógicas para la atención educativa a las poblaciones en situación de discapacidad, los lineamientos para la atención pedagógica a poblaciones vulnerables, entre otros, con el fin de implementar las estrategias necesarias para mejorar sus prácticas pedagógicas con todos los estudiantes que atienden.
2. Las instituciones educativas que participaron del proceso de capacitación deben de reestructurar, cada una, su PEI, teniendo en cuenta los conocimientos y elementos necesarios que fueron abordados durante la capacitación de sus docentes, para así proyectar acciones hacia una escuela inclusiva, y de esta manera reflejar la coherencia entre la teoría y la práctica.
3. El conocimiento y el uso adecuado de la riqueza de material con que cuentan las

instituciones del municipio de Donmatías debería ser una política, tanto municipal como institucional, para que de esta manera se favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, independiente si presentan o no necesidades educativas especiales.

A la Secretaría de Educación del municipio de Donmatías

1. Es importante tener en cuenta que para una mayor cualificación de los docentes en temáticas referidas a las necesidades educativas especiales, el municipio, a través de la Secretaría de Educación, debe seguir apoyando estos procesos para avanzar y mejorar el reto de la inclusión educativa, generando mecanismos que sean coherentes con las políticas educativas del nuevo milenio.
2. El período de capacitaciones propuesto para los docentes en ejercicio de las instituciones educativas rurales y urbanas del municipio de Donmatías, sería pertinente extenderlo, con el fin de consolidar y construir nuevos conocimientos y elementos necesarios para proyectar acciones hacia una escuela inclusiva.

A la Universidad de Antioquia

Sería importante darle continuidad a este tipo de investigaciones, para que garanticen un acompañamiento más profundo y continuo hacia el reto de ir consolidando municipios inclusivos, donde realmente la educación sea para todos y en pro de la calidad de vida para todos.

Referencias biblio y cibergráficas

Congreso de Colombia, 1997, Ley 361 de febrero 7 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones, [en línea], disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/>

Norma1.jsp?i=343, fecha de consulta: 30 de octubre de 2006

_, 2001, Ley 715 de diciembre 21 de 2001, por el cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de servicios de educación y salud, entre otros, [en línea], disponible en: <http://www.anticorrupcion.gov.co/leyes/ley7152001.doc>, fecha de consulta: 2 de septiembre de 2006

_, 2005, Ley 982 de Agosto 2 de 2005, por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones, [en línea], disponible en: http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/leyes/2005/agosto/ley982020805.pdf, fecha de consulta: 1 de septiembre de 2006

Duck, C., 2002, "El enfoque de Educación inclusiva", Chile, [en línea], disponible en: <http://www.inclusioneducativa.cl/documentos/inclusiva2.PDF>, fecha de consulta: abril de 2006.

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

Flórez M., 2004, "El maestro ante la diversidad", en: *Módulo 5 de capacitación*, Medellín, Fundación Diversidad y Educación, pp. 86.

Galeano, M. E., 2004, *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*, Medellín, Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Lopera J., 2004, "El maestro ante la diversidad", en: *Módulo 1 de capacitación*, Medellín, Fundación Diversidad y Educación, pp. 4.

Ministerio de Educación Nacional, 1994, Decreto Reglamentario 1860 del 3 de agosto de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, [en línea], disponible en: http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/decretoslinea/1994/agosto/03/dec1860031994.doc, fecha de consulta: 15 de septiembre de 2006.

_, 1994, Ley 115 de febrero 8 de 1994, *Ley General de Educación*, por la cual se expide la Ley General de Educación, [en línea], disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>, fecha de consulta: 2 de octubre de 2006.

_, 1996, Decreto reglamentario 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa a las personas con limitaciones o capacidades o talentos excepcionales, [en línea], disponible en: http://www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/seducativo/juridico/resoluciones_min/documentos/RESOLUCION_MEN_2565_DE_2003.pdf, fecha de consulta: 15 de octubre de 2006.

_, 2003, Resolución 2565 de 2003, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, [en línea], disponible en: [/www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-)

85960_archivo_pdf.pdf, fecha de consulta: 30 de agosto de 2006

_, 2005, *Lineamientos de política para la atención educativa a las personas con necesidades educativas especiales*, [en línea], disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-85441.html>, fecha de consulta: 7 de noviembre de 2006.

Secretaría de Salud de México, 2006, Clasificación Internacional de funcionamiento, de la discapacidad y la salud, [en línea], Disponible en: <http://www.salud.gob.mx/unidades/dgied/cemece/indexCIF.htm>, fecha de consulta: 5 de octubre de 2006.

Verdugo, M. A., 2000, "Educación y calidad de vida: la autodeterminación de alumnos con necesidades educativas especiales", *Página web de la Universidad de Salamanca*, [en línea], disponible en: <http://www.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/14.pdf>, fecha de consulta: julio de 2005.

Referencia

Arias Beltrán, Leydin Tibisay; Katherine Bedoya Agudelo; Cristina Benítez Pérez; Leidy Julieth Carmona Córtes; Juan Carlos Castaño Úsuga; Lina Mercedes Castro Garavito; Lizeth Yadit Pérez Corrales y Luz Mary Villa Betancur, "Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 47, (enero-abril), 2007, pp. 153-162.

Original recibido: septiembre 2006

Aceptado: octubre 2006

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Artículos

