

Competencias docentes en escenarios de educación inclusiva para la primera infancia en Colombia

Teacher competences in inclusive education for early childhood in Colombia

Por: Carmen Eugenia Pedraza Ramírez²²
Diana Carolina Gamboa Gamba²³

Resumen

En busca de aportar a la construcción de un perfil profesional del docente que se desenvuelve en escenarios educativos inclusivos, se presentan los resultados del proyecto de investigación “*Competencias docentes en escenarios de educación inclusiva para la infancia en Colombia*”, avalado por el grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad y desarrollado durante los años 2015 a 2017.

Orientada bajo la metodología de estudio de casos, en una primera fase la investigación logró estructurar un sustento teórico a través de una revisión documental, identificando tendencias nacionales e internacionales sobre competencias docentes para la educación infantil inclusiva, que pusieron de relieve competencias específicas en las áreas de pedagogía y didáctica, participación ciudadana, para la vinculación escuela-comunidad, investigativas y blandas o transversales, así como una importante categoría acerca de las características de la formación del docente inclusivo. Estos hallazgos permitieron establecer categorías de análisis y definir preguntas y tópicos orientadores para acercarse al conocimiento del ejercicio de

²² Magíster en Innovación e Investigación en Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2317-3302> Correo electrónico: carmen.pedraza@unad.edu.co

²³ Magíster en Comunicación-Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3125-034X> Correo electrónico: diana.gamboa@unad.edu.co

docentes con experiencias exitosas en educación inclusiva para la infancia en Bogotá y Cali mediante la aplicación de entrevistas en profundidad y observación. Los resultados evidencian una correspondencia entre las competencias encontradas en la bibliografía y la realidad de los docentes, quienes mediante su testimonio y su acción realimentaron y contextualizaron los hallazgos iniciales, y contribuyeron a generar nuevas preguntas relacionadas especialmente con los desafíos para la formación de maestros, tanto inicial como en ejercicio.

Palabras clave: educación inclusiva, primera infancia, educación infantil, formación de docentes, competencias del docente.

Keywords: inclusive education, early childhood, childhood education, teacher training, teacher competences.

Introducción

La sociedad contemporánea evidencia una conciencia creciente acerca de la diversidad humana como un importante patrimonio. En este escenario ha venido emergiendo la necesidad de promover la educación inclusiva en todos los niveles de formación, al considerar que independientemente de las condiciones físicas, biológicas, culturales o sociales, todos los seres humanos tienen derecho a educarse y a formar parte activa de la sociedad. En el caso de la educación inicial la perspectiva de las infancias como sujetos de derecho da peso a esta perspectiva.

Es así, que resulta un eje central el proceso de formación de maestros con las competencias necesarias para promover escenarios educativos inclusivos que promuevan procesos formativos de calidad e impacto social.

Con este contexto, la investigación realizada se preguntó ¿cuáles son las competencias que requiere el docente de escenarios educativos inclusivos para la infancia?, buscando identificar y sistematizar antecedentes investigativos a nivel nacional e internacional sobre competencias docentes para la educación inclusiva; contribuir a la construcción de un perfil docente para la educación inclusiva de la primera infancia a nivel nacional a partir de la investigación en el contexto colombiano; y aportar elementos al campo práctico y reflexivo acerca de la formación de docentes para la primera infancia desde una perspectiva de educación inclusiva, que eventualmente contribuyan a la toma de decisiones a nivel institucional, local y nacional.

Sobre el concepto de inclusión

Diversos organismos internacionales entienden la educación inclusiva como un elemento fundamental de la promoción de los derechos humanos, y en el contexto de la infancia, de los derechos de los niños y niñas. La inclusión, en este sentido, se entiende como una condición fundamental de la garantía del derecho a la educación:

El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que esta sea de calidad y que asegure el desarrollo y aprendizaje de todos. Esto debe realizarse a través de una educación relevante y pertinente para personas de diferentes contextos y culturas, con diferentes capacidades e intereses. Para lograr este objetivo, la educación debe guiarse por los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión, valorando las diferencias, fundamento de sociedades más justas y democráticas. Unesco (como se citó en Echeita et al., 2010, p. 27)

Los principios promulgados por la Unesco han tomado relevancia y protagonismo en la promoción de la educación inclusiva, tanto a nivel internacional como a nivel nacional. El concepto de inclusión, y específicamente, de educación inclusiva, es citado frecuentemente en los documentos de organismos internacionales que orientan políticas educativas y sociales, y en donde se suele vislumbrar lo siguiente:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. Unesco (como se citó en Echeita et al., 2010)

En relación con el concepto de diversidad implícito en las definiciones anteriores, se afirma que las escuelas deben:

Acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Unesco, 1994, p.20 (como se citó en Téllez y Pedraza, 2011, p. 58)

Los principios promulgados en párrafos anteriores, que se sustentan en el reconocimiento de la diversidad, hacen que la Unesco (2005) en su texto *“Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All”* entienda por inclusión educativa:

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p. 39)

Aunque se evidencian rasgos comunes entre las definiciones y entendimientos sobre el concepto de inclusión, no es posible identificar a nivel conceptual un acuerdo generalizado sobre cómo entender la inclusión educativa. Echeita y Ainscow (2010) afirman al respecto que no existe diferenciación entre “educación inclusiva” o “inclusión educativa”, por lo anterior, es posible ver como:

En algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación. A escala internacional, sin embargo, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos. (p. 17)

A partir de las comprensiones anteriores, se podría concluir que la inclusión es un discurso y una apuesta política que aboga por los derechos educativos de todas aquellas personas que se encuentran en riesgo o en situación de exclusión de los sistemas educativos. Sin embargo, Echeita y Ainscow (2010) exponen que una de las dificultades más grandes a la hora de conceptualizar la inclusión en el contexto educativo, ya que aparece estrechamente ligada a la población con necesidades especiales y orientada a suplir sus necesidades, dejando de lado discusiones tan importantes como las diferencias y condiciones de exclusión que se derivan de aspectos como género, procedencia étnica, creencias religiosas, entre otras (Pedraza y Téllez, 2015).

Lo encontrado hasta aquí en la indagación bibliográfica, pone de manifiesto como desafío la vinculación del concepto de inclusión con una comprensión más amplia que permita la visibilización de todas las condiciones que, en un determinado contexto, pueden generar condiciones de exclusión educativa. Al respecto, en la Declaración de Salamanca (Unesco, 2004), y refrendada nuevamente en la Conferencia Gubernamental “*La educación inclusiva, el camino hacia el futuro*” (Unesco, 2008), se apuesta por la inclusión como una posibilidad para ofrecer respuestas educativas pertinentes para todos y todas aquellas que se encuentren en situación o a riesgo de algún tipo de segregación educativa, pero dentro del contexto de una oferta general de educación, es decir, como parte del sistema educativo regular (Pedraza y Téllez, 2015).

Tomando en cuenta lo anterior, vale la pena destacar que inclusión y exclusión son dos términos que no es posible comprender por separado, así algunos autores proponen “la unidad de la diferencia inclusión/exclusión”, ya que “para poder observar (indicar/distinguir) cualquiera de estos procesos es necesario que ambos estén considerados, pues no se puede señalar lo que está incluido si no se tiene el correlato de lo que está excluido o viceversa” (Ramos, 2012, pp.72-73). En este sentido, resulta pertinente:

Ver la inclusión y la exclusión como una unidad; pues no se puede indicar y distinguir lo que está incluido, si no se tiene el referente de lo que está excluido; por lo tanto, conviene subrayar que la posibilidad de observar uno u otro lado se debe a que ambos están presentes. (Ramos, 2012, p. 96)

Por ello, si se entiende la inclusión educativa como una expresión de la comprensión de la realidad social y un accionar que busca superar la exclusión:

La educación inclusiva estaría relacionada con un proceso de transformación educativa, tendiente a flexibilizar los sistemas educativos y a vol-

verlos pertinentes de acuerdo a las diversas necesidades y posibilidades de los sujetos, más que con la generación de estrategias de atención y educación especializadas y al margen de la escuela o dentro de ella y centrados en las dificultades o discapacidades de los estudiantes; que en últimas, terminan generando nuevas formas de segregación. (UNAD, 2015, p. 50)

En este sentido, la Unesco (2004) describe las características de las escuelas inclusivas, ampliando la perspectiva mucho más allá de las necesidades educativas especiales, indicando que:

Deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades. Unesco, 1994, p. 20 (como se citó en Téllez y Pedraza, 2011, p. 58)

Profundizando este análisis, consideramos que la concepción de inclusión educativa que se ha encontrado en la revisión bibliográfica expuesta estaría relacionada con el problema de la equidad educativa, pues:

Tiene que ver con la pregunta por si la escuela reproduce o permite la superación de las desigualdades sociales, como en lo que tiene que ver con la superación de las formas de discriminación y de exclusión, que limitan las posibilidades de aprendizaje y de participación de muchos niños, niñas y adolescentes en razón a sus condiciones individuales o de sus situaciones particulares. (Pabón, 2011, p. 3)

Pabón nos permite identificar cómo la reflexión sobre la inclusión se constituye entonces en una reflexión política en tanto interroga la garantía de derechos de los estudiantes de acuerdo con sus particularidades, y pone en evidencia las formas de exclusión que tienen lugar hoy en día en los escenarios educativos y que no son visibilizados en las concepciones tradicionales de la inclusión (Pedraza y Téllez, 2015).

La educación inclusiva en Colombia

De acuerdo con Pedraza y Téllez (2015), una revisión inicial de fuentes bibliográficas señala que en Colombia se adelantan diversos tipos de iniciativas de atención a la diversidad de la población escolar que se mueven en un espectro entre la integración y la inclusión. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (como se citó en Inclusión Internacional, 2008), afirma que con la política educativa nacional:

No se trata de contraponer los modelos de integración e inclusión como opciones excluyentes de política (¿cómo podemos integrar sin incluir, o incluir sin integrar?), sino de entender y avanzar en la idea de que cada

escuela enfrenta el desafío concreto de incluir a todos y no dejar a nadie por fuera. (Inclusión Internacional, 2008, párr. 6)

En el punto de integración de este espectro, el Gobierno nacional promueve legislación y prácticas de “atención educativa a poblaciones” buscando beneficiar a “los colombianos que hacen parte de lo que la Ley General de Educación identificó como las personas que se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden” (MEN, 2005). En este marco:

El Ministerio de Educación Nacional ha considerado como grupos vulnerables prioritarios de atención a:

- a.** Las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo).
- b.** Los jóvenes y adultos iletrados.
- c.** Los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales).
- d.** Los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados).
- e.** Los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección).
- f.** Los habitantes de frontera.
- g.** La población rural dispersa. (MEN, 2005, párr. 4)

En cuanto a la promoción de la inclusión, el otro lado del espectro, el Gobierno nacional promueve la inclusión con iniciativas como la Resolución 2565 de 2003 que establece como responsabilidad de cada entidad territorial definir las estrategias para determinar la condición de discapacidad de cada estudiante, identificar sus barreras para el aprendizaje y promover su participación. Inclusión Internacional (como se citó en Pedraza y Téllez, 2015). Así mismo, se promovió la implementación del programa de formación Educación Inclusiva con Calidad:

El cual surge en el 2006 como una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para desarrollar alternativas en las instituciones educativas, que permitan educar con calidad y equidad al creciente número de estudiantes que presentan habilidades personales o condiciones culturales diferentes al promedio de la población y en razón de las cuales están excluidas del servicio educativo y por extensión lógica, de una participación activa en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades (Correa et al., 2008). Así mismo, se ha promovido la creación de un Índice de Inclusión a nivel nacional (2009), y se pueden identificar a lo largo del país diversas prácticas exitosas de educación inclusiva en mu-

nicipios (como Bogotá o Medellín) o en instituciones que han realizado estas apuestas (MEN, 2008, p.1).

Competencias de los docentes para la educación inclusiva

La exploración bibliográfica realizada al respecto, señala que en otros países, en particular de Europa, se han llevado a cabo distintas investigaciones orientadas a identificar las competencias necesarias para un docente de educación inclusiva, lo que ha posibilitado la construcción de un perfil del profesional docente en la educación inclusiva, Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (como se citó en Echeita, 2012), incluyendo algunos lineamientos y recomendaciones para los procesos de formación docente. Así mismo, la indagación inicial muestra otras investigaciones en diversos escenarios educativos inclusivos en educación básica primaria y secundaria, también en Europa (Arró et al., 2004; Fernández, 2013) que han permitido identificar ciertas características o competencias necesarias para los docentes que promueven la inclusión en su ejercicio.

En la revisión de bibliografía a nivel latinoamericano y nacional se encontraron algunos artículos sobre el proceso de formación docente para la educación inclusiva (Arias et al., 2007; Barbosa y Vitaliano, 2013; Fermín, 2007; Vélez, 2013), pero no se ubicaron referencias sobre las competencias o perfiles de estos docentes en ejercicio y mucho menos específicamente para la educación infantil. En los documentos revisados de procedencia europea se identifican competencias o áreas de competencia específicas para el docente en la educación inclusiva relacionadas con la valoración y el apoyo a la diversidad del alumnado (incluyendo competencias relacionadas con el aspecto pedagógico y didáctico), el trabajo en equipo y el desarrollo profesional y personal. Cada una de estas áreas contemplan actitudes, conocimientos y habilidades específicas (Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, 2012).

Esta indagación muestra la necesidad de diseñar estrategias para indagar en experiencias reales sobre la pertinencia de este marco e identificar nuevos elementos contextualizados en la realidad nacional de la educación inclusiva para la primera infancia (Pedraza y Téllez, 2015).

Por último, y siendo este un trabajo que desarrolla una pregunta sobre competencias docentes para la educación inclusiva, recogemos la definición de una autoridad en el tema (Echeita, 2012) quien afirma que una competencia:

Describe una acción, en este caso de un docente, que puede ser demostrada de alguna forma (algún tipo de evidencia) de que: mantiene ciertas concepciones (creencias, actitudes y valores), comprende ciertos hechos (conocimiento y comprensión), es capaz de hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades). (p. 17)

En los resultados de la investigación, que se esbozan más adelante, se profundizará en lo concerniente a la definición de las competencias encontradas en la indagación bibliográfica.

Metodología

Para la realización de esta investigación se implementó una metodología de estudio de casos, metodología cualitativa que según Yin (1994) es una investigación empírica que busca estudiar un fenómeno en su contexto real, donde el fenómeno y el contexto están estrechamente relacionados.

Stake (1999) indica que un caso no se remite solamente a la situación de un sujeto (caso único), pues también es posible que con caso se haga referencia a la necesidad de comprender de manera holística una situación que puede incluir en sí misma pequeños casos que se relacionan entre sí, de manera que se requiera el estudio de dichos componentes para lograr una comprensión global del fenómeno. Es así, que en esta investigación estamos proponiendo escoger varios casos de docentes con experiencias exitosas en escenarios educativos inclusivos para la infancia, con el fin de encontrar elementos comunes que permitan identificar generalidades en cuanto a las competencias que se requiere desplegar como maestros en este tipo de escenarios.

El mismo Stake (1999) recomienda que el análisis en el estudio de caso se realice a partir de la confrontación de datos recogidos desde diversas técnicas y fuentes relacionadas con el fenómeno de investigación. En esta investigación proponemos la recogida de información mediante tres técnicas: análisis documental, entrevistas en profundidad y observación.

Montero y León, como se citó en Castillo, et al., (2012), proponen la realización de estudio de casos mediante cinco fases que se implementaron en esta investigación:

1. La selección y definición del caso.
2. Elaboración de una lista de preguntas.
3. Localización de las fuentes de datos.
4. El análisis e interpretación.
5. La elaboración del informe.

Fase 1: Corresponde a las fases del estudio de caso “selección y definición del caso” y “elaboración de una lista de preguntas”: en esta fase se revisó y refinó la descripción del caso seleccionado.

Esta primera fase de investigación se llevó a cabo mediante la metodología de investigación documental, entendida como “un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema” y que se propone la cons-

trucción de conocimiento, Alfonso (como se citó en Morales, 2003, p. 2). Se seleccionó esta metodología, por considerarla como la más pertinente para el logro del objetivo de identificar tendencias sobre competencias docentes para la educación infantil inclusiva a nivel nacional e internacional.

Esta metodología usa como fuente preferente, aunque no exclusiva, documentos escritos, sean impresos, electrónicos o audiovisuales, resultados de otras investigaciones o reflexiones teóricas en torno al tema escogido. El nuevo conocimiento surge a partir del análisis, síntesis, interpretación y reconstrucción nueva y original de la información recabada (Morales, 2003), a través del ejercicio de la lectura y la escritura como procesos de construcción de significados.

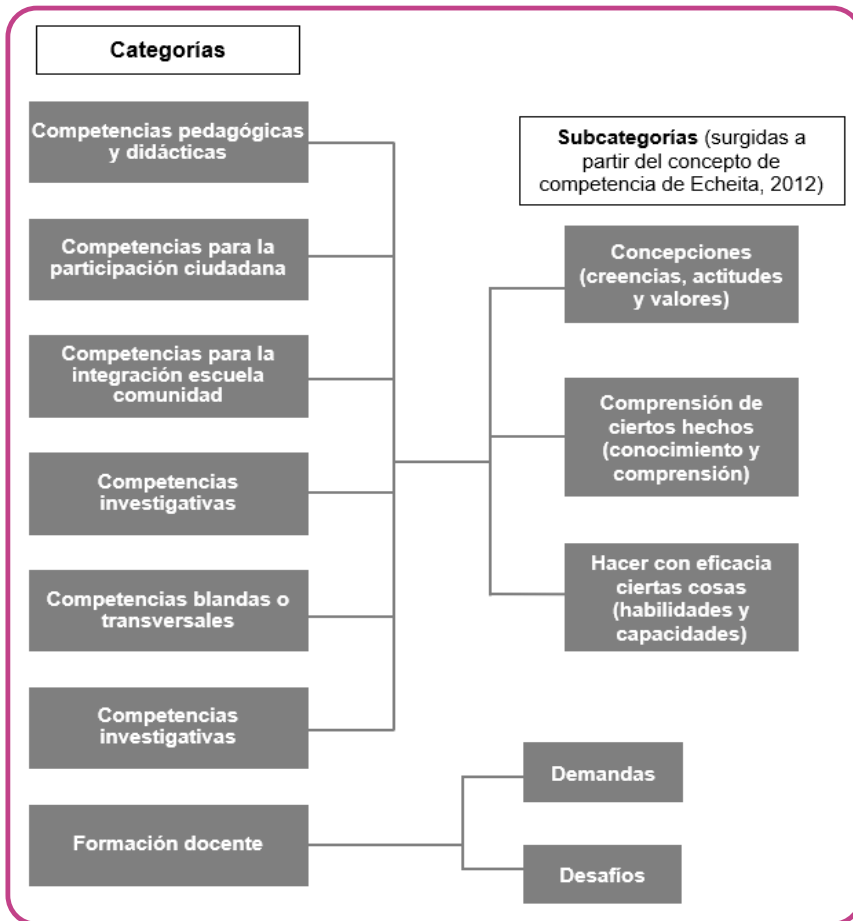
Para la implementación de esta metodología, se siguieron los pasos indicados por Morales (2003, pp. 3-4), volviendo recurrentemente al paso dos a medida que el avance en el proceso mostraba nuevas necesidades de búsqueda:

- 1.** Selección y delimitación del tema.
- 2.** Acopio de información o de fuentes de información.
- 3.** Organización de los datos y elaboración de un esquema conceptual del tema.
- 4.** Análisis de los datos y organización del informe.
- 5.** Redacción del informe de la investigación y presentación final (oral y escrita).

El acopio de las fuentes de información se realizó mediante una búsqueda en torno a descriptores relacionados con el tema seleccionado: competencias docentes para la educación inclusiva; docentes, profesores o maestros de educación infantil inclusiva; competencias docentes para la educación infantil inclusiva; características del docente de educación infantil inclusiva; experiencias exitosas de educación inclusiva en la infancia. Para ello, se recurrió a libros impresos y digitales, artículos y documentos en formato electrónico provenientes de bases de datos y publicaciones académicas en línea.

De este ejercicio surgió una selección de alrededor 50 fuentes. Los criterios de selección fueron la idoneidad académica de sus autores, la procedencia académica o institucional de la publicación y la procedencia geográfica para garantizar que se contaba con referencias nacionales e internacionales. A partir de la revisión inicial de estas fuentes, organizada mediante reseñas y citas seleccionadas, se determinaron unas categorías emergentes que permitieron el análisis y organización posterior de los resultados, y que se presentan a continuación:

Gráfico 1. Categorías y subcategorías de análisis.



Fuente: elaboración propia.

De estas categorías vale la pena aclarar que, aunque la última (formación docente) no corresponde a una competencia, la presencia recurrente de este tema en las fuentes analizadas, en las que se resaltaba una serie de demandas y desafíos en esta materia, nos llevó a considerarla como una categoría fundamental para ser analizada y que sería un complemento importante de los resultados en las categorías precedentes.

En torno a estas categorías de análisis se definieron las preguntas para ser aplicadas en las **entrevistas en profundidad** y para orientar la **observación** de los docentes participantes en su labor, acciones correspondientes a la Fase 2.

Fase 2. Corresponde a las fases del estudio de caso “localización de las fuentes de datos”: ubicando fuentes vivas mediante criterio de opinión de expertos, se llevaron a cabo 16 entrevistas así:

- Nueve docentes de primera infancia: cuatro en Bogotá y cinco en Cali.
- Seis directivos docentes (cuatro en Cali y dos en Bogotá).
- Una docente formadora de maestros (Bogotá).

Para los estudios de caso como tal, se recurrió a la **observación** de tres docentes en Bogotá y tres docentes en Cali que se encontraban entre los entrevistados. Se recogió la información mediante la implementación de las técnicas de investigación diseñadas (entrevistas semiestructuradas y observación), grabando las entrevistas en profundidad y mediante el registro en diarios de campo a partir de las preguntas del formato de observación.

Fase 3. Corresponde a las fases del estudio de caso “análisis e interpretación”, a partir de la información obtenida en el proceso de implementación de las técnicas de investigación. Se realizó el análisis de dicha información en torno a las categorías de análisis emergentes que se enumeraron en la Fase 1.

Fase 4. Corresponde a las fases del estudio de caso “elaboración del informe”, de la cual da cuenta el presente capítulo.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información:

Se implementaron básicamente tres técnicas de investigación, así:

Análisis documental: en la Fase 1, para la elaboración del marco conceptual sobre el tema de las competencias del educador inclusivo para la infancia, y especialmente para establecer las categorías de análisis que permitieran desarrollar la segunda fase del proyecto.

Entrevistas semiestructuradas: mediante las cuales se recogió la información de las fuentes vivas referenciadas por los expertos.

Observación: se realizó observación del desempeño de los docentes seleccionados para participar en la investigación, con el propósito de confrontar el desempeño con las declaraciones de las entrevistas y obtener más información.

Resultados

Dentro de los hallazgos establecimos seis categorías. Las dos primeras se refieren a los hallazgos más recurrentes dentro de la bibliografía revisada, lo que nos podría indicar que se constituyen en las competencias consideradas más relevantes para un docente que se desenvuelva en un entorno inclusivo. En cualquier caso, veremos cómo estas dos primeras categorías se sostienen en las siguientes y no podrían ser una realidad sin tomarlas en cuenta.

Competencias pedagógicas y didácticas

Dentro de esta categoría se incluyen las competencias que permiten “organizar y animar situaciones de aprendizaje” (Perrenoud, 2007, p. 17). A partir de las coinci-

dencias encontradas entre las fuentes consultadas, planteamos las siguientes competencias como las más representativas, ya que engloban en ellas las posturas de la mayoría de los autores consultados:

- “Identificar las competencias iniciales, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, y detectar oportunamente las dificultades que puedan presentar para proporcionarles el apoyo y las ayudas necesarias” (Duk, 2014, p. 64).
- Realizar adaptaciones curriculares (Ávila y Martínez, 2013; Belalcazar y Operiti, 2008; Durán y Giné, 2011; Solla, 2013; Unesco, 2004).
- Realizar planeaciones educativas que tengan en cuenta las diferencias y reflejen flexibilidad en tiempos, objetivos y espacios manejando múltiples modelos de enseñanza, diversas estrategias, material didáctico y actividades lúdicas Arteaga y García (como se citó en Fernández, 2013), Alcaldía de Medellín, Ávila y Martínez, Hopkins y Stern, Solla (como se citaron en Durán y Giné, 2011) Alegre (como se citó en Fernández, 2013) y (García, 2008).
- Canalizar y ajustar los diseños didácticos previstos para la mayoría garantizando accesibilidad para todos, de manera que se propongan diversas opciones que posibiliten a los estudiantes trabajar conjuntamente y aprender de estas interacciones, Florian (como se citó en Duk, 2014).
- “Implementar estrategias que promuevan el reconocimiento y respeto de la lengua y cultura de origen de los estudiantes en los procesos educativos, fortaleciendo la propia identidad” (Duk, 2014, p. 64).
- Trabajar colaborativamente con colegas, equipos interdisciplinarios de apoyo, familias y comunidad educativa, Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, Echeita, Fernández, Arró et al., Hopkins y Stern (como se citaron en Durán y Giné, 2011), (Alcaldía de Medellín, 2011; Ávila y Martínez, 2013).

A partir de la definición de competencias que acogemos en este trabajo (Echeita, 2012), asociamos a estas competencias los siguientes elementos o “componentes” encontrados en la bibliografía, organizados en las subcategorías de concepciones (creencias, actitudes y valores), comprensión de ciertos hechos (conocimiento y comprensión) y hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades):

Concepciones (creencias, actitudes y valores):

- Conceder valor a la diversidad del alumnado y apoyarlo (Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, 2012), Echeita (2012), Fernández (2013), Arró et al. (2004).

Comprensión de ciertos hechos (conocimiento y comprensión):

- Conocimiento del currículo a profundidad (Durán y Giné, 2011).

- “Conocimiento de la didáctica de lo que se desea promover y diversos modelos de enseñanza” Hopkins y Stern (como se citaron en Durán y Giné, 2011, p. 168).
- Conocer sobre derechos humanos, educación en valores, género, multiculturalismo, ciudadanía, tolerancia y no discriminación, educación bilingüe y multicultural (Claro, 2007).
- Conocer sobre educación intercultural, de manera que se puedan valorar y respetar las características de diferentes culturas y sus cosmovisiones (Claro, 2007; Fandiño y Reyes, 2012).
- Conocimiento acerca de discapacidad y capacidades excepcionales que permita el diseño de programas y actividades adecuadas (Unesco, 2004).

Hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades):

- Construir ambientes que potencien el desarrollo y que sean flexibles y respetuosos (Alcaldía de Medellín, 2011).
- Implementar estrategias pedagógicas para la discapacidad, aprender sobre discapacidad a partir del contacto con ella (Ávila y Martínez, 2013).
- Realizar procesos de evaluación formativa que promuevan la mejora del aprendizaje de los estudiantes, Arteaga y García (como se citaron en Fernández, 2013).
- Generar espacios para el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, Alegre (como se citó en Fernández, 2013).
- Vincular a todos los alumnos en todas las actividades, promover escenarios de socialización, intercambio e interacción entre la diversidad de los estudiantes (Ávila y Martínez, 2013).
- Reflexionar sobre su práctica, Hopkins y Stern (como se citaron en Durán y Giné, 2011), Alegre (como se citó en Fernández, 2013).
- Ejercer su labor como mediador educativo, Alegre (como se citó en Fernández, 2013) Arteaga y García (como se citaron en Fernández, 2013) empleando estrategias didácticas adecuadas para situaciones específicas (García, 2008), promoviendo un enfoque globalizador y metacognitivo, Alegre (como se citó en Fernández, 2010).
- Reconocer diferencias y particularidades al igual que semejanzas y lugares comunes, siendo abierto a la diversidad de expresiones aún dentro de una misma experiencia (Alcaldía de Medellín, 2011).
- Reconocer a cada sujeto, su contexto, cultura, historia y cosmovisiones y orientarse hacia todos los niños sin segregación, manejando la interculturalidad (Fandiño y Reyes, 2012).
- Hacer seguimiento a todos los niños en sus dinámicas habituales, previendo y acompañando el devenir del aula (Solla, 2013).

- Educar en derechos humanos para mostrar al niño la importancia de la educación en valores, género, multiculturalismo, ciudadanía, tolerancia y no discriminación: ofrecer educación bilingüe y multicultural (Claro, 2007).

Hallazgos de las entrevistas y observaciones sobre esta categoría:

Efectivamente encontramos que esta era una de las principales categorías que nos mencionaron los docentes y que pudimos observar en su desempeño. Los entrevistados nos compartieron impresiones como las siguientes:

“Cuando yo llegué aquí al (nombre del colegio) empecé a ver que recibían niños con unas particularidades, pero que si bien los recibimos con particularidades tampoco los rotulamos. Ellos entran, allí hay una exploración, y realmente sí, luego se les van dando las particularidades, pero siempre tratándolos como desde el general. ¡Me gustó mucho! Yo creo que es la posibilidad de uno poder hacer de verdad un trabajo como maestro, de que no sea algo global, de que no sea algo así del montón, de que cada uno pueda tener esa capacidad de aprender a su ritmo” (Entrevista C8).

“Realmente nosotros acá trabajamos obviamente las competencias, estándares, lineamientos, y cuando tenemos chicos con alguna particularidad lo que hacemos es hacer algunos momentos diferenciales. Entonces acá por ejemplo trabajamos con unas guías, trabajamos sobre unos propósitos con cada uno de estos estudiantes, y pueden variar de acuerdo al chico. Entonces en el aula usted puede tener dos, tres planeaciones, dependiendo de los chicos que usted tenga. Y a estos chicos, por ejemplo, los chicos que estoy trabajando, que tenemos Down, esos chicos tienen unas tutoras, entonces las tutoras están ahí ayudando, colaborándonos a nosotros los docentes para que el trabajo sea más ameno con ellos, sea más fácil con ellos. Y también ellos varían... tenemos tres, pero de los tres todos son totalmente diferentes, entonces no precisamente yo tengo que hacer una planeación para los tres, sino que para cada uno hay algo diferente y nos arroja aprendizajes diferentes, entonces las metas son diferentes para todos” (Entrevista C9).

“En el colegio los docentes llevan guías adaptadas a los procesos de cada niño. Dentro de esas guías se manejan diferentes áreas del conocimiento. Son guías y unidades que lo que buscan es desarrollar en ellos el conocimiento obviamente académico, pero partiendo también de un aspecto vivencial y experimental. Porque finalmente, estos procesos donde los niños puedan tener la experiencia va a calar más que solamente la teoría. Por eso los profesores realizan en las aulas actividades de la vida diaria, como comprar, para que los niños tengan ese proceso de reconocimiento del di-

nero... Todo es muy vivencial y experiencial y son procesos adaptados a la necesidad de cada niño” (Entrevista B1).

“Inclusión no es solo para los niños que tengan un diagnóstico, por ejemplo, se llama una adaptación curricular al hecho de que el niño tenga que estar cerca a la maestra... (el niño al que no le puede escribir con marcador verde por un problema visual)... y eso es lo que los papás a veces no entienden... el hecho que yo tenga un grupo de niños y niñas... yo dos o tengo tres niños en mi grupo ya diagnosticados, pero te puedo hablar de unas particularidades que cada uno tiene, (por ejemplo los chicos que necesitan explicación luego de la explicación general) y eso es otra manera de hacer inclusión” (Entrevista C8).

Tanto en las entrevistas como en las observaciones de aula identificamos que efectivamente los docentes llevaban a cabo adaptaciones. En algunas instituciones que trabajan a partir de guías o fichas, los docentes tienen unas fichas diferenciales para estos estudiantes. En otras instituciones donde no se trabajaba con fichas, había igualmente una planeación común que se ejecutaba en una introducción al tema para todos los estudiantes, que a la hora de realizar actividades individuales o ejercicios se traducían en que el docente daba consignas específicas y orientaciones según el nivel de cada niño.

En algunas de las instituciones encontramos como factor decisivo el trabajo con los equipos interdisciplinarios, que apoyan al docente en establecer qué tipo de apoyos pedagógicos requieren los niños y cómo plantear actividades para cada niño según sus necesidades particulares. En las instituciones donde no evidenciamos la presencia de estos equipos, encontramos la presencia de maestros muy experimentados (con bastantes años de experiencia) o especializados en educación especial, como una fortaleza específica.

Competencias blandas o transversales

Las competencias llamadas blandas o transversales son aquellas que atraviesan y sustentan otros tipos de competencias, en tanto recursos individuales que permiten adaptarse a los cambios, trabajar en equipo, establecer relaciones armoniosas con otras personas, estimulan el aprendizaje a lo largo de la vida y el aprendizaje del contexto, y posibilitan la adaptabilidad frente a situaciones que demandan ser creativo, independiente, autónomo y actuar con autorregulación, siendo fundamentales en el ámbito de la empleabilidad y el emprendimiento (Romero, 2011). Dentro de esta categoría consideramos también el “enfrentar los deberes y dilemas éticos de la profesión” (Perrenoud, 2007, p. 16). Por ser competencias tan complejas y a la vez fundamentales en todos los ámbitos, diversos autores consideran que el calificativo de “blandas” no resulta adecuado ni da cuenta de su importancia.

El análisis de las coincidencias que encontramos en las fuentes consultadas nos llevó a formular las siguientes competencias como síntesis de sus aportes:

- Trabajar en equipo (Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, 2012; Arró et al., 2004; Echeita, 2012; Fermín 2007; Fernández, 2013).
- Apertura al cambio, Fermín, Solla, Ávila y Martínez, Alegre (como se citaron en Fernández, 2013).
- Implicación moral y emocional: respeto, empatía, interés, afecto, dedicación, compromiso, paciencia. (Araque y Towel, Durán y Giné, Hopkins y Stern (como se citaron en Durán y Giné, 2011) Arteaga y García (como se citaron en Fernández, 2013), (Blanco, 2009; Fermín 2007).
- Escucha, observación y comunicación (Alcaldía de Medellín, 2011; Fielding, 2011).
- Sensibilidad y valoración hacia la diferencia en tanto recurso y valor educativo (Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, Arró et al., Arteaga y García, Echeita (como se citaron en Fernández, 2013), (Borzi et al., 2010; Fandiño y Reyes, 2012).

Encontramos que estas competencias se sustentan en los siguientes “componentes” o subcategorías según la definición de competencias de Echeita (2012):

Concepciones (creencias, actitudes y valores)

- Demostrar voluntad y actitud (Araque y Towel, 2011).
- Convencimiento de que la educación inclusiva funciona y evidenciar actitud positiva hacia la diversidad, Arteaga y García, Durán y Giné (como se citaron en Fernández, 2013).
- Incorporar nuevas maneras de ser maestro y nuevas responsabilidades, enfatizar del estudiante su conocimiento, habilidades e intereses (Durán y Giné, 2011).
- Alto nivel de voluntad de ayudar a todos los niños y niñas, y entusiasmo y cariño hacia ellos, Hopkins y Stern (como se citaron en Durán y Giné, 2011) Arteaga y García (como se citaron en Fernández, 2013).

Comprensión de ciertos hechos (conocimiento y comprensión)

- Definición de las maneras de proceder en el aula y el centro educativo, informarse sobre las características que configuran el grupo; conocer las prioridades, requisitos y exigencias que implica la práctica cotidiana con estudiantes (García, 2008).
- Comprender que la voz del niño es lo más importante en la educación inclusiva, por lo que es necesario capitalizar todas las oportunidades para promover la participación y escuchar las necesidades e intereses de los niños sustentada en la responsabilidad compartida y la democracia participativa (Fielding, 2011).

- Conocer acerca del rol transformador y potenciador que puede representar un espacio verdaderamente inclusivo (Unesco, 2004).

Hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades)

- Otorgar significado a la práctica docente en el marco de la rutina escolar a partir de acciones intencionadas para potenciar desarrollo cognitivo, así como la formación en valores sustentada en el reconocimiento del otro y el respeto por las diferencias (Borzi et al., 2010).
- Acompañar de forma afectuosa e inteligente promoviendo la participación, construir ambientes flexibles, revitalizadores y respetuosos (Alcaldía de Medellín, 2011).

Hallazgos de las entrevistas y observaciones sobre esta categoría

Tanto dentro de las entrevistas como en las observaciones observamos que esta categoría de competencias se evidenciaba como vital en el desempeño del docente de entornos inclusivos. Los entrevistados nos dijeron:

“¿Qué cualidades? Yo digo que la primordial, es el amor. Usted lo ve a él, y usted se tiene que enamorar de ese niño. Eso es lo primero, enamorarse de ese niño. La segunda, es darle toda la atención. La tercera es tratar de facilitarle muchas actividades que el niño se sienta ameno, entonces tratar de buscar actividades y metodologías diferentes para que el niño se sienta complacido y alegre de estar allí... Esas son: el amor, la atención y la manera en cómo enseñarle a ese niño, esas son como las principales, para mí, las principales, las que todos los días yo saco mucho más de mí para mis hijos” (Entrevista C1).

“...la vocación es básica... porque hay algo que tenemos que tener claro y es que no todos los docentes, por más que hayan estudiado o tengan una licenciatura, cuando llegan a la práctica, pues, salen muchos, en el camino salen, o cuando llegan a la práctica, ahí pues terrible. Entonces lo principal que hay que tener es vocación. La preparación ante todo... paciencia, total, la tenemos que tener, y la capacitación constante” (Entrevista C9).

“Más allá del conocimiento, es el corazón de servicio. Eso es lo primero, porque es que lo demás se va aprendiendo en el camino, todos vamos aprendiendo. Construyendo juntos y trabajando en equipo podemos hacer muchas cosas, siempre y cuando haya corazón. Pero si los docentes no tienen corazón, pueden tener todas las capacidades, todos los conocimientos, todas las especialidades; pero solamente eso no va a funcionar. Lo primero es el corazón, el espíritu de servir y la pasión por lo que hacen. Lo segundo, identificar las habilidades de cada niño y entender que cada uno es diferente y que uno no puede tratar a las personas como una masa” (Entrevista B1).

“Yo creo que uno tiene que tener disposición de cambio, de apertura, de re-configurarse completamente, el espacio, los escenarios, las metodologías, las prácticas. Uno tiene que estar siempre en movimiento, pero no en movimiento del baile y la canción, sino el desplazarse uno mismo, continuamente en todas las áreas, desde todos los escenarios de práctica; porque llega un punto en el que llegas al confort, no hay mayores exigencias, aquí me quedo, a que el contexto me vaya llevando, yo me dejo llevar y me ajusto a las lógicas, entonces para mí sigue siendo más fácil la actividad del círculo o entregar una hoja para que raye, que no es malo explorar el tema gráfico, pero debe estar sujeto a una anticipación, a un propósito” (Entrevista B4).

Ya en el desempeño observado, visualizamos cómo estos maestros parecen tener una sensibilidad especial hacia los niños. Están muy atentos a ellos, son pacientes y cariñosos, pero a la vez firmes y consistentes, promoviendo pautas claras de comportamiento, no siendo permisivos. Muestran interés auténtico por los niños, sus conversaciones y preguntas. Aplican estrategias como “agacharse” al nivel del niño para hablarle, mirarlo a la cara y a los ojos para darle las consignas, vocalizar claro, e incluso utilizar el humor para conversar y dirigirse a los estudiantes, conectando muy bien con ellos y logrando avance en las actividades. Se refleja una relación cálida y cercana entre los niños y sus docentes.

Competencias para la participación ciudadana

En esta categoría incluimos las competencias que le permiten al docente actuar de manera activa, propositiva y constructiva en el marco de una sociedad democrática (Ministerio de Educación Nacional, 2012), entendiendo su papel como un ciudadano que es a la vez un docente que desea promover la inclusión en el entorno educativo en que se desempeña.

A partir de las fuentes consultadas, formulamos las siguientes competencias como aquellas que abarcan los hallazgos en esta materia:

- Conocer las políticas, instituciones, organizaciones e instancias de promoción, defensa y preservación de derechos, valorando y fomentando vínculos con otras instituciones sociales, Odom (como se citó en Borzi et al., 2010).
- Participar en el diseño, elaboración y creación de políticas educativas desde su conocimiento de la realidad del aula (Reveco, 2009).
- Actuar crítica y articuladamente con valores como justicia, responsabilidad, pluralismo, tolerancia, respeto y equidad, entendiendo que desde su rol docente puede aportar a la transformación de su sociedad hacia el desarrollo (Pedraza y Téllez, 2015; Unesco 2004).

Tomando en cuenta los **componentes** de las competencias que enuncia Echeita (2012) encontramos dentro de estas competencias los siguientes:

Concepciones (creencias, actitudes y valores)

- Entenderse como un ciudadano activo que debe actuar y pensar con compromiso social, Odom (como se citó en Borzi et al., 2010).
- Actuar como un intelectual crítico que comprende las dimensiones éticas de su labor (Arnaiz, 2003).

Comprensión de ciertos hechos (conocimiento y comprensión)

- Analizar las políticas sociales, la cultura en la que está inmerso y las variables que sobre estos asuntos se van presentando a lo largo del tiempo, Odom (como se citó en Borzi et al., 2010).
- Entender cómo la escuela es un reflejo de su entorno social y cultural (Pedraza y Téllez, 2015).

Hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades)

- Ayudar a superar la tendencia a formular las políticas desde el escritorio y la homogenización que promueven mediante su participación comprometida en la formulación de políticas que afectan el aula y los espacios educativos (Reveco, 2009).

Hallazgos de las entrevistas y observaciones sobre esta categoría

Las entrevistas nos revelaron asuntos muy interesantes relacionados con esta categoría. Compartimos algunas de las afirmaciones de los entrevistados sobre el tema:

- *“Yo creo que nosotros los docentes cuando le apostamos a esto estamos aportando mucho a la sociedad, y creando una nueva sociedad con esos chicos que tenemos... a mí algo que me encanta mucho dentro de este trabajo, de que trabajamos por la inclusión, es los otros chicos como logran participar y... lograr aportar a esas particularidades de los niños que tenemos en cada una de las aulas. Entonces yo creo que sí aportamos muchísimo dentro de ese aspecto”* (Entrevista C9).
- *“Creo que es una cuestión de cultura inclusiva, lo que históricamente ha sido diferente, lo rechazamos, lo segregamos; pero, en la medida en que más nos acerquemos a estas dinámicas, muy seguramente todos los actores sociales que están involucrados en ese contexto inclusivo, van a empezar a generar unas evoluciones, unas transformaciones alrededor de la comprensión de la diferencia. La **escuela** debe repensarse desde todos los aportes de los modelos sociales y desde el respeto por el otro. Es un compromiso social del maestro poder ser transformador de ese contexto, en el cual emerge la educación inclusiva”* (Entrevista B2).

Dentro de los entrevistados encontramos personas que han participado en entidades públicas y privadas relacionadas con la educación y la diversidad, perteneciendo a espacios comunitarios como consejos locales de discapacidad, fundaciones o proyectos dedicadas a la atención a la diversidad, e incluso promoviendo fundaciones y organizaciones de la sociedad civil dedicadas a promover los derechos de la población con discapacidad. Resulta llamativo que todas las personas que encontramos con esta característica tenían relación directa con la discapacidad, no con otro tipo de diversidades.

Competencias para la vinculación escuela- comunidad

En este grupo de competencias incluimos aquellas que posibilitan al docente promover que los miembros de la sociedad y la comunidad de la que hace parte la escuela puedan participar en forma activa en los diferentes escenarios y prácticas educativas, a partir del entendimiento de la educación como una responsabilidad compartida (Coll, 2001).

Desde los hallazgos en esta materia en las fuentes consultadas formulamos las siguientes competencias dentro de esta categoría:

- Analizar y comprender las perspectivas familiares, estableciendo un ambiente de cooperación y responsabilidad compartidas, García, Odom (como se citaron en Borzi et al., 2010), Solla, 2013; Unesco, 2004.
- Diseñar estrategias institucionales y pedagógicas que favorezcan la participación, comunicación y establecer fuertes vínculos con el entorno familiar y comunitario (Ávila y Martínez, 2013; Blanco, 2009; García, 2008; Unesco, 2004).

Asociadas a estas competencias, encontramos en la bibliografía los siguientes componentes:

Concepciones (creencias, actitudes y valores)

- Asumir su labor como una responsabilidad compartida con la familia y la comunidad, a partir de la apertura y disposición a trabajar y cooperar con ellos (García, 2008).

Comprensión de ciertos hechos (conocimiento y comprensión)

- Tener conocimiento de la realidad socioeducativa, que es diversa y emergente (García, 2008).
- Esforzarse por comprender las perspectivas de las familias, Odom (como se citó en Borzi et al., 2010).

Hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades)

- Establecer vínculos estrechos con la familia y la sociedad sustentados en la cooperación y responsabilidad conjuntas (García, 2008).
- Ejercer como mediador entre la institución educativa y la sociedad (Solla, 2013).
- Contribuir a que los padres logren conciencia del papel primordial de su apoyo en el desarrollo integral de los niños, trabajando de manera conjunta (Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, 2012; Unesco, 2004).
- Tener comunicación permanente con la familia (Ávila y Martínez, 2013).

Hallazgos de las entrevistas y observaciones sobre esta categoría

El tema del papel del entorno, especialmente de la familia, fue no solo recurrente en la bibliografía sino en el marco de las entrevistas. Compartimos a continuación apartados de algunas de ellas en relación con este tema:

“Yo creo que la labor de la familia es súper importante. Cuando hay familia, hay avances en los estudiantes. Tengan o no tengan particularidades o necesidades especiales. Entonces siempre considero que la familia es fundamental en este proceso, cuando no hay familia siempre se ve en el estudiante reflejado y los resultados son pocos, entonces sí es muy importante para este proceso, para el desarrollo de estos niños, es muy importante el acompañamiento de la familia..., es muy complicado nosotros estar acá trabajando en una cosa y allá en otra, entonces siempre tratamos de tener unas reuniones constantemente en donde logremos involucrarlos en esta parte educativa, pero también que en la casa se hable en el mismo idioma” (Entrevista C9).

“Hay muchas familias que se van por un camino más asistencialista, en el que se quiere conseguir que los hijos lo tengan todo, y el niño queda como en una burbuja. Pero esto no ayuda a que mi hijo sea autónomo e independiente. Mi hijo puede ser músico o zapatero, eso no importa. Lo importante es que lo que él quiera hacer en la vida lo pueda hacer solo. Yo tengo que trabajar como mamá para que mi hijo se valga por sí mismo. Que va a necesitar unos apoyos... tal vez sí, pero una cosa es que necesite unos apoyos y otra cosa, que sea totalmente dependiente de otras personas. Entonces, esto también es un proceso que los docentes hacen con las familias del colegio, y es que esperamos que las familias cambien esta mirada asistencialista y de que entiendan que si sus hijos tienen una condición especial esto no es el fin del mundo. Lo importante es que entiendan que cada niño es único e independiente, y que hay unos que necesitan más apoyos que otros; pero en la medida en que las familias identifiquen cuáles son las necesida-

des de sus hijos, luchen lo más que puedan para que esos apoyos sean los menores posibles” (Entrevista B3).

De manera particular, varios de los entrevistados pertenecían a familias que viven de una u otra forma con la diversidad, especialmente con la discapacidad. Algunos de ellos tienen hijos u otros familiares en estas situaciones, lo que fue parte de las motivaciones para dedicarse al tema. Igualmente encontramos personas que han vivido experiencias muy cercanas con la discapacidad, como crecer junto a personas con estas características o incluso tener ellos mismos algunas de estas características, lo que les condujo a interesarse en trabajar en el tema.

Todos los maestros observados afirmaron apoyarse de manera muy especial en el contacto con las familias, y atribuyen varios de los desafíos de algunos estudiantes a la desconexión de la familia del proceso educativo de sus hijos (y las fortalezas a la conexión de ella con el proceso). En ninguno logramos observar alguna estrategia especial de interacción con las familias, aparte de la conversación y llamado constante a los padres a la escuela. Ninguno dio cuenta de participar, con sus estudiantes o instituciones, en iniciativas de naturaleza comunitaria para enriquecer el proceso educativo.

Competencias investigativas

Entendemos por competencias investigativas aquellas que posibilitan al docente “investigar su realidad como parte de su desempeño profesional”, “para encontrar soluciones científicas a sus problemas profesionales” (Rodríguez-Mena, 2000), y que por tanto son herramientas básicas para el éxito, perfeccionamiento profesional y profesionalización del maestro. Dentro de estas competencias formulamos las siguientes a partir de los puntos comunes de las fuentes consultadas:

- Reflexión crítica sobre la propia práctica: personal, interindividual y en grupo, Alegre (como se citó en Fernández, 2013), Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, Arnaiz, Arró et al., Echeita, Fernández, Morales Bonilla, Pujolàs, Shank (como se citaron en Fernández, 2013).
- Indagación y ampliación permanente de conocimientos (Ávila y Martínez, 2013).

Como **componentes** de estas competencias encontramos los siguientes elementos en la bibliografía revisada:

Concepciones (creencias, actitudes y valores)

- Actitud permanente de reflexión y autocrítica sobre la propia práctica, Alegre (como se citó en Fernández, 2013).

Comprensión de ciertos hechos (conocimiento y comprensión)

- Entender que la práctica y las necesidades que van surgiendo en ella requieren de indagar y ampliar el conocimiento de forma permanente (Ávila y Martínez, 2013).

Hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades)

- Desarrollarse permanentemente a nivel profesional y personal, entendiendo su ejercicio docente como una actividad de aprendizaje que demanda aprendizaje a lo largo de la vida (Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, 2012; Arró et al., 2004; Echeita, 2012; Fernández, 2013).
- Reflexionar sistemáticamente sobre su propia práctica a nivel individual y trabajando en equipo con sus pares, otros profesionales y las instituciones en las que participa, desarrollando la capacidad de interpretar crítica y constructivamente la inclusión, Morales Bonilla, Pujolás, Shank (como se citó en Fernández, 2013) (Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, 2012).

Hallazgos de las entrevistas y observaciones sobre esta categoría

Aunque la mayoría de los entrevistados, ante las preguntas sobre la temática, hacían alusión a la investigación como equivalente a la indagación de información en fuentes bibliográficas, encontramos interesantes afirmaciones de algunos de ellos en relación con la investigación y la sistematización:

“Yo aprendí en un seminario que hice, y era que la didáctica realmente era volver sobre lo que uno ha hecho en el salón. Yo aprendí eso clarísimo, y me di cuenta que toda mi vida había hecho didáctica, y soy de las maestras que semanalmente, cuando puedo diario, si no semanal, me siento a registrar las cosas que van haciendo cada uno de mis niños, entonces eso me parece maravilloso, yo soy de las que siento que hay cosas que uno debe rescatar, y es que hace muchos años a nosotras las maestras nos exigían que cada ocho, cada quince días teníamos que entregar un cuaderno que llamaban observador, y yo lo aprendí también en pedagogía de la normal, y era que uno tenía que pasarle al director o al coordinador un observador, y hablar de cada uno de esos niños a nivel afectivo, a nivel emocional y en cada uno de sus, lo que hoy llamamos competencias, dimensiones se llamaba en esa época, entonces, yo me quedé con eso, y a donde voy, lo hago, de hecho, cuando nosotros nos presentamos a (un evento académico que incluía una premiación), lo pudimos hacer porque recogimos todo lo que yo había hecho (de un proyecto) y era cómo cada semana yo registraba lo que hacía cada niño y allí se podía evidenciar cómo iba avanzando. Entonces, a mí sí me parece importantísimo y yo sí creo que si hay alguien que debería

escribir en la vida son los maestros, y que tenemos muchísimo para escribir, me parece fundamental el registro, además eso es lo que le permite a uno cuando va a hacer la evaluación sentarse a mirar cómo es que voy a calificarla, y más la calificación que hacemos aquí, entonces eso me parece vital” (Entrevista C8).

“Teniendo en cuenta que la sistematización y la investigación obedecen a un enfoque social que me permiten recoger todas esas prácticas sociales que emergen en el ejercicio pedagógico, siento que es importante llevar todo ese recorrido histórico, siento que es importante en la medida en que eso me permite recoger todas esas experiencias del pasado, analizarlas en el presente y proyectarlas hacia el futuro, precisamente para seguir fortaleciendo y mejorando esas prácticas pedagógicas. Nosotros como maestros no es que sistematizamos mucho, y tenemos experiencias absolutamente valiosas e innovadoras que valen la pena ser sistematizadas; pero desafortunadamente en la escuela hay muchas variables que no lo permiten. Definitivamente hay que hacer visibles las experiencias desde el ejercicio de investigación” (Entrevista B2).

“El poder sistematizar experiencias permite que uno pueda reflexionar sobre la propia práctica, pero también que otros profesionales cuando yo no esté, puedan tener la lectura de quien es el niño y los cambios que ha presentado, de qué se ha hecho, de qué estrategias se han generado y han funcionado, van a conocer a ese niño desde otra perspectiva, o sea para mí es fundamental, porque lo escrito, escrito está y las palabras se las lleva el viento” (Entrevista B4).

Algunos de los docentes observados realizan los procesos de sistematización mediante la escritura de diarios de campo y el registro de las actividades diarias. El trabajo con los equipos interdisciplinarios juega un papel muy importante, ya que estimula en los docentes la sistematización y el registro para poder realizar seguimiento a los estudiantes.

Formación docente

Esta última no es una categoría de competencias, sin embargo, encontramos una presencia recurrente del tema de la formación docente para la inclusión en las fuentes revisadas, lo que nos condujo a considerarla como categoría de análisis en nuestro trabajo. Dentro de ella logramos identificar demandas y desafíos que revisten los procesos de formación docente para el desempeño en entornos de educación inclusiva.

En esta categoría encontramos los siguientes aspectos como puntos comunes en la bibliografía consultada:

- La necesidad de formación continua, teórica y práctica, tanto inicial como en servicio (Payá, 2010).

- La formación inicial y en servicio deben estar centradas en los entornos educativos (Payá, 2010).
- La formación debe sustentarse en el trabajo interdisciplinar y colaborativo, Morales Bonilla, Payá, Pujolàs, Shank (como se citaron en Fernández, 2013).
- Es necesaria una formación crítica, propositiva y reflexiva (Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, 2012; Arnaiz, 2003; Payá, 2010).

Estos puntos comunes se reflejan en la bibliografía revisada en las siguientes demandas y desafíos:

Demandas

- Iniciativas de formación y capacitación por parte de los gobiernos para promover la atención adecuada de la diversidad y el respeto por los derechos humanos y ciudadanos (Payá, 2010).
- El desarrollo de competencias docentes para el desempeño en entornos inclusivos supone promover el desarrollo profesional, valoración del rol del docente y otorgamiento de incentivos (Payá, 2010).
- Formación inicial y en servicio centradas en las escuelas, desde una perspectiva teórica y práctica que promueva la generación de proyectos colaborativos coherentes y permanentes con colegas y equipos interdisciplinarios, para trabajar con estudiantes diversos en el marco de currículos flexibles que permitan la adaptación a las características y necesidades de cada contexto (Duk 2014; Payá, 2010).
- Tomar como base de la formación tanto inicial como en servicio la colaboración o trabajo en equipo, en tanto conlleva a la mejora de docentes y estudiantes y prepara para una actitud permanente de aprendizaje en el puesto de trabajo, Morales Bonilla, Pujolàs, Shank (como se citaron en Fernández, 2013).

Desafíos

- Formación deficiente e insuficiente para la educación inclusiva tanto inicial como en servicio y escasez (o ausencia) de lineamientos para llevarla a cabo con calidad (Duk 2014; Payá, 2010).
- Una importante proporción de docentes carece de competencias y prácticas pedagógicas para trabajar con estudiantes que requieren adaptaciones curriculares (Duk 2014; Payá, 2010).
- Se requiere de diseños curriculares flexibles para aumentar las posibilidades de éxito de los estándares gubernamentales para la inclusión (Payá, 2010).

- El enfoque de la educación inclusiva sobre la discapacidad que puede relacionarse con las escasas capacidades de muchos docentes para atender la diversidad e incluir estudiantes diversos en las aulas (Claro, 2007).
- Revisar los planes de estudio de los programas de formación docente de manera que se incorporen espacios que permitan conocer la diversidad cultural y la diversidad de capacidades humanas desde lo teórico y la práctica resignificada, tomando como elemento central la reflexión sobre la propia práctica y el compromiso como intelectual crítico (Payá, 2010).
- “Diseñar planes de estudio integrados y articulados entre las distintas carreras de pedagogía, con modalidades flexibles que permitan diversos itinerarios de profesionalización” (Duk, 2014, p. 65).

Hallazgos de las entrevistas y observaciones sobre esta categoría

Todos los docentes reconocen el valor y la importancia de la formación docente para ejercer su labor en entornos inclusivos. A continuación, algunos testimonios de los entrevistados en esta materia:

“Es necesario que los docentes que están en formación salgan a la práctica, vayan a estos lugares donde hay niños con estas condiciones, que hagan prácticas sociales, que trabajen con estos niños antes de terminar su carrera, que realmente la práctica y la vivencia les dé ese aprendizaje... , porque salen con la teoría, pero lo que vemos es que hay muchos docentes que terminan la carrera y andan diciendo que “nunca han trabajado con ningún chico con alguna discapacidad... , yo tengo el conocimiento teórico pero necesito que me enseñen”. Entonces, en la medida de que en este proceso de formación haya parte teórica, pero también haya vivencia, parte práctica; va a ser que cuando estos profesionales terminen, tengan la teoría, tengan la sensibilidad, y tengan la experiencia de poder hacer estos procesos” (Entrevista B1).

“Creo que la universidad le da a uno un poquito y es la realidad la que lo confronta a uno mucho. Sí, claramente la academia lo ayuda a uno a reflexionar sobre la propia práctica porque la academia solo academia se muere y la práctica solo práctica de hacer por hacer también pierde el sentido, entonces el poder tener esa comprensión de que yo debo ser juiciosa con mí quehacer, mi día a día, de sentarme a pensar, hoy qué hice, por qué lo hice y cómo reaccionó ese niño a eso que propuse o a eso que construimos, eso es lo que me dejó a mí la universidad, el cuestionarme todo el tiempo frente a lo que estoy haciendo, más allá de la estrategia porque no hay recetas mágicas” (Entrevista B4).

Todos los docentes observados y entrevistados han recibido algún tipo de formación para la inclusión, tanto en sus universidades en los programas de pregrado que cursaron, como especialmente la formación en ejercicio promovida por las ins-

tuciones con que trabajan y la autoformación a partir de las propias inquietudes y necesidades. Esta formación ha sido vital en su desempeño y se reconoce como un requisito indispensable para el éxito de su labor. Como podemos observar, estos testimonios coinciden con la importancia que la bibliografía señala en cuanto a la formación en amplia conexión con la práctica, tanto en el ámbito de formación inicial como en servicio.

Discusiones y conclusiones

A partir de los hallazgos en ambas fases de la investigación, podemos resaltar los siguientes aspectos:

Las que hemos denominado competencias pedagógicas y didácticas y las competencias blandas son centrales para la educación infantil inclusiva. De forma particularmente recurrente encontramos en todas las categorías de competencias el tema de “trabajo en equipo”, ya sea en relación con lo pedagógico y lo didáctico como estrategia de trabajo en el aula o con colegas y equipos interdisciplinarios; en la vinculación escuela-comunidad para el trabajo conjunto con familias o con organizaciones sociales; en las competencias investigativas para el análisis crítico y reflexivo que conduzca a la mejora de la propia práctica; o en las estrategias y necesidades de formación de maestros bien sea inicial o en servicio. En sí mismo, el trabajo en equipo es una competencia blanda o transversal, que atraviesa todas las otras que encontramos como requisitos para un docente que promueva la inclusión. En las entrevistas y las observaciones se evidenció el trabajo en red como fundamental: con otros docentes, equipos interdisciplinarios, la familia, el contexto y los sistemas de apoyo como organizaciones e instituciones sociales, e incluso entre las entidades formadoras de docentes y las instituciones educativas.

Merece especial atención en el tema del trabajo en equipo la interacción con las familias. Resulta fundamental la búsqueda de estrategias para esta labor, mucho más allá que la simple conversación o establecimiento de metas, en aras de un verdadero trabajo cooperativo que refleje responsabilidades conjuntas en busca de la autonomía de los niños y las niñas.



La presencia recurrente de esta temática del trabajo en equipo nos lleva también a preguntas de índole pedagógico: ¿cómo se forma un docente que pueda, efectivamente, trabajar en equipo o en red en todos estos escenarios?

Llamativa también es la prevalencia de competencias blandas o transversales en las fuentes revisadas, competencias que se evidencian como requisitos básicos del docente de entornos educativos inclusivos. En un listado de este tipo de competencias resulta muy natural encontrar temas relacionados con lo pedagógico, lo didáctico, el trabajo con la comunidad o la investigación, sin embargo, es muy interesante ver cómo llamados al afecto, la paciencia, el respeto, la empatía, la dedicación o el compromiso (entre otros similares) están entre los más recurrentes. Nos lleva esto a preguntarnos qué se requiere para lograr este tipo de competencias, cuál es el tipo de implicaciones personales, pero a la vez para las instituciones y programas de formación docente y los entes gubernamentales relacionados con ello. Algunas preguntas que surgen serían ¿se pueden enseñar estas competencias?, ¿cuál es la pedagogía necesaria para educarse en estas competencias?, ¿con actividades educativas tradicionales como clases, seminarios o lectura es suficiente para formarse en tales aspectos?, ¿cuál es el papel de la formación en el sitio de trabajo en la formación en estas competencias?, ¿cómo lograr desestabilizar las estructuras actuales de conocimiento y comportamiento de algunos maestros que demuestran actitudes opuestas a este tipo de conductas?

Estas competencias encontradas ponen ante el docente una serie de desafíos importantes. Primero, la disposición al cambio. Igualmente, en el marco de su humanización, la disposición al servicio, el cuestionamiento constante de la labor que se está haciendo, el permitirse ser cuestionado por sí mismo y por otros. Por último, nos remiten de nuevo a la insistencia de algunos autores consultados en cuanto a la importancia de la formación docente en la práctica, tanto inicial como en servicio, a partir de la reflexión y necesidades que ella emana, y con un constante acompañamiento y asesoría para el logro de verdaderas y pertinentes transformaciones.

En cuanto a las competencias investigativas, llaman la atención dos asuntos. Por un lado, que buena parte de los entrevistados asimile investigación con búsqueda de información. Esta situación implica una revisión de causas más profundas, pero de primera mano podríamos cuestionar la efectividad y aplicabilidad que la formación investigativa que, indudablemente, todos estos docentes han recibido en sus procesos de formación inicial. Por otro lado, cuestiona también los procesos de formación permanente o en servicio, porque evidentemente no ha sido la investigación el eje central, ya que se mantiene esta concepción parcializada. Otro asunto con las competencias investigativas que vale la pena resaltar es el reto de la sistematización, que, si bien se aplica por parte de algunos que escriben bitácoras y diarios de campo, la mayoría de los docentes que participaron no lo resaltan y tal vez no están acostumbrados o no cuentan con tiempo, disciplina o interés para escribir. Este podría ser, eventualmente, un interesante tema de investigación posterior. En cualquier caso, el proceso de sistematizar las prácticas, más allá de lo investigativo, es una oportunidad de dar continuidad a los procesos emprendidos con los niños, mejorarlos y enriquecerlos, y una importante oportunidad para la visibilización de las experiencias docentes mediante el ejercicio investigativo.

En relación con las competencias para la participación ciudadana, la mayoría de los participantes en la investigación reconocen la importancia de la política, pero no se evidencia una relación tan explícita de la misma en la práctica. El conocimiento normativo se presenta como fundamental en las entidades públicas, ya que se sustentan en estas directrices, mientras que los participantes de instituciones privadas no lo perciben como fundamental, ya que dependen fundamentalmente de políticas e iniciativas institucionales.

Referente a este paralelo de los escenarios de educación infantil inclusiva públicos versus los privados, encontramos además de lo político que las preocupaciones de los participantes de la investigación se presentan en función de los desafíos propios de cada contexto. El tema del conocimiento de la política es uno. Encontramos también que los espacios privados que se revisaron y que posibilitan que docentes de educación infantil trabajen en escenarios inclusivos corresponden a iniciativas institucionales que son respaldadas y promovidas desde las mismas instituciones, de manera que son escasas las dificultades para legitimar su implementación, promoverla y hacerla avanzar. La mayoría de las experiencias que conocimos y con las que trabajamos son iniciativas institucionales, donde hay un programa y hay una estructura, que es lo que les da solidez. La institución se posiciona entonces como soporte fundamental del éxito de los procesos de inclusión, que va más allá del papel, iniciativa y responsabilidad individual del docente.

Por otra parte, en cuanto al concepto de inclusión que se refleja en los espacios y personas que participaron de la investigación, encontramos algunos elementos muy interesantes. Parecemos estar en una transición entre la integración (tener niños “de inclusión” en los espacios de niños “normales”) y lo que significa la inclusión tal y como la definimos en el marco teórico, aunque se afirme sin dudar que lo que se realiza es inclusión. Sin embargo, consideramos que esto es parte del camino, es una ganancia y a la vez un reto que vale la pena seguir enfrentando. Igualmente, se vislumbra un discurso de inclusión muy centrado en la discapacidad que no menciona ni refleja con frecuencia otro tipo de diversidades; en este sentido, la llamada “inclusión” se centra en las diversidades más “retadoras y evidentes”, y no en otras diversidades que por ser menos desafiantes no dejan de ser parte de lo que se entiende como inclusión y siguen siendo importantes, como la diversidad cultural, de contexto social, de género, etc.

En cuanto a la inclusión, los docentes y directivos participantes, encontramos, como ya se mencionó, una característica muy llamativa: la gran mayoría de ellos han vivido experiencias personales con la discapacidad (tener un familiar -especialmente hijos-, cohabitar con personas cercanas en esta situación, vivirla ellos mismos). En este sentido nos preguntamos si se pueden considerar estas vivencias personales como puerta hacia el trabajo por la educación inclusiva. Otro asunto relacionado y que nos llamó la atención en la entrevista de uno de los participantes, ya que resaltó la importancia de pensar en incluir al maestro con sus características y particularidades, pues la inclusión no es solamente para los niños o los estudiantes sino

para todos los participantes. Esta última afirmación nos lleva a hacernos preguntas sobre lo que encontramos en las competencias transversales halladas, pues nos preguntamos si es posible que un maestro pueda trabajar en entornos inclusivos aun cuando sea posible que no se muestre, por ejemplo, cariñoso o paciente por su personalidad o su carácter.

Un asunto más tiene que ver con algunos aspectos de la formación docente que vale la pena resaltar, además de los desafíos y demandas ya enumeradas. Por un lado, la necesidad de alejarse de la visión asistencialista y los enfoques clínicos, centrados en el déficit, y fomentar procesos autónomos en los niños, entendiendo que cada niño necesita sistemas de apoyo en el marco del gran objetivo del logro de su autonomía. Segundo, la necesidad de interactuar con diversidad de población en la práctica antes de egresar de la formación inicial. Por último, la importancia de complementar lo teórico con lo práctico, de tener conocimiento sobre la diversidad, y de asegurar que para los maestros en formación las diversidades sean visibles y sujetos de la labor pedagógica, teniendo la posibilidad de que la formación en servicio le permita preguntarse e incidir sobre su propia práctica para el logro de mejoras y transformaciones efectivas.

Para finalizar, y basados en todo lo anterior, queremos retomar la pregunta de investigación del proyecto: ¿cuáles son las competencias de los docentes con experiencias exitosas en el ámbito de la educación inclusiva para la infancia? Frente a ella, y como corolario, podríamos afirmar que, tanto en la bibliografía como en la práctica, encontramos competencias en cinco categorías (competencias pedagógicas y didácticas, competencias blandas o transversales, competencias para la participación ciudadana, competencias para la vinculación escuela-comunidad y competencias investigativas), así como encontramos que el tema de la formación docente para la inclusión resulta fundamental. Con estos hallazgos se espera aportar elementos a la construcción de un perfil del docente inclusivo a nivel nacional y nuevos elementos para el mejoramiento de los procesos de formación de docentes, especialmente para los que se dedican a la primera infancia.

Bibliografía

Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales. (2012). *Perfil profesional del docente en educación inclusiva*. Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales. http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf

Alcaldía de Medellín. (2011). *Lineamientos educativos para el desarrollo integral de la primera infancia del municipio Medellín*. Alcaldía de Medellín. <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Educaci%C3%B3n/Secciones/Noticias/Documentos/2012/10-Octubre/ANEXO%20%20LINEAMIENTOS%20EDUCATIVOS.pdf>

- Araque, H. y Towel, D. (2011). *Fomentar la educación inclusiva para forjar una sociedad inclusiva*. Reflexiones de un viaje a Latinoamérica, primavera. http://www.javeriana.edu.co/documents/245769/339704/FOMENTAR_LA+EDUCACION_INCLUSIVA.pdf/50509c66-9c7f-4d31-8e88-381357d0e926
- Arias, L., Bedoya, K., Benítez, C., Carmona, L., Castaño, J., Castro, L., Pérez, L. y Villa, L. (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista educación y pedagogía*, 19(47), 153-162. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/view/6679>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Arró, M., Bel, M., Cuartero, M., Gutiérrez, M. y Peña, P. (2004). *El profesorado ante la escuela inclusiva*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79006/forum_2004_20.pdf
- Ávila, M. y Martínez, A. (2013). *Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el Jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia]. <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1499>
- Barbosa, J. y Vitaliano, G. (2013). Educación inclusiva y formación docente: percepciones de estudiantes de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 353-373. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/5671>
- Blanco, R. (2009). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54. http://www.revistae-educacion.mec.es/re347/re347_02.pdf
- Borzi, S., Escobar, S., Gómez, M., Hernandez, V., Sánchez, M. y Talou, C. (2010). El docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades. En *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología–Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://www.academica.org/000-031/490.pdf>
- Castillo, I., Jiménez, J., Moreno, L., Sánchez, P., Mohedano, I., y López, E. (2012). Métodos de investigación educativa. El estudio de casos. Universidad Autónoma de Madrid. <https://nexosarquisufiles.wordpress.com/2016/03/el-estudio-de-casos.pdf>
- Claro, J. (2007). Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones Andina y Cono Sur. *REICE–Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), 179-187. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025026.pdf>

- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum universal de las culturas. Conferencia llevada a cabo en el *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*, Barcelona, España. <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/ca.pdf>
- Correa, J., Bedoya, M. Vélez, L., Gaviria, P., Agudelo, A., Velandia, M. y Piedrahita, M. (2008). *Programa educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”*. Medellín: Ministerio de Educación Nacional – Tecnológico de Antioquia. http://pebaibague.weebly.com/uploads/2/3/4/3/2343628/educacion_inclusiva.pdf
- Duk, C. (2014). La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva. En Marchesi, A., Blanco, R. Hernández, L. (coords.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 61-70). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas*, (19). <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Granada: II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Echeita, G., López, M., Simón, C. y Sandoval, M. (2010). *Inclusión educativa y diversidad* (Módulo). Diplomado en Inclusión educativa Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad. OEI – Universidad Central de Chile.
- Fandiño, G. y Reyes, Y. (2012). *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial nacional*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Fermín, M. (2007). Retos en la formación docente de educación inicial: la atención a la diversidad. *Revista de Investigación*, 31(62), 71-92. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140377004.pdf>

- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/article/view/445/573>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 31-61. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147003>
- García, J. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 89-105. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2912295>
- MEN. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90668_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2008). Programa Educación Inclusiva con Calidad. Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. https://pebaibague.weebly.com/uploads/2/3/4/3/2343628/educacion_inclusiva.pdf
- Morales, O. (2003). Fundamentos de la investigación documental y la monografía. En *Manual para la elaboración y presentación de la monografía*. Universidad de Los Andes. <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/70704/fundamentos-de-la-investigacion-documental-y-la-monografia>
- Pabón, R. (2011). *La inclusión educativa, ¿utopía o realidad?* https://www.academia.edu/4182317/LA_INCLUSI%C3%93N_EDUCATIVA_UTOP%C3%8DA_O_REALIDAD
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142. <http://www.ujae.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>
- Pedraza, C. y Téllez, P. (2015). Competencias docentes para la educación infantil inclusiva: tendencias, tensiones y desafíos. [Ponencia]. *I Encuentro Internacional de la e-Investigación, IV Cumbre Nacional de Paz y II Encuentro Interzonal de Investigación. "Formación de talento humano para la construcción de cultura de Paz"* (pp. 45-56). <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/memorias/article/view/1887/2117>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- Ramos, J. (2012). Inclusión/exclusión: una unidad de la diferencia constitutiva de los sistemas sociales. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 7(14), 72-99. <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211026873003.pdf>
- Reveco, O. (2009). Conclusiones y reflexiones respecto de la educación infantil ofrecida a niños y niñas de los pueblos originarios de América latina. *Revista Lati-*

- noamericana de Educación Inclusiva, 3(2), 143-164. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art9.pdf>
- Rodríguez-Mena, M. (2000). *Formación reflexiva-creativa de competencias investigativas en los docentes*. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/rodri2.rtf>
- Romero, M. (2011). Competencias transversales desde el aprendizaje y servicio. *Revista GPT Gestión de las Personas y la Tecnología*, 4(11), 14-24. <https://www.re-dalyc.org/pdf/4778/477847118002.pdf>
- Solla, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Save the Children. <https://programapilotodespertar.wordpress.com/2014/04/29/guia-de-buenas-practicas-en-educacion-inclusiva/>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Téllez, P. y Pedraza, C. (2011). Necesidad de formación de docentes para la infancia desde un enfoque de inclusión. *Revista SIECE-Sendero Investigativo Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(2), 54-65.
- UNAD. (2015). Proyecto educativo de programa (PEP) Licenciatura en Pedagogía Infantil. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/8537/PEP%20LPI%20UNAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Unesco. (2004). La educación de niños con talento en Iberoamérica. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>
- Unesco. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496105.pdf>
- Unesco. (2008). La educación inclusiva, el camino hacia el futuro: Conferencia Internacional de Educación. Ginebra: Unesco. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_spa.pdf
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios Revista de la Facultad de Humanidades*, (37), 95-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4759974>
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.