
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

«En mi aula sí se puede»: Propuesta de un modelo de formación en educación inclusiva y discapacidad para maestros

Elena Marulanda Páez^a y Andrea Sánchez Vallejo^b
Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.


Recibido: 22 de febrero 2021 - Revisado: 14 de septiembre 2021 - Aceptado: 21 de septiembre 2021

RESUMEN

Muy recientemente, la UNESCO (2019) realizó en Cali, Colombia, el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, denominado «Todas y todos los estudiantes cuentan», con el ánimo de refrendar el Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro para 2030. De este encuentro se derivaron distintos desafíos aún pendientes, de cara a lograr una educación de calidad en pro de estudiantes con discapacidad. Uno crucial tiene que ver con la necesidad de transformar y enriquecer los procesos formativos de docentes de aula para el trabajo con este colectivo en la escuela regular. En la actualidad, sabemos que en el conjunto de las barreras que impiden que estos alumnos accedan, permanezcan y egresen de los sistemas educativos, se encuentran las falsas creencias de los maestros y su impacto en las prácticas pedagógicas. En aras de contribuir a derribar este obstáculo, y así cumplir con el desafío planteado por la UNESCO, se propone un modelo formativo para profesores y estudiantes de licenciatura, en torno a la educación de aprendices con discapacidad en la escuela regular, atendiendo a los principios de la educación inclusiva. El modelo se basa en la necesidad de partir de una vinculación afectiva con los profesores e invitarlos a debatir sobre sus imaginarios y prácticas como elementos constitutivos de la formación, en el entendido de que ambos constituyen fuentes de aprendizaje por ajuste y reestructuración y pueden posibilitar la emergencia de modificaciones visibles en el discurso y el ejercicio *in situ* de los docentes (titulados y en preparación).

[†]Correspondencia: emarulanda@javeriana.edu.co (E. Marulanda).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-4077-3484> (emarulanda@javeriana.edu.co).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-1921-8846> (asanchezv@javeriana.edu.co).

Palabras clave: Necesidades educativas; formación docente; educación inclusiva; discapacidad; Colombia.

«In my classroom you can»: Proposal of a training model in inclusive education and disability for teachers

ABSTRACT

Most recently, UNESCO (2019) held in Cali, Colombia, the International Forum on Inclusion and Equity in Education, called «All and all students have», with the aim of endorsing Sustainable Development Goal 4 by 2030. From this meeting, several challenges still pending were derived to achieve a quality education for students with disabilities. A crucial one has to do with the need to transform and enrich the training processes of classroom teachers for working with these groups in the regular school. At present we know that, in the set of barriers that prevent these students from accessing, staying, and leaving the education systems, there are the false beliefs of teachers and their impact on pedagogical practices. To help remove this obstacle and thus meet the challenge posed by UNESCO, a training model is proposed for teachers and undergraduate students on the education of apprentices with disabilities in regular schools, based on the principles of inclusive education. The model is based on the need to start from an affective relationship with teachers and invite them to discuss their imaginaries and practices as constitutive elements of training, on the understanding that both are sources of learning through adjustment and restructuring and can allow for the emergence of visible modifications in the discourse and the on-site exercise of teachers (graduates and in preparation).

Keywords: Teacher training; inclusive education; disability; education needs; Colombia.

1. Introducción

Las últimas dos décadas han constituido una época de importantes cambios para el mundo en materia educativa. De una parte, surgió la Declaración de Incheon promulgada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), en cuyo seno se recoge el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (ODS 4) a lograr en 2030, según el cual, todos los Estados alrededor del mundo deben trabajar para “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 1). Este propósito se refrendó en 2019, con la celebración del Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, denominado «Todas y todos los estudiantes cuentan», llevado a cabo en Cali, Colombia. En este espacio, en particular, se reconoció que aún falta un camino importante por recorrer para alcanzar una atención educativa diferencial y de calidad que favorezca la formación de estudiantes con discapacidad (en adelante, EcD) en escuelas regulares. Es bien sabido que una de las principales barreras que impide el cumplimiento de esta meta tiene que ver con las prácticas pedagógicas en el aula, muchas de las cuales generan escenarios de segregación y marginación (Cheshire, 2019). Dichas prácticas se alimentan de las creencias e imaginarios

de los maestros y de una concepción aún muy difundida, que los EcD no cuentan con las habilidades necesarias para aprovechar los beneficios y oportunidades de las aulas regulares y, por consiguiente, deberían educarse en instituciones especializadas (Álape, Barrero y Muñoz, 2018; Basto y Hernández, 2020).

Dado que las creencias e imaginarios de los docentes de aula todavía siguen ancladas en paradigmas médico-rehabilitadores, que vinculan la discapacidad con déficit y carencia, se siguen desencadenando prácticas educativas que imposibilitan a EcD explotar sus talentos en la escuela y recibir los apoyos y ajustes que precisan para desplegar todas sus habilidades cognitivas y socioemocionales, tal y como lo hacen sus pares sin discapacidad (Marulanda, 2013; Marulanda y García-Cepero, 2019). Por otro lado, sabemos de la incidencia de las creencias y concepciones de los maestros en su ejercicio profesional cotidiano (Aparicio y Pozo, 2009; Pozo, 2009), del mismo modo que se ha reconocido la importancia de la formación docente en discapacidad y el impacto que esta tiene en las transformaciones de los imaginarios de los profesores y, en consecuencia, en una revisión y modificación de su quehacer en el aula (Angulo, 2015; Avramidis y Norwich, 2002; Batsiou, Bebtesos, Panteli y Antoniou, 2006; Marulanda, Basto y Hernández, 2021; Villalobos, 2012).

A tenor de todas estas consideraciones, este artículo condensa la propuesta de un modelo formativo en educación inclusiva y discapacidad que logre transformar las concepciones de los futuros maestros y los profesores en ejercicio alrededor de las posibilidades con que cuentan los EcD en la escuela regular y de qué manera es factible, en la mayoría de los casos, brindarles equidad de oportunidades para acceder a los propósitos de la educación básica primaria, secundaria y media vocacional. Al contrario de los procesos de capacitación tradicionales, como les denominaremos aquí, la ruta formativa que recoge nuestro modelo toma como punto de partida el vínculo afectivo con los participantes, del mismo modo que el reconocimiento de sus creencias y experiencias personales en el terreno de la inclusión y la discapacidad, todo lo cual permite una actitud de apertura por parte de los profesores (titulados o en formación), cuyas reflexiones y cuestionamientos personales pueden permear y modificar su discurso y sus imaginarios, alimentados de nuevos conocimientos y, por consiguiente, generar una nueva mirada hacia las prácticas de aula.

El modelo antes mencionado se propone sobre la base de la revisión teórica que se expondrá en este trabajo, y hace acopio de la experiencia práctica sostenida por las autoras con una media de 450 estudiantes de pregrado en la asignatura *educación inclusiva* impartida en la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ, Bogotá, Colombia) entre los años 2017 y 2020, y un promedio de 30 estudiantes de posgrado que han realizado sus trabajos de Maestría en Educación en el marco de la discapacidad y la inclusión, en ese mismo intervalo de tiempo y en la misma universidad. De igual manera, recoge la experiencia en la formación de docentes en ejercicio en dicho ámbito temático, realizada con el concurso de la Unidad de Educación Continua de la Vicerrectoría de Extensión y Relaciones Interinstitucionales de la PUJ y su Facultad de Educación entre los años 2014 y 2020, a un promedio de 250 maestros en ejercicio de los sistemas de educación pública y privada de la ciudad de Bogotá.

2. Marco conceptual

2.1 La formación docente en discapacidad y su impacto en las prácticas pedagógicas

Diversos estudios han constatado la incidencia de los procesos formativos a maestros en temas de inclusión y discapacidad en su ejercicio profesional, específicamente, en las prácticas pedagógicas y de aula que despliegan día a día (Angulo, 2015; Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Batsiou et al., 2006; Garzón, Calvo y Orgaz, 2016; Pegalajar y Colmenero, 2017). Con todo y a pesar de esto, las creencias y concepciones de los docentes han cambiado poco

en las últimas décadas, al menos en América Latina y Colombia (Gallego y González, 2014; Marulanda et al., 2014). Así las cosas, en virtud de los numerosos procesos de capacitación que han surgido en los últimos años sobre el tema, se ha comenzado a generar, en el gremio docente, una conciencia acerca de la importancia de que la escuela regular asuma las banderas de una educación inclusiva y de calidad para EcD. No obstante, los profesores aún no se perciben como actores fundamentales del proceso, ni primeros responsables (Avramidis y Norwich, 2002; Marulanda et al., 2021; Sevilla, Martín y Jenaro, 2018). Muchos siguen considerando que incluir EcD en aulas regulares solo trae beneficios para enriquecer la socialización, pero no las habilidades cognitivas de niños y adolescentes, dado que puede retrasar o entorpecer el aprendizaje de los alumnos sin discapacidad (Hunter-Johnson, Newton y Cambridge-Johnson, 2014; Tárraga, Peirats y Grau, 2013). Asimismo, prevalece la creencia de que la inclusión de EcD, solo es posible si de ella se ocupan en la escuela regular especialistas y docentes de apoyo (Gallego y González, 2014), o que el rendimiento de estos colectivos de alumnos depende enteramente de la capacidad intelectual que posean previamente, medida a través del Cociente Intelectual (CI) (Fiuza, 2012).

Una dificultad de la mayoría de los procesos formativos a maestros es que solo tocan conocimientos explícitos, pero no abordan ni reflexionan en torno a sus creencias y concepciones (Pozo, 2009). Para el caso que nos ocupa, hay un escaso abordaje de los imaginarios vinculados con la discapacidad y las posibilidades de estos alumnos en el aula regular, de modo que solo se produce lo que Pozo (2014, 2016) denomina *aprendizaje por crecimiento*. En ese sentido, tras cursar muchas de las capacitaciones, los docentes alcanzan una acumulación de contenidos que se refleja en un discurso formal políticamente correcto, en el que abundan alusiones a la necesidad de que los Estados implementen procesos inclusivos de EcD en aulas regulares, o relativos a la importancia de que a este colectivo también se le ofrezcan posibilidades educativas equitativas y respetuosas. Dicho de otro modo, tales procesos “incrementan la cantidad de información sobre el tema” (Pozo, 2014, p. 298), no obstante, no consiguen modificar creencias, imaginarios o concepciones implícitas erradas, que son, en últimas, las que regulan el ejercicio *in situ* en la escuela (Pozo, 2009). De ahí que, la mayoría de los estudios sobre actitudes y creencias del profesorado hacia la inclusión de EcD en escuelas regulares, encuentra puntuaciones altas de los docentes en cuanto a sus percepciones sobre valores y culturas inclusivas, en contraste con puntuaciones bajas en las implicaciones que ellos mismos conciben en lo que toca al profesor de aula durante el proceso como primer responsable y, por tanto, en la manera como piensan que deben agenciarse los ajustes y adaptaciones a EcD, entre otros (Alemany y Villuendas, 2014; Bravo, 2013; Liñán y Melo, 2013).

Al hilo de estas consideraciones, una meta que debe alcanzarse es que los docentes generen *aprendizajes por ajuste y reestructuración*, esto es, “configuraciones de esquemas auténticamente nuevos” (Pozo, 2014, p. 298) sobre la temática de la discapacidad en la escuela regular o, cuando menos, refinamientos de los esquemas que ya poseen, para que estos se adapten a las necesidades de los nuevos contextos educativos, en todo lo que implica incluir un EcD en la escuela regular. De lo contrario, seguirán afirmando que la escuela tiene la labor de acoger a estos colectivos en su seno y darles oportunidades de aprendizaje, no obstante, referirán que los encargados de posibilitar esto último son los terapeutas y docentes de apoyo, no los profesores de aula. Desde su creencia, gestada en el aprendizaje por acumulación, estos últimos deben ocuparse de los alumnos sin discapacidad, pues no tienen los conocimientos ni las habilidades suficientes para apoyar la enseñanza de EcD (Marulanda et al., 2021). Dado esto, y la urgencia de modificar las concepciones e imaginarios de los docentes y no solo su conocimiento explícito, es preciso proponer procesos formativos que toquen dichas creencias y se despojen de la acumulación de saberes. En palabras de Pozo (2014):

Un aprendizaje eficaz, en términos representacionales, del conocimiento explícito será aquel que se apoye en esas representaciones implícitas previas para reconstruirlas, ya que por su propia naturaleza, en el marco de las jerarquías estratificadas, el conocimiento explícito no sustituye a las representaciones implícitas sino que, en el mejor de los casos, las integra jerárquicamente (p. 263).

Así las cosas, los ejercicios formativos con docentes deben derribar dos mitos propios del aprendizaje en la escuela en general. Por una parte, el hecho de que acumular conocimiento explícito se transformará en habilidades y capacidades sin ningún otro proceso implicado y, de otro lado, que las emociones no juegan un rol importante para aprender contenidos académicos o disciplinares (Pozo, 2009, 2016). Hoy en día sabemos que si el conocimiento no se emplea para la solución de problemas concretos y específicos y no se encuentra anclado al contexto en el que debe aplicarse, caerá en el olvido (Pozo, 2016). E, igualmente, que la mayoría del aprendizaje se alimenta de emociones, sean estas básicas o secundarias (Pozo, 2009). Usualmente, el aprendizaje escolar está anclado a emociones primarias, especialmente, al miedo y al fracaso. Los maestros, en tanto aprendices, no son ajenos a esta realidad y temen que sus empleos se vean comprometidos si no aceptan EcD en sus aulas, así como experimentan miedo de no lograr que estos alumnos aprendan de sus asignaturas, tanto como aquellos que no poseen una discapacidad (Angulo, 2015; Avramidis y Norwich, 2002; Britto, 2018). De estas realidades, nos queda un legado importante, y es modificar la manera como entregamos nuevo conocimiento disciplinar sobre discapacidad a los docentes y de qué modo los implicamos verdaderamente en estos nuevos retos, desde emociones secundarias como el interés, la curiosidad o el deseo mismo de aprender y, por qué no, también desde el dolor que implica identificar escenarios de segregación y marginación de EcD y lo que esto supone (Pozo, 2016). Solo así será posible que el discurso de los maestros vaya más allá de lo políticamente correcto y ocurra el milagro: la transformación de sus prácticas de aula.

2.2 ¿Es importante que los maestros conozcan cómo aprende el cerebro de estudiantes con y sin discapacidad? acudiendo a la evidencia de las ciencias cognitivas

En el año 2000, dos neurocientíficas inglesas de reconocido prestigio mundial, Sarah Jayne Blakemore y Uta Frith redactaron un informe para el Consejo Británico de Investigación Económica y Social (ESCR por sus siglas en inglés), de manera que así pudieran reformularse los objetivos de la investigación educativa en Inglaterra, a la luz de los avances más significativos en neurociencia. Dicho informe, cuyo producto fue un libro de divulgación sobre esta última para educadores, ha resultado ser un referente de la máxima importancia para que los maestros comprendan los aportes de las ciencias cognitivas a la educación (Blakemore y Frith, 2001). Las autoras afirman, en el prólogo del texto, la relevancia de que en el ámbito docente se sepa sobre cognición y neurociencia: “Una de las principales aportaciones que es capaz de hacer la neurociencia es esclarecer la naturaleza del proceso de aprendizaje” (Blakemore y Frith, 2001, p. 24). A la luz de sus reflexiones, invitan a asumir con cautela los resultados de la investigación experimental en ciencias cognitivas, para evitar caer en errores y falsos imaginarios sobre los aportes de la neurociencia a la educación, no obstante, consideran esencial que los docentes aprendan sobre estas temáticas y las empleen para formular estrategias pedagógicas y didácticas útiles en el aula.

En consonancia con este texto, muy recientemente, otro neurocientífico cognitivo francés, dedicado al estudio del aprendizaje de la lectura, la matemática y la escritura en los primeros años de la escolaridad, Stanislae Dhaene publicó un sendo libro de divulgación sobre cuatro pilares que la educación puede tomar de las ciencias cognitivas para enriquecer su agenda investigativa y, a la vez, fortalecer las prácticas de aula de los maestros. En el prefacio,

Dahaene (2019) concluye que la única manera que ve factible que el aprendizaje en la escuela sea realmente productivo y útil para la vida es que los maestros se formen en neurociencia. Todas estas reflexiones han sido alimentadas por numerosos teóricos, quienes sitúan como un elemento esencial de la preparación docente, un sólido conocimiento sobre la cognición humana y el aprendizaje (Reimers y Chung, 2016; Rivière, 2003).

Con arreglo a las consideraciones antes señaladas, es importante añadir que las diversas herramientas educativas para mejorar la calidad de vida y el bienestar escolar de EcD provienen de teóricos que han estudiado cómo funcionan el aparato cognitivo y/o el cerebro de estos alumnos y, en ese orden de ideas, son ellos mismos quienes han construido los lineamientos para diseñar los apoyos, adaptaciones y ajustes que estos alumnos precisan en pro de explotar sus talentos y compensar sus limitaciones, concretamente en el ámbito escolar (Valdez, 2009). Tal es el caso de las personas con Trastorno del Espectro Autista (Belinchón, Hernández y Sotillo, 2010), discapacidad intelectual (Verdugo y Gutiérrez, 2009; Verdugo y Shalock, 2013) o discapacidades sensoriales y físicas (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2017; Rosa y Ochaíta, 1993).

De primera mano, contamos con evidencia sobre cómo pueden mejorarse las prácticas de enseñanza en la escuela si la ciencia cognitiva «entra al aula». En 2009 y 2011, Dahaene publicó sendos textos sobre las áreas y circuitos cerebrales que se emplean para aprender a leer y cómo es posible potenciarlos para facilitar el aprendizaje de la lectura en aquellos niños que se acercan a este desafío por primera vez en la escuela. Con base en los hallazgos de las ciencias cognitivas, este académico formuló una propuesta de progresión pedagógica para la enseñanza de la lectura (Dahaene, 2011), y ofreció diversos argumentos en torno a las razones que justifican el aprendizaje de esta importantísima habilidad cognitiva con base en el fortalecimiento de la conciencia fonológica. Sus propuestas han permitido que los maestros comprendan por qué enseñar a leer es más productivo con métodos fonéticos que con métodos globales, y esto ha disminuido sensiblemente la tasa de niños con dificultades de lectura, derivadas de métodos pedagógicos inapropiados, en diversos países de habla hispana (Piñeros y Prada, 2020). Los hallazgos de Dahaene han sido replicados por otros científicos cognitivos (Cuetos, 2009) y han facilitado, igualmente, el trabajo pedagógico con niños diagnosticados con dislexia y otras dificultades ligadas a los procesos de automatización de la lectura (Cuetos, Soriano y Rello, 2019). En esta misma línea, los diversos avances neurocientíficos alcanzados, en torno al Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad o TDAH, han permitido mejorar los procesos educativos dirigidos a estos alumnos (Parellada, 2009).

Lamentablemente, esto que ha sido posible en la enseñanza de la lectura y el manejo escolar de las dificultades en el aprendizaje y el TDAH, no es lo que ha ocurrido en el ámbito de la discapacidad, en Colombia en particular. Así pues, si bien se han dado múltiples hazañas en el terreno cognitivo, estas últimas aún no permean la escuela o, al menos, no del modo en que se esperaría (Marulanda, 2013; Rivière, 2003). De ahí se deriva que los EcD sean recibidos en las escuelas regulares, pero no incluidos en ellas realmente (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2017). En aquellos países en los que la formación en ciencias del aprendizaje constituye un eje esencial en los programas de licenciatura y posgrado para docentes, han podido capitalizarse experiencias en las que los EcD reciben, no solo atención educativa diferencial en escuelas regulares, sino también, diversidad de oportunidades para sobresalir y aprovechar sus capacidades (Borsani, 2011; Macarulla y Saiz, 2009). Esta meta debe lograrse a lo largo y ancho del planeta, especialmente en países en vías de desarrollo como Colombia, cuya población con discapacidad menor de 18 años asciende a 171.175, lo que corresponde a un 12% del total de la población colombiana con discapacidad, según estadísticas publicadas por el Ministerio de Salud y Protección Social en junio de 2018.

2.3 El camino para aprender: una ruta que también aplica para los maestros

Unificando lo planteado en los apartados 2.1 y 2.2 del presente artículo, podemos concluir que, para el caso que nos ocupa, los maestros precisan procesos formativos que tomen como punto de partida, una explicitación y revisión de sus imaginarios y creencias en torno a la discapacidad. Del mismo modo, han de trabajarse las posibilidades y/o las barreras que ven para estos alumnos en sus aulas, tal y como las han considerado. Asimismo, es vital ayudarles a construir, paulatinamente, lazos emocionales de segundo orden con el objeto de su aprendizaje: los EcD. Así pues, en primera instancia, requieren revisar sus conocimientos implícitos sobre el tema y los afectos que los movilizan en torno a incluir o no, a estos colectivos de aprendices en sus aulas, para iniciar desde allí, un trabajo en el que, inicialmente, puedan volver sobre sí mismos y analizar sus miedos, temores, éxitos, frustraciones, satisfacciones, prevenciones, etc. Con relación a lo que implica asumirse como primeros responsables del proceso de educación formal de un EcD en la escuela regular.

Recordemos que, en este camino, es esencial que los docentes se vinculen también afectivamente con quien los está formando y eviten «aprender por acumulación». En otras palabras, que el maestro encargado de acompañarlos en el proceso esté plenamente convencido de que es factible la inclusión en la escuela de colectivos con discapacidad, y domine las posibilidades para lograr esta última, lo que contempla reconocer las barreras y obstáculos a trabajar, las dificultades y complejidades de la inclusión en las aulas regulares y a qué recursos acudir para convertir las dificultades en oportunidades. Del mismo modo, es esencial partir siempre de lo implícito y movilizarlo, de forma tal, que lo explícito tenga lugar en la reformulación y cuestionamiento de las pedagogías y didácticas de los maestros de aula y no se quede solo en un nivel superficial que se usa en el discurso pero no en la práctica cotidiana.

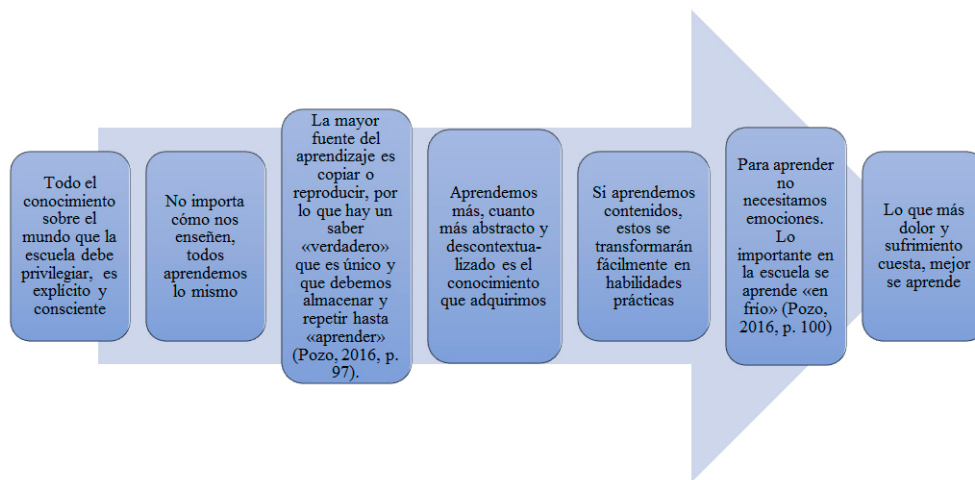
Una vez logrados esos vínculos afectivos y una progresiva revisión de creencias y percepciones implícitas, es esencial introducir el conocimiento que las ciencias cognitivas nos han donado, en torno a cómo aprenden estudiantes con distintas discapacidades y trastornos del neurodesarrollo. Así pues, consideramos esencial que los maestros se acerquen a la neurociencia, al aprendizaje, a los perfiles de funcionamiento intelectual y socioemocional de EcD que presentan una o más discapacidades y asimismo, a aquellos apoyos y adaptaciones pedagógicas que han resultado más eficaces con diverso tipo de colectivos con discapacidad. En este orden de ideas, y siendo conocedores de las diversas discapacidades y de sus propios estudiantes, podrán adaptar, flexibilizar y ajustar los recursos que se les hayan ofrecido, de cara a generar ambientes de aprendizaje seguros y efectivos para sus EcD. Estos procesos formativos nunca agotarán las herramientas pedagógicas que un maestro puede emplear con sus alumnos, tengan estos o no, alguna discapacidad. Lo que sí deben lograr es una profunda transformación de las creencias de los docentes o, al menos, un cuestionamiento de estas que les permita ver posibilidades donde antes solo veían dificultades u obstáculos insalvables.

Atendiendo a todas estas consideraciones, creemos que los análisis y estudios de caso, sumados a talleres destinados a develar creencias y percepciones implícitas, pueden constituirse en poderosas herramientas para iniciar el camino hacia el reconocimiento de los propios imaginarios y cómo estos atraviesan la práctica educativa de cada profesor en la vida cotidiana. Dado que reconocer esto en primera persona no siempre es fácil, los casos y talleres a que hacemos alusión pueden poner de presente creencias propias puestas en tercera persona, que el docente formador, líder del proceso, ayudará a confrontar con los imaginarios de cada maestro participante, de una manera respetuosa y siempre con el ánimo de construir y potenciar las fortalezas y talentos de los propios docentes. Un aspecto esencial es transmitirles confianza en sus capacidades y en que cuentan con recursos personales y profesionales para acoger en sus aulas EcD. La confianza es un pilar esencial del ejercicio profesional de

los mejores docentes y aquí es vital ponerlo al servicio de la formación de formadores (Bain, 2004). De igual modo, es indispensable derribar distintos mitos que impiden los aprendizajes para la vida o por ajuste y reestructuración (Pozo, 2014, 2016). Estos se ilustran en la Figura 1.

Figura 1

Mitos a ser desterrados en los procesos formativos dirigidos a docentes.



Fuente: Elaborado con base en Pozo (2016).

Así las cosas, no debe olvidarse que los saberes más importantes a trabajar en estos procesos formativos son implícitos y que cada maestro aprenderá elementos diferentes, en función de sus expectativas, emociones, percepciones y conocimientos iniciales. Adicionalmente, debemos tener presente que, si bien hay un conjunto de saberes científicamente probados y avalados, su interpretación puede variar y aquel saber que comparte el docente líder, no es, en ningún caso, ni único ni el «verdadero». Cada quien puede generar sus propias elaboraciones e interiorizaciones y solo así, cuestionándolo e interpeándose con ese nuevo conocimiento, será posible conseguir aprendizajes genuinos y para la vida.

De otro lado, es fundamental contextualizar lo que se aprende, con el ánimo de ayudar a resolver los problemas y situaciones cotidianos que son retantes o problemáticos. En abstracto, no es posible aprender. Y solo así, en un profundo proceso consciente encaminado a resolver problemas con los nuevos conocimientos, estos últimos irán cristalizándose y transformando, en paralelo, nuestras habilidades y capacidades. Aprender conocimientos novedosos, por sí mismo, no genera ni permite la modificación o emergencia de destrezas de ninguna clase. Asimismo, debemos recordar que el aprendizaje constituye un ejercicio afectivo en el que es preciso implicar emociones de segundo orden como el interés o la curiosidad. Poco se logra acudiendo a premios o castigos o, lo que es lo mismo, a emociones primarias como la recompensa o el miedo. Por último, no debemos perder de vista que la mayoría de las cosas que aprendemos con pasión y motivación son aquellas que mejor incorporamos a nuestras representaciones previas. Como dice Pozo (2016), lo menos deseable es promover aprendizajes con dolor. No es cierto que «la letra con sangre entra» (p. 101).

3. Nuestra propuesta: hacia un modelo formativo que genere aprendizajes por ajuste y reestructuración en los docentes, en torno a los EcD

A la luz de los argumentos antes expuestos, planteamos un modelo formativo en cuatro fases, tal y como se ilustra en la Figura 2, cuya descripción desarrollaremos a lo largo de este apartado.

Figura 2

Modelo de formación docente en inclusión y discapacidad, encaminado a generar transformaciones en la práctica educativa.



Fuente: Elaboración propia.

3.1 Fase 1: Sensibilización y reconocimiento de creencias implícitas

Esta fase tendría como finalidad hacer aflorar y recoger los imaginarios y creencias de los maestros en torno a la discapacidad y su afrontamiento en el aula regular, a través de ejercicios experienciales y análisis de casos. Todo esto, con el ánimo de hacer visibles dichas percepciones y poder trabajar sobre ellas para desmitificar las que sean erradas y que pueden constituirse en barreras y obstáculos, de cara a lograr procesos exitosos de educación inclusiva. Para este fin, serán de utilidad ejercicios como el que se ilustra en la Tabla 1, encaminados a evidenciar dilemas que se viven a diario en comunidades educativas de escuelas regulares que deben admitir EcD y velar por garantizarles una educación de calidad, y las resistencias y temores comunes que habitualmente enfrentan los maestros y el personal directivo de las instituciones educativas ante tales situaciones.

Con base en el resultado de estas actividades, que pueden desarrollarse en pequeños grupos, inicialmente, y luego abrirse al debate de grupo, el docente líder del proceso podrá detectar creencias no deseables o equivocadas, y llevar a la reflexión y cuestionamiento de estas. Es recomendable hacer este tipo de dinámicas con diversidad de dilemas, tomados de análisis de casos adaptados de la vida real, extractos de películas que versen sobre exclusiones de EcD en escenarios educativos de diverso tipo (v.gr., «Campeones»), narraciones autobiográficas

de personas con discapacidad (v.gr., Temple Grandin, Rafael Calderón, entre otros), por citar algunos ejemplos. Esta fase puede cerrarse con la reconstrucción individual de alguna experiencia personal o profesional propia, con uno o varios aprendices con discapacidad y qué aspectos han cambiado en ella, luego de hacer conscientes y explícitos los imaginarios en torno a lo que implica la atención educativa a EcD en la escuela regular. Esto último, como el resultado de las reflexiones de las distintas dinámicas que se planteen para esta fase puede hacerse acudiendo a diversidad de recursos (v.gr., narraciones, ilustraciones, videos, podcast, etc.), a través de los cuales los maestros se sientan cómodos y puedan aprovechar sus talentos y fortalezas.

Tabla 1

Ejemplo de análisis de caso que podría emplearse para trabajar creencias implícitas e imaginarios (Fase 1).

Conociendo a Pedro

Pedro es un niño de 7 años de edad. Cuenta con habilidades verbales y cognitivas sobresalientes, y es un niño curioso y atento. Aun así, tiene importantes dificultades para relacionarse con otros niños e interactuar socialmente. Las maestras, de los distintos colegios por los que ha transitado, reportan con extrañeza «conductas atípicas» en él. Durante las horas del recreo «juega» recurrentemente a que los otros niños «no lo toquen» y se exaspera si se intenta que sus compañeros lo involucren en sus juegos y actividades. De igual manera, siempre da tres vueltas antes de sentarse en su pupitre y no admite ningún cambio en la rutina (que lo cambien de asiento, que no asista la misma maestra a primera hora, que se retrase la salida del bus, etc.). No parece verse triste o desalentado porque sus compañeros no jueguen con él y constantemente es objeto de burlas, pues tiene una predilección por los barcos y los trenes y siempre habla de ello con todas las personas, así que los niños de su curso han terminado por llamarlo «marciano».

En su primer día en el nuevo colegio, Pedro se muestra amable y colaborador: «Realmente es muy bueno conocer a una profesora como tú. Es muy bueno, si, eso está muy bien», le dice a su nueva maestra. Se ubica en la mesa de trabajo, aunque solo se sienta después de haberle dado tres vueltas en el sentido de las manecillas del reloj. La maestra le entrega uno de sus nuevos cuadernos y le pregunta si le gusta pintar. Pedro responde: «Pintar es muy bueno, está muy bien, después de todo está muy bien». La docente le comenta, como al resto de la clase, que en este nuevo curso van a jugar mucho y espera que todos se diviertan, aprendan y lo pasen muy bien. Pedro levanta la mano y dice que no le gusta jugar, que prefiere otras cosas y no «perder el tiempo». Todos los niños se ríen. Él pregunta enseguida qué hay que hacer, sin percatarse, en apariencia, de las bromas de sus compañeros ante su comentario. La maestra indica entonces que todos deben dibujar lo que más les guste. Pedro realiza cuatro dibujos de trenes y comienza a relatar en su mesa, a sus otros compañeros, toda la historia de creación y funcionamiento actual de esos trenes. A pesar de que sus pares le preguntan cuál le gusta más o si ha montado en tren alguna vez, Pedro pareciera no escucharlos y sigue contando su historia sobre la creación de los trenes, sin responder a lo que le plantean. En la primera reunión de padres de familia, el padre de Pedro lleva su carpeta de trenes y barcos. En efecto, hay más de 500 modelos de estos medios transporte cuidadosamente clasificados en orden alfabético y por tipos y fechas de creación. Todas las tardes luego del colegio, Pedro se dedica a imprimir modelos de estos aparatos tomados de páginas de internet y con extrema precisión los recorta y organiza. Se sabe que aprendió a leer y escribir desde los 4 años de edad, sin instrucción formal.

Durante los recreos y tiempos de descanso, Pedro se limita a sacar hojas y colores para sentarse en un rincón de un corredor –conocido por todos los niños como «el centro de operaciones del marciano»- y adelantar allí la tarea de clasificar trenes y barcos en su gran libro-directorio. En uno de esos días, una niña se cayó del rodadero y se hizo una cortada bastante preocupante en una rodilla. Desde el sitio en el que Pedro se sentaba podía verse y oírse todo lo ocurrido. Aun así, mientras que los demás niños corrieron en auxilio de su compañera, Pedro fue hasta el salón para pedirle a la profesora que «callara a la niña porque él no podía aguantar sus gritos y los de todos los demás, y prefería irse a casa».

En el colegio también han detectado que Pedro tiene dificultades en distintos espacios del colegio porque no consigue ser asertivo. Con frecuencia hace comentarios “impropios” y no parece darse cuenta de que ello probablemente es imprudente y puede lastimar a otros. En alguna ocasión, le dijo a una de las dependientas de la cafetería del colegio, en quien era evidente la cicatriz de una herida en la cara, que se veía «horrible» con esa cortada y que debería quitársela. Asimismo, durante toda una jornada escolar, repitió varias veces a todos los maestros y a otros niños de otros cursos, el accidente de una de sus compañeras de clase que tenía dificultades para controlar esfínteres y se orinó en una silla durante arte. Pedro les decía a todos que «esa niña» (señalándola con el dedo) no sabía ir al baño y se había orinado mucho en un asiento del salón.

Dado que las dificultades sociales y comunicativas de Pedro van en aumento, y los padres se han negado a llevarlo a un especialista que pueda orientarlos sobre lo que ocurre con él y qué apoyos habría que darle para mejorar su calidad de vida, el nuevo colegio ha decidido reunir a todos los maestros de su curso y considerar, junto con ellos y las directivas del colegio, si continuar recibiendo a Pedro o mejor entregarlo y que asista a una institución educativa especializada.

Luego de leer la situación anterior, y a la luz de la propia experiencia docente y profesional, vamos a reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué sería lo mejor para Pedro y por qué?
2. ¿Qué temores e inquietudes tendrán aquellos maestros que apoyan la idea de que Pedro no siga en esta institución?
3. ¿Qué pensarán y sentirán los docentes que estén a favor de que Pedro se quede?
4. Finalmente, se acuerda que Pedro permanezca en el colegio, por temor a que sus padres inicien acciones legales que obliguen a la institución a devolverle el cupo. ¿Qué pensarán y sentirán sus maestros con respecto a esta decisión?

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Fase 2: Identificación y caracterización de los problemas y necesidades del propio contexto educativo

Una vez lograda la emergencia de aquellos imaginarios y creencias asociados a la inclusión de EcD en la escuela regular, e iniciado el cuestionamiento y revisión de estos, los maestros pueden pasar a identificar de qué manera tales percepciones han permeado y caracterizado su propio quehacer en el aula y con sus propios estudiantes. Es deseable que plasmen, usando el medio que prefieran, cómo han quedado sus creencias una vez cerrada la fase anterior y qué modificaciones perciben o qué aprendizajes se llevan del ejercicio desarrollado anteriormente, por ellos mismos y/o por sus colegas. Hecho esto, puede pasarse a una caracterización de sus aulas de clase, atendiendo a las necesidades y oportunidades de aprendizaje que precisan en estas los EcD.

Si en sus clases no hay aprendices con alguna de discapacidad (diagnosticada o no), el ejercicio puede hacerse con todos aquellos alumnos que se perciba, poseen alguna dificultad en el aprendizaje, o a nivel comportamental, psicosocial o de cualquier otra índole. En esta fase es deseable que los docentes identifiquen fortalezas y debilidades en sus aprendices, en qué momentos y contextos surge cada una, a qué barreras se enfrentan y qué apoyos perciben ellos que les resultan útiles para optimizar sus aprendizajes (académicos, pero también sociales, emocionales, etc.). Aquí es vital que los docentes se interpielen por su propia realidad y cómo desde su propio quehacer contribuyen o no a ofrecer una educación de calidad a todos sus alumnos, especialmente a aquellos EcD. Para lograr este fin, es útil la realización de sociogramas que ilustren la percepción que han desarrollado de cada uno de sus alumnos y cómo creen que se vinculan y relacionan entre ellos, así como la reconstrucción de una de sus clases y las barreras, apoyos, dificultades y fortalezas que surgieron en estas y cómo las afrontaron ellos, en tanto docentes y facilitadores del aprendizaje. En este «mapa educativo» es muy importante que, además de retratar y recuperar las percepciones y conocimientos sobre

sus alumnos en los términos antes señalados, los maestros puedan hacer una radiografía de sí mismos y cómo han afrontado, con sus aciertos y errores, el reto de la educación inclusiva.

3.3 Fase 3: Adquisición de nuevos conocimientos sobre discapacidad, basados en las ciencias cognitivas

Alcanzados los retos de las fases 1 y 2, los maestros ya están listos para recibir el conocimiento teórico y explícito que se les quiera ofrecer, en torno a las diversas discapacidades, sus perfiles de funcionamiento, necesidades de intervención pedagógica, los recursos que se han generado para trabajar con estos colectivos en el aula regular avaladas por la comunidad científica, entre otros. Un aspecto muy importante en esta fase es que, una vez culminado un apartado teórico concreto, los docentes puedan aplicarlos a casos y situaciones de su vida profesional cotidiana y, a su vez, valorar qué han comprendido, qué necesitan abordar nuevamente, en qué tienen dudas y todo esto cómo enriquece y transforma su práctica educativa. Los casos pueden ser diseñados por parte del docente líder del proceso formativo o reconstruidos previamente por los maestros participantes, con base en sus propias experiencias de aula, apoyados, en todo caso, por criterios específicos para hacerlo que se les hayan explicado y aclarado con anterioridad.

Ningún conocimiento teórico que no resulte útil para comprender o abordar problemáticas de la realidad de los docentes contribuirá a ajustar o reestructurar representaciones, ideas o conceptos previamente adquiridos. Dado que dichas aplicaciones no resultan fáciles de realizar, el docente líder del proceso debe apoyar a cada maestro para que genere y construya las suyas. Con el ánimo de lograr este fin, son ideales los talleres de aplicación teórica, acompañados de pautas concretas que permitan retomar la teoría y transportarla a escenarios prácticos. No se trata de mostrar «un camino», sino de ayudar a generar criterios para que cada quien elabore el suyo, y así lo teórico resulte útil en la explicación y resolución de diversos problemas cotidianos. En este punto, la realimentación de parte del docente líder y de los propios compañeros resultará esencial, con el fin de mostrar qué aspectos teóricos se están aplicando de un modo acertado a las situaciones propuestas, y cuáles requieren revisión o son susceptibles de otra interpretación. Un ejemplo de una actividad/taller que puede desarrollarse para cumplir los objetivos de esta fase, se ilustra en la Tabla 2.

Tabla 2

Taller de aplicación teórica sugerido para trabajar los objetivos de la fase 3 del modelo de formación planteado en esta propuesta.

Apreciados colegas:

El objetivo de la presente actividad es recoger y aplicar en la práctica educativa lo que aprendimos en la charla del pasado martes sobre estrategias pedagógicas que puedan servirnos para abordar a las familias de niños o adolescentes con Trastorno del Espectro Autista en el contexto escolar. Para ello, sugerimos la siguiente ruta de trabajo:

Divididos en grupos de 4/5 participantes, deseablemente de distintos niveles educativos, vamos a sintetizar cinco aprendizajes claves que nos quedaron de la sesión anterior. Pensemos cómo nos ayudan a comprender y afrontar mejor el trabajo con las familias de nuestros estudiantes (no solo con las familias de alumnos con TEA, aunque este sea el foco principal). Vamos a discutirlos y en los papeles que nos estreguen, vamos a anotarlos, dibujarlos o ambos, para situarlos luego en el tablero o en las ventanas del salón. Si tenemos dudas o inquietudes, consignémoslas también. Una vez concretados algunos de nuestros aprendizajes e inquietudes, vamos a elegir una de las siguientes tareas, de cara a diseñar un taller que permita cumplir con el objetivo que hayamos elegido. El propósito es que todos los temas se aborden, de modo que puedan diseñarse actividades para cada uno:

- GRUPO 1: Trabajo con familias o maestros: Desmitificar en padres y cuidadores creencias erradas sobre la discapacidad, en particular, sobre los TEA.
- GRUPO 2: Trabajo con familias y padres: Reconocer el estilo de crianza de cada familia y generar, a partir de este acercamiento, qué hay de positivo en la manera de abordar la crianza con el hijo/a con TEA y qué debe mejorarse o modificarse.
- GRUPO 3: Trabajo con maestros: Aprender primeros auxilios emocionales para contener y escuchar activamente a un padre que se nos acerca preocupado y ansioso por su hijo/a con TEA.
- GRUPO 4: Trabajo con familias: Involucrar, explicar y resignificar el rol de los hermanos y otros posibles miembros de la red de apoyo de la familia, en el proceso de aceptación del estudiante con TEA.
- GRUPO 5: Trabajo con familias: Sensibilizar y dar a conocer el proceso de duelo que se vive y afronta cuando se tiene un hijo con TEA y cómo reconocer en qué momento se necesita ayuda y/o apoyo especializado.
- GRUPO 6: Trabajo con la comunidad educativa en pleno: Compartir, identificar y reconocer en un espacio de interacción conjunta entre familias de hijos con TEA, EcD y maestros, aquellas prácticas que a otros les han servido para el manejo de la vida diaria y el tiempo libre.

Para cada actividad, les ofrecemos las siguientes pautas (son solo sugerencias. Si ustedes tienen otras ideas, ¡bienvenidas!). La idea es que cada grupo presente en plenaria el diseño de la actividad que le correspondió y los demás tomen nota para consolidar un banco de ideas y posibles estrategias que se pueden emplear a nivel educativo, con el fin de abordar el trabajo con las familias. Al final de la sesión, podemos llevarnos ideas específicas sobre cómo abordar distintos aspectos del trabajo con familias, y estos insumos nos servirán como punto de partida para iniciar en nuestros colegios aproximaciones a este reto que es muy importante en la vida escolar.

PAUTAS SUGERIDAS PARA EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

GRUPO 3: Realizar primeros auxilios emocionales y recibir emociones dolorosas de padres con hijos con TEA¹:

1. Definamos qué son los primeros auxilios emocionales y por qué son importantes. Atendiendo a lo que saben y a lo que aprendimos el martes, generemos un conjunto de pautas que creamos claves para dar esos primeros auxilios: Por ejemplo, darse un momento para escuchar activamente sin juzgar, recoger y validar la emoción del padre o madre de familia, reconocer el esfuerzo que realizan, el valor que tiene su presencia en el proceso educativo de sus hijos y lo difícil que puede ser, en diversas ocasiones, educar un hijo/a con TEA, entre otras.

2. Diseñemos una actividad en la que los maestros puedan conocer estas pautas, acercarse a ellas y encontrar casos o ejemplos de sus propias familias (las de sus alumnos) en las que podrían ser útiles.

3. Diseñemos una actividad en la que los profesores puedan concretar de lo que abordaron en (2), situaciones específicas en las que cada pauta serviría y cómo usarla.

4. Diseñemos una actividad de cierre en la que los maestros puedan reconocer cuándo estos primeros auxilios requieren el apoyo de profesionales especializados (psicólogos, por ejemplo) y cómo hacer para sugerir al padre o madre el beneficio de recibir un acompañamiento de este tipo y en dónde puede hacerlo, según los recursos y posibilidades con que cuente.

Una vez que todos los grupos expongan sus ideas y creaciones, cada participante puede analizar qué necesidades ve prioritarias en las familias de sus alumnos con TEA y cómo abordarlas, interdisciplinariamente como lo vimos el martes, con sus padres y cuidadores, sirviéndose de todos estos insumos.

Fuente: Elaboración propia.

1. Aunque la guía completa cuenta con pautas para todos los grupos, para efectos de este trabajo anexamos las de uno solo, a modo de ejemplo.

3.4 Fase 4: Reelaboraciones de conocimiento implícito con base en el nuevo conocimiento explícito

Esta fase constituye el momento de cierre y balance del proceso formativo. Constituye una mirada retrospectiva en cuanto a lo que se aprendió en los diversos momentos de la capacitación, en dos aspectos en particular. Por una parte, aquello que se mantuvo y se reconoció como fortaleza y, de otro lado, lo que pudo identificarse como erróneo o susceptible de ser modificado y pudo cuestionarse o modificarse durante la formación. Esta fase también es prospectiva, en tanto permite ver en qué medida lo adquirido se puede transportar al aula y de qué manera. Para lograr estos propósitos, resulta muy útil volver sobre la experiencia de aula reconstruida en la fase 2 (si se hizo, o desarrollarla para esta fase, en caso de que no se haya propuesto) y emplearla para retomar una planeación de clase o una secuencia didáctica elaborada *antes* del proceso formativo, de cara a modificarla y analizar con ella, qué ha cambiado luego del paso por la capacitación ofertada y de qué modo se han potenciado, fortalecido o transformado las prácticas educativas de cada maestro participante, con el ánimo de lograr aprendizajes significativos para los EcD. Debe promoverse lo que los docentes han ganado en este nuevo espacio y cómo han logrado empoderarse y generar escenarios para compartir los proyectos y aplicaciones que hayan podido lograr en sus aulas, inspirados en lo que aquí aprendieron.

3.5 Eje transversal: Implicación emocional de segundo orden

Como elemento fundante de todo el proceso, encontramos la necesidad de que el docente líder del proceso formativo, así como todo su equipo de trabajo, se encargue de generar en los maestros participantes emociones de segundo orden, ligadas al deseo, la curiosidad y el interés por aprender sobre discapacidad. Para ello, quien esté al frente de la coordinación y/o dirección de la formación y sus colaboradores, deberán contar con experiencia práctica en cuanto a cómo llevar a cabo procesos de educación inclusiva con EcD, un profundo conocimiento de estos últimos y, adicionalmente, habilidades mentalistas y empáticas sobresalientes que les permitan empoderar a los docentes y reconocer sus miedos, temores y frustraciones como elementos legítimos de todo lo que implica trabajar con estos colectivos en aulas regulares. Deberán ser profesionales motivados y comprometidos con los ideales de la inclusión, para quienes la labor docente constituya una fuente insustituible de transformaciones sociales. Esto último será esencial, en tanto les permitirá confiar en las capacidades de los maestros y considerar relevante la necesidad de invertir recursos y esfuerzos para cualificarlos. Habrá siempre altas expectativas sobre su desempeño y prácticas que valoren y reconozcan sus avances y progresos.

4. Consideraciones finales

A la luz de lo expuesto en este trabajo, podemos concluir que es necesario transformar los procesos formativos dirigidos a docentes, descargarlos de conocimientos teóricos abstractos dados «en frío» y, al contrario, trabajar por potenciar en ellos talentos y capacidades, reconocer sus miedos y temores y, asimismo, dotarlos de herramientas y conocimientos situados con profundo valor para la vida pedagógica cotidiana. En esa medida, creemos importante poner en marcha el modelo propuesto, atendiendo a las siguientes consideraciones.

En cuanto a las dinámicas de interacción entre el equipo formador y los maestros participantes, y las metodologías de enseñanza y aprendizaje:

1. Implícita y explícitamente mantener y cumplir la promesa de aprendizaje como algo loggable y que facilitará la labor en el contexto educativo. En otras palabras, empoderar a los

participantes en cuanto a las acciones que pueden realizar en el aula y cómo transforman el aprendizaje de sus EcD. Un mensaje de sí se puede, constante.

2. Generar espacios en los que se haga explícito el saber implícito, se dialogue sobre ambos y se denoten cuáles son próximos a las teorías formales y cuáles resultan distantes, propiciando su reformulación al mostrar en qué se equivocan y cómo limitan la práctica.

3. Promover, en todos los espacios formativos, empatía con el proceso que van desarrollando los maestros, con el fin de movilizar recursos afectivos que potencien los aprendizajes.

4. Tocar siempre teoría y práctica, a través de estudios de caso y presentación de experiencias de EcD, desarrolladas y propuestas por los propios participantes.

5. Hacer explícito el valor de los apoyos pedagógicos suministrados a tiempo y pensados para las oportunidades y necesidades de los alumnos a los que van dirigidos, así como el valor de la intervención constante y cómo esta logra maximizar las capacidades del EcD y aquello que quiere enseñar el propio docente.

6. Crear espacios para la transferencia de los aprendizajes a los problemas que viven día a día los docentes, a través del diseño de apoyos para sus EcD. Dicho de otro modo, trascender la adaptación de recursos y herramientas para operar con principios de acción.

7. Realizar actividades en grupos pequeños que permitan compartir experiencias, temores y soluciones derivadas del aprendizaje.

8. Explicitar los aprendizajes y las transformaciones logradas, a medida que avanza el proceso y no solo al final. Invitarlos a preguntarse siempre: ¿Aprendieron?

9. Movilizar la emocionalidad para generar interés, participación y transformación del conocimiento, a favor de prácticas efectivamente incluyentes y potenciadoras de las capacidades de los EcD.

10. Emplear de modo constante una perspectiva dialógica del aprendizaje, haciendo señalamientos (realimentación constante) respecto a los aprendizajes logrados (*han aprendido, cuánto saben*).

11. Diseñar, implementar y evaluar herramientas concretas, a partir de las particularidades de los contextos de cada maestro, promoviendo el trabajo colaborativo, la realimentación entre pares y la trascendencia de los proyectos para sus estudiantes y colegios. En pocas palabras, que cada docente diseñe y ponga en marcha sus propios recursos para que lo aprendido se convierta en un «proyecto vivo» que les permita transformar su propia realidad.

En cuanto a la estructura temática que quiera desarrollarse (profundizar en una discapacidad, dar una mirada global a diversas discapacidades):

1. Sea cual sea la estructura elegida en términos de los temas a abordar, generar una comprensión posibilitadora sobre la discapacidad que equilibre los requerimientos de apoyo junto con las capacidades de los propios estudiantes, y cómo estas últimas se convierten en mediaciones para el propio sujeto.

2. Reconocer y transformar la idea de discapacidad como sinónimo de carencia, déficit y enfermedad. Hacer conciencia de que todos tenemos algún tipo de limitación pero que con los apoyos cotidianos y oportunos logramos superarlas.

3. Lograr un reconocimiento profundo de la discapacidad, del funcionamiento cognitivo de estos aprendices, cómo se expresa en la vida escolar y qué apoyos se requieren en cada esfera, a través del ciclo vital, para lograr ofrecerles una educación de calidad. Esta consideración se conecta con aquellas ofrecidas anteriormente, en cuanto a los modos de interacción entre formadores y participantes, y pone de relieve la importancia de la empatía, en tanto movilizadora y transformadora de aprendizajes. Así las cosas, el docente líder logra visualizar

cómo siente, piensa y ve el mundo cada uno de sus maestros, consigue «ponerse en sus zapatos» y, adicionalmente, coloca a su disposición herramientas, apoyos y ajustes que pueden utilizarse para maximizar sus propias capacidades y las de sus EcD.

4. Empoderar a los maestros para que aprendan a identificar en el aula y, en general, en situaciones escolares diversas, signos de alarma que les permitan ver al EcD desde tres elementos: sus capacidades, las barreras que debe enfrentar y los apoyos que emplea (y otros potenciales) para solventarlas, además de sus limitaciones. Para ello, deben resignificarse las habilidades de observación y caracterización pedagógica y es preciso reconfigurar la tarea de los docentes como agentes activos que pueden desarrollar un conocimiento suficiente de sus alumnos y con este, diseñar y desplegar estrategias para ayudarles a derribar obstáculos y compensar sus dificultades.

5. Generar conciencia de la importancia del trabajo con la familia como sistema de apoyo y que requiere apoyo. Asimismo, promover el trabajo con los pares como sistema promotor de aprendizajes, no solo para el EcD, sino también para el docente.

Creemos firmemente que, si la mirada pedagógica de los maestros se transforma y estos depositan altas expectativas en sus EcD, ligadas a creencias avaladas por la ciencia y un conocimiento profundo y suficiente de cómo se aprende en diversas condiciones de discapacidad, nuestra escuela y los sistemas educativos se convertirán en los poderosos agentes de cambio con que sueña la UNESCO (2015, 2019), desde hace más de una década. En suma, que la inclusión no sea más una meta, sino que se constituya por fin, en una realidad.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a los alumnos de las asignaturas de educación inclusiva y ciclo vital y aprendizaje de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) que han cursado dichas clases entre 2017 y 2020, por sus aportes al enriquecimiento pedagógico de las mismas, muchos de los cuales permitieron la emergencia de la propuesta que se detalla en este trabajo. También a los estudiantes y maestros que han tomado materias en este ámbito en la Maestría en Educación de la PUJ, y a aquellos docentes que han formado parte de los procesos de capacitación en el tema, liderados por la Unidad de Educación Continua y la Facultad de Educación de la misma universidad. Todas sus ideas y sugerencias han permitido construir el modelo que aquí se presenta.

Referencias

- Álape, L. A., Barrero, V., y Muñoz, D. F. (2018). *Caracterización de creencias y conocimientos de maestros del sistema educativo de Bogotá, en torno a la discapacidad intelectual. Un abordaje desde los principios de la educación inclusiva*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de Maestría inédito.
- Aleman, I., y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.
- Angulo, N. (2015). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Trabajo de grado de Maestría inédito.

- Aparicio, J. A., y Pozo, J. I. (2009). De fotógrafos a directores de orquesta: Las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 256-284). Barcelona. Graó.
- Avramidis, E., Bayliss, P., y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. Doi: 10.1080/713663717.
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. Doi: 10.1080/08856250210129056.
- Bain, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Basto, C., y Hernández, M. I. (2020). *Creencias sobre discapacidad de un conjunto de maestros de educación básica primaria, básica secundaria y media vocacional de la ciudad de Bogotá, D.C. Bogotá* (Tesis de Maestría no publicada). Pontificia Universidad Javeriana.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., y Antoniou, P. (2006). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 201-219. Doi: 10.1080/13603110600855739.
- Belinchón, M., Hernández, J., y Sotillo, M. (2010). *Síndrome de Asperger: Una guía para los profesionales de la educación*. Madrid: CPA, Confederación Autismo España, FESPAU, Fundación ONCE.
- Blackemore, S. J., y Frith, U. (2001). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Ariel.
- Borsani, M. J. (2011). *Construir un aula inclusiva. Estrategias e intervenciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Bravo, L. I. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica*. Alicante: Universidad de Alicante. (Tesis doctoral inédita). Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf.
- Britto, K. (2018). *Concepciones y creencias sobre la educación inclusiva de estudiantes universitarios de la carrera de educación primaria*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Trabajo de grado inédito. Recuperado de https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/12034/Britto_Gonzales_Concepciones_creencias_educación1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la lectura*. Bilbao: Wolters Kluwer España.
- Cuetos, F. Soriano, M., y Rello, L. (2019). *Dislexia. Ni despiste, ni pereza. Todas las claves para entender el trastorno*. Madrid: La esfera de los libros.
- Cheshire, L. (2019). *Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿estamos logrando avances? Documento de discusión para el Foro Internacional sobre Equidad e Inclusión en la Educación. Todas y todos los estudiantes cuentan*. Cali. Colombia. París: UNESCO.
- Dahaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Dahaene, S. (2011). *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Madrid: Siglo Veintiuno.

- Fiuzza, M. J. (2012). Escuela Inclusiva. Conocimientos y creencias del alumno del grado de maestro en educación infantil. *Innovación educativa*, 22, 39-55.
- Gallego, M., y González, F. (2014). Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 154-165. Doi: 10.22383/ri.v14i1.14.
- Garzón, P., Calvo, M. I., y Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad, REDIS*, 4(2), 25-45.
- Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G., y Cambridge-Johnson, J. (2014). What Does Teachers' Perception Have to Do with Inclusive Education: A Bahamian Context. *International journal of special education*, 29(1), 143-157.
- Liñán, E. C., y Melo, E. (2013). *Las teorías implícitas del profesorado de educación inicial con relación a las necesidades educativas especiales*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de grado no publicado.
- Macarulla, I., y Saiz, M. (Coords.), (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumando con discapacidad: Un reto, una necesidad*. Barcelona: Graó.
- Marulanda, E. (2013). ¿Inclusión educativa o educación inclusiva? Mitos, retos y desafíos. *Revista Javeriana*, 791, 70-78.
- Marulanda, E., Basto, C., y Hernández, M. I. (2021). *¿Lejos del verano?: Creencias de una muestra de maestros colombianos sobre discapacidad*. Siglo Cero.
- Marulanda, E., Jiménez, M., Pinilla, P., Pinilla, J.A., Roa, R., Ochoa, S., González, J., y Morales, S.M. (2014). *INCLUDE. Índice de Educación Inclusiva para la Primera Infancia. Una apuesta por el desarrollo de los niños y las niñas en contextos enriquecidos de aprendizaje. Documento de apoyo conceptual y propuesta de implementación*. Bogotá: MEN, Fundación Saldarriaga Concha y Pontificia Universidad Javeriana.
- Marulanda, E., y García-Cepero, M. C. (2019). Educación inclusiva en la universidad. Más allá de la supervivencia del más fuerte. En E. Marulanda (Ed.). *Pedagogía, formación e innovación. Reflexiones de maestros para maestros* (pp. 81-102). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Salud y Protección Social (2018). *Sala situacional de las personas con discapacidad (PcD)*. Bogotá: Oficina de Promoción Social, Autor. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo Sostenible 4*. París: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *Foro Internacional sobre Equidad e Inclusión en la Educación. Todas y todos los estudiantes cuentan*. Cali: Autor.
- Parellada, M. (Coord.), (2009). *TDAH. Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. De la infancia a la edad adulta*. Madrid: Alianza.
- Pegalajar, M. del C., y Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>.

- Piñeros, D., y Prada, C. (2020). *Caja Entreletras: Diseño de una propuesta pedagógica para el desarrollo de la conciencia fonológica en la adquisición del código lectoescrito en español, en los grados jardín, transición y primero*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de Maestría no publicado.
- Pozo, J. I. (2009). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M del P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-50). Barcelona. Graó.
- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Reimers, F.M., y Chung, C.K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: FCE.
- Rivière, Á. (2003). Desarrollo y educación: El papel de la educación en el «diseño» del desarrollo humano. En Á. Rivière. *Obras escogidas. Volumen III: Metarrepresentación y semiosis* (pp. 203-243). Madrid: Médica Panamericana.
- Rosa, A., y Ochaita, E. (Comps.), (1993). *Psicología de la ceguera*. Madrid: Alianza.
- Sevilla, D. E., Martín, M. J., y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-141.
- Tárraga, R., Grau, C., y Peirats, J. (2013). Creencias sobre la educación inclusiva de los futuros maestros y maestras de educación infantil y primaria. Comunicación oral. *X Congreso Internacional y XXX Jornadas de Universidad y Educación Especial*. Zaragoza: España.
- Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Verdugo, M. Á., y Gutiérrez, B. (2009). *Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Pirámide.
- Verdugo, M. Á., y Schalock, R. (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Madrid: Amarú.
- Villalobos, B. (2012). *Construcción de un instrumento para la medición de las actitudes de los docentes hacia la integración de estudiantes con discapacidad*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado. (Tesis doctoral inédita). Recuperado de <http://repositorio. ausjal.org/handle/11242/6625>.