

Formación inclusiva: concepciones y prácticas pedagógicas en docentes de educación superior

Inclusive training: Beliefs and pedagogical practices in higher education teachers

Roberto Enrique Figueroa Molina

Universidad del Atlántico, Colombia
robertofigueroa@mail.uniatlantico.edu.co

Mirna Patricia Bernal Martínez

Universidad del Atlántico, Colombia
mirnabernal@mail.uniatlantico.edu.co

Roberto Carlos Thorné Torné

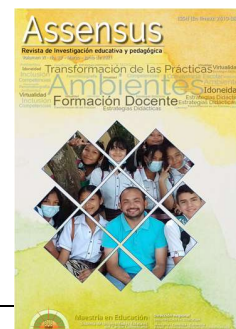
Universidad del Atlántico, Colombia
robertlevrai@hotmail.com

Resumen

La educación es a la causa, lo que la política es a la consecuencia, y viceversa. En el marco de la Inclusión, los avances en materia de normatividad, accesibilidad y reconocimiento son notables, no obstante, las prácticas pedagógicas en los centros de formación superior distan del objetivo planteado por “la educación para todos”. Para comprender el fenómeno, se realiza un barrido de las disposiciones y supuestos teóricos enmarcados en los principios de la educación inclusiva y su íntima relación con los componentes conceptuales de la formación docente. En consonancia con lo anterior, el estudio propone un diseño descriptivo evolutivo o de cohorte, de interpretación cualitativa, enmarcado en supuestos epistemológicos constructivistas y el empleo de grupos focales como estrategia de recolección de información en docentes adscritos a los programas de la facultad en ciencias de la educación de la Universidad del Atlántico. Los datos fueron cotejados a la luz de la literatura especializada y abordados desde el análisis cualitativo, para obtener finalmente una reflexión descriptivo-argumentativa de los procesos de formación inclusiva docente, así como también, las principales concepciones y prácticas pedagógicas brindadas por su cuerpo profesoral.

Palabras clave: Educación Inclusiva Superior, Formación Docente, Educación Inclusiva.

Recepción: 10-04-2021 | **Aceptación:** 25-05-2021 | **Publicación:** 30-06-2022



Abstract

Education is to the cause, what politics is to the consequence, and vice versa. In terms of Inclusion, advances related to regulations, accessibility, and recognition are notable. However, pedagogical practices in higher education are far from the objective proposed by "the education for all". To understand the phenomenon, it is presented a theoretical framework based on the principles of inclusive education and their intimate relationship with the conceptual components of teacher training. According to that statement, this study suggests an evolutionary or cohort descriptive design, of qualitative interpretation, framed in constructivist epistemological approach and the use of focus groups as an information collection strategy in teachers assigned to the programs of the faculty in science of education from the Universidad del Atlántico. The data were collated throughout specialized literature and understood from the qualitative analysis, to finally obtain a descriptive-argumentative reflection of the inclusive teacher training processes, as well as the main pedagogical conceptions and practices provided by its teaching staff.

Keywords: Inclusive higher education, teacher training, inclusive education.

Received: 10-04-2021 | **Accepted:** 25-05-2021 | **Published:** 30-06-2022

Introducción

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible especifica en su objetivo número cuatro garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como también, promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Este propósito se ha venido construyendo en las diferentes reuniones de altos comisionados en Latinoamérica, estableciendo a su vez, la ruta de acción que debe tomar cada país para la consolidación de este objetivo mundial hasta el año 2030.

En Colombia, numerosos han sido los avances en Inclusión en los niveles de educación básica, secundaria y universitaria (todos estos enmarcados en políticas públicas y/o documentos normativos) (González y Restrepo, 2016). En relación con la formación superior, a partir de la articulación de leyes en torno a la inclusión educativa en diversos centros de estudios, se han obtenido ciertas contribuciones relacionadas a los apartados de arquitectura, gestión universitaria, cultura y decretos (Beltrán-Villamizar et al., 2015).

No obstante, desde los lineamientos políticos nacionales, aún existen retos por superar, como lo son: Promover espacios de investigación, innovación, creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva, con la intencionalidad de construir conocimientos a través de los aportes brindados por los diferentes colectivos sociales (incluyendo los grupos priorizados por la ley) y contribuyendo a la transformación eventual del contexto a partir de las necesidades e intereses de los individuos pertenecientes a una sociedad; Asimismo, Contar con docentes inclusivos, el cual busca resignificar el rol de la docencia no sólo como la acción de impartir conocimientos, sino como la capacidad de desarrollar procesos pedagógicos que valoren la diversidad estudiantil en términos de equidad y fomenten el respeto por la interculturalidad (González y Restrepo, 2016; Peñas-Felizzola y Cárdenas-Sierra, 2020).

En virtud de lo anterior, las barreras que se pueden encontrar en las instituciones de educación superior en relación con la formación de futuros docentes se acrecientan en la medida en que no se promueve una cultura en torno a la gestión de la inclusión educativa por parte de los directivos universitarios (Alcaín y Medina, 2017; Sierra y García, 2020). Esto se puede reflejar en la situación del profesorado que carece de adaptaciones metodológicas para hacer frente a la diversidad en el aula y, por consiguiente, sigue promoviendo aprendizajes paralizantes en los educandos (Ruíz y Castañeda, 2020; Quevedo-Álava et al., 2020). De hecho, Martínez-Segura (2011) señala que una cualificación apropiada para los estudiantes pertenecientes a las facultades en ciencias de la educación debe contemplar experiencias en adaptaciones curriculares, en la misma medida que fomentar prácticas en nuevos enfoques didácticos que se encuadren en los principios de la innovación pedagógica y la neurodiversidad.

Además, es necesario saber que la Universidad del Atlántico, acogiendo la Ley General de Educación (115 de 1994) en sus artículos 11, 15, 23, 31, 46, 50, 55, 64 y 68, y en

concordancia con lo relacionado en el artículo 109 que enuncia las finalidades de los programas de profesionalización de educadores, ha venido ofreciendo programas de educación bajo las modalidades de licenciaturas disciplinares (Matemáticas, Español, Biología, Educación Física, Artística, Idiomas Extranjeros y Sociales) y licenciaturas en atención educativa a poblaciones específicas (Especial e Infantil). Los programas del primer grupo han dirigido la formación de sus docentes hacia el desarrollo de didácticas específicas para la enseñanza del conocimiento disciplinar, dejando de lado una reflexión en torno a las acciones que conlleven a la construcción de mediaciones pedagógicas enmarcadas en la Educación Inclusiva (Guerra et al., 2016; Figueroa et al., 2017).

Subsecuentemente, si se cualifican a los futuros maestros del departamento del Atlántico con experiencias magistrales que descansan en la enseñanza unidireccional y el desconocimiento estudiantil, estaría afectando directamente la neurodiversidad inherente a las aulas de clases (Quevedo-Álava et al., 2020). Esto se puede evidenciar en la carencia de conocimientos teórico-prácticos en diversidad e inclusión por parte de los profesores, que fortalecen los prejuicios existentes en el aula y que apuntan a aprendices en condición de discapacidad (Alcaín y Medina, 2017; Casteblanco et. al., 2020).

Esto reafirma la necesidad de hacer frente a los procesos formativos en la facultad en ciencias de la educación de la Universidad del Atlántico, los cuales no contemplan una cualificación profesional en educación inclusiva e innovación pedagógica que proponga una reflexión magistral en relación con los retos de la educación del siglo XXI, así como tampoco, promueva elementos conceptuales y pragmáticos mediados por la fundamentación, entrenamiento, reconocimiento y seguimiento de la neurodiversidad en las aulas de clases (Cano, 2018; Peñas-Felizzola y Cárdenas-Sierra, 2020). Por ende, se puede obtener que la formación universitaria basada en los principios de la educación inclusiva debe trabajarse desde un enfoque teórico-práctico que permita abordar situaciones prácticas presentes en espacios educativos neurodiversos (Durán y Climent, 2017; Casteblanco et. al., 2020).

En mención de lo anterior, esta investigación se justifica desde el punto de vista teórico-práctico al caracterizar las necesidades y concepciones frente a los procesos de educación inclusiva de docentes, directivos y estudiantes adscritos a la facultad en ciencias de la educación de la Universidad del Atlántico; para tal efecto, se presentan las aproximaciones conceptuales que constituyen el estado de la literatura de la investigación.

Referentes teóricos

Naturaleza de la educación superior inclusiva

Trabajar en procura de un modelo universitario basado en los principios de la educación inclusiva no es tarea fácil. No obstante, los cambios que presentan las instituciones de educación superior en materia de accesibilidad, incorporación de cargos administrativos y

profesorales para personas neurodiversas son ridículos, al igual, que el uso y apropiación de plataformas educativas enmarcadas en las necesidades de estudiantes en condición de discapacidad, entre otros aspectos (Moriña et al., 2015; Ruíz y Castañeda, 2020). Aunado a esto, las políticas públicas siguen siendo más inclusivas, pues, cada vez es más común recibir estudiantes de diferentes nacionalidades, edades, culturas, situaciones económicas y/o capacidades, por ejemplo. Estos nuevos acercamientos a la diversidad educativa superior permiten visibilizar procesos al interior de las facultades y de la mano de estos, investigaciones que intenten mejorar las condiciones de los educandos y educadores en cuestiones de calidad, identidad y cultura (Beltrán-Villamizar et al., 2015; Pegalajar-Palomino y Colmenero-Ruíz, 2017).

Entre estos estudios, hay uno que asevera lo preponderante de currículos rígidos y no inclusivos en la mayoría de centros de estudio superior en Colombia, resaltando por ejemplo, problemas al momento de obtener adaptaciones en los contenidos programáticos de la asignatura, recibir material de estudio y apuntes por adelantado, así como también, percibir escaso acceso a la información disponible para los estudiantes, resultando en horas de interminables búsquedas y pocos resultados (Hopkins, 2011; Quevedo-Álava et al., 2020).

Por otra parte, otras investigaciones en el mismo campo postulan situaciones en las cuales los docentes a cargo no facilitan opciones o alternativas para ejecutar exámenes individualizados, así como tampoco, presentaciones audiovisuales flexibles para aquellos estudiantes que requieran de estas adaptaciones en el aula, dejando entrever una actitud profesoral que descansa en la poca formación recibida por parte de estos, a propósito de la neurodiversidad e inclusión (Durán y Climent, 2017; Figueroa et al., 2017).

Aunque los aspectos positivos y negativos de la educación inclusiva superior convergen entre sí, es imperativo recalcar el fortalecimiento magistral por parte de las personas a cargo de la formación universitaria, pues, producto de estos procesos pedagógicos, es que se obtiene el material humano que saldrá eventualmente a generar cambios en la sociedad colombiana (Cano, 2018). De acuerdo con lo anterior, entre las comunidades académicas hay criterios unificados en torno a la necesidad de cualificación de los docentes en estrategias de enseñanza y aprendizaje, con relación al uso de adaptaciones curriculares acordes a las necesidades e intereses de los educandos en condición de discapacidad, grupos priorizados por la ley o aquellos que de una u otra manera, se estarían beneficiando de estos cambios educativos (Pimentel, 2020; Ochoa et. al., 2020).

En este sentido, bases sólidas ajustadas a una enseñanza para la diversidad, representarían resultados positivos para el estudiantado, así como también, para las dinámicas pedagógicas que se ejecuten en las diferentes facultades de la universidad. Para tales fines, es necesario hacer un estudio minucioso con respecto a las normativas y políticas públicas que rigen estos escenarios y que buscan garantizar el derecho a una educación de calidad, sin discriminaciones y basada en los principios de la inclusión educativa (Cano, 2018; Peñas-Felizzola y Cárdenas-Sierra, 2020).

Lineamientos y políticas públicas en Educación Superior Inclusiva

Son muchos los entes internacionales que vienen trabajando de cerca la educación inclusiva. En primera instancia, la declaración universal de derechos humanos de las naciones unidas, los pactos internacionales de derechos humanos, la convención de la ONU, entre otros, reclaman por los derechos de personas en condición de discapacidad, poblaciones vulnerables pertenecientes a grupos priorizados por la ley y sus correspondientes protocolos facultativos, así como también, se han creado organizaciones y pactos interamericanos e iberoamericanos, instaurando normas a nivel continental, para garantizar el ejercicio adecuado del derecho a la educación para individuos neurodiversos (Bregaglio, 2014; Fajardo, 2017; Casteblanco et. al., 2020; Sierra y García, 2020).

A nivel internacional, dentro de los lineamientos globales que han aportado a la consolidación de la educación inclusiva, se encuentran la declaración de los derechos de los discapacitados realizada en 1975, que buscaba mejorar los niveles de vida por medio de condiciones de progreso y desarrollo para personas que pertenecieran a estos colectivos; las diferentes conferencias en los foros mundiales de educación, en donde resaltan las de Jontiem (Tailandia) en 1990, Salamanca (España) en 1994 e Incheón (Corea del Sur) en el 2015, en las cuales se fueron estableciendo con el transcurrir del tiempo, medidas audaces y urgentes para visibilizar la “educación para todos” como una necesidad latente en los centros de formación que no solamente incluía a personas en condición de discapacidad, sino, todos aquellos que de cierta manera, podrían verse vulnerados socialmente.

De la mano de las organizaciones y disposiciones ya mencionados, nace el acuerdo de Cochabamba a nivel continental (2018) en donde se formuló un marco de referencia para el diseño y la implementación de acciones regionales y recomendaciones para la implementación nacional, de manera que los estados miembros avanzaran de forma coordinada y coherente en el desarrollo de políticas y acciones en los temas de inclusión (PNUD, 2000; Ricardo y Angarita, 2014; Zárate-Rueda et al., 2017; Peñas-Felizzola y Cárdenas-Sierra, 2020).

Entre los avances sobre la cuestión que han consolidado la inclusión en el país, están los aportes del Decreto 366 de 2009 (servicio apoyo pedagógico); Decreto 1860 de 1994 en su artículo 12 (Continuidad en la Educación Inclusiva); Decreto 2082 de 1996 (expresiones básicas con respecto a las Limitaciones), Ley 361 de 1997 (que establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones). Igualmente, se toma el objeto de Ley del Decreto 1421 de 2017, el cual reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población en condición de discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media, asegurando que la atención educativa a las poblaciones priorizadas sea enmarcada en los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, establecidos por la Ley 1618 de 2013, en concordancia con las normas que hacen parte del bloque de constitucionalidad (Echeita y Ainscow, 2011;; Zárate-Rueda et al., 2017; García et al., 2018; Sierra y García, 2020).

Finalmente, al interior de la Universidad del Atlántico hay un reconocimiento decidido en relación con toda la normatividad vigente con respecto a la Educación Inclusiva. Muy a pesar de esto, hasta el momento en el cual se llevó a cabo esta investigación, no se encuentra institucionalizada ninguna política pública interna que verse en los principios de la Inclusión. Todo esto se coteja con los Lineamientos de Inclusión en la Educación Superior en Colombia, en donde se manifiestan ciertos retos a nivel nacional como lo son: la formación y la promoción de espacios en los centros de estudios superior que respeten, promuevan y articulen las necesidades del estudiantado que presenta barreras de aprendizaje a la vida universitaria. No obstante, entes institucionales como *Diverser* han desarrollado estrategias para el ingreso, permanencia y graduación de personas en condición de discapacidad, así como también grupos priorizados por la ley.

El papel de la inclusión en la formación docente

Para Durán y Climent (2017) la educación inclusiva se puede presentar como un proceso de formación amplio y diverso. Es un cambio decisivo en las dinámicas educativas, sociales y normativas de un país en procura de la vinculación a la sociedad, no solamente de personas en condición de sociedad, sino también de aquellas poblaciones priorizadas por la ley. En este sentido, el cuerpo docente y directivo tienen un gran reto en la actualidad, pues, son los encargados de educar para la diversidad, considerando las adaptaciones arquitectónicas requeridas, los elementos curriculares necesarios, así como una cualificación efectiva y constante para la comunidad en general (Beltrán-Villamizar et al., 2015, Cano, 2018; Sierra y García, 2020).

Para Cano (2018):

La formación del profesorado para la diversidad será útil para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional docente (reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional), en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos. No se trata pues de una formación individual para el desarrollo profesional aislado, sino más bien de una capacitación personal para participar de una actividad docente que permita el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro (p. 23).

En mérito de lo expuesto, es necesario entender que la formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo y que este debe consolidarse desde la identidad, los intereses y las características socioculturales de la población escogida (Azorín y Ainscow, 2020; Quevedo-Álava et al, 2020). Sin embargo, los resultados de estudios e investigaciones realizadas en los últimos años que abordaron este tema distan de lo esperado, pues, los centros de educación superior fundamentan sus programas profesionales desde un método disciplinar basado en la exposición frontal y unidireccional de los elementos

conceptuales, dejando de lado la construcción e implementación de estrategias pedagógicas ajustadas a los fines pedagógico de estudiantes neurodiversos (Calvo, 2013; Moliner-García et al., 2020).

Estudios como el de Alcaín y Medina-García (2017) sugieren que una buena implementación de la inclusión en el sistema educativo no solamente se relaciona con la adquisición de conocimientos teóricos en términos de discapacidad o neurodiversidad, pues, esta es escasa y no garantiza el debido proceso formativo en estudiantes. De acuerdo con lo anterior, estos autores resaltan que es imprescindible y fundamental tener conocimientos en materia práctica de diversidad para poder consagrar un rol docente desde una naturaleza participante, responsable, efectiva y consciente de las dinámicas pedagógicas dentro y fuera del aula (Roman y Poenitz, 2018; Pimentel, 2020)

Metodología

Esta investigación se circunscribe a un diseño descriptivo evolutivo o de cohorte, en donde las personas se seleccionan según la exposición y tras el seguimiento se observa la aparición del efecto tanto en la cohorte de personas expuestas como en la cohorte de personas no expuestas al factor (Otzen y Manterola, 2017). Del mismo modo este diseño permite determinar la razón entre la incidencia del fenómeno entre los no expuestos a la variable y la incidencia del fenómeno entre los expuestos en este caso, los formadores. De acuerdo con la naturaleza del estudio, se aplican técnicas cualitativas, que permitan dar luces acerca de elementos importantes en la obtención de una visión holística acerca de las concepciones y prácticas pedagógicas en término de formación docente, así como también, educación inclusiva por parte de docentes de la facultad en ciencias de la educación en la Universidad del Atlántico.

Para la recepción de la información se recurre a un grupo focal constituidos por docentes de la facultad de educación de la Universidad del Atlántico a partir de un muestreo estratificado-intencionado (Hamui-Sutton y Varela-Ruíz, 2013; Otzen y Manterola, 2017). La muestra la constituyen 15 docentes provenientes de programas de pregrado adscritos a la facultad en ciencias de la educación (matemáticas, sociales, biología y química, español, deportes, idiomas, artística, especial e infantil), pues la población total es de unos 292 profesionales. Los datos obtenidos de la aplicación del instrumento se analizan a partir del programa Atlas. Ti, puesto que su foco de atención es el estudio cualitativo, se trabajó de forma ágil el análisis testimonial y la interpretación en las intervenciones de los participantes (Saldaña, 2021; Gallardo, 2014).

Resultados

Considerando lo mencionado en el apartado metodológico, los datos en esta investigación se obtienen a partir de un grupo focal, de docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, con el objetivo de identificar las nociones y concepciones de los profesores frente a los procesos formativos que se llevan a cabo en cada una de las licenciaturas en términos de formación docente y educación inclusiva.

Tabla 1. Sistema apriorístico categorial – Docentes

La educación el siglo XXI	Formación del ser	Principios y fundamentos del estudiante que pretende formar el sistema educativo colombiano.
	Sistema educativo	Desafíos actuales en cuestiones de política, arquitectura, formación y evolución de la educación colombiana.
El rol del docente en el siglo XXI	Humanismo	Brindar conocimientos teóricos y prácticos que le permitan al estudiante desenvolverse en sus entornos de trabajo con entes sociales que tengan en cuenta las necesidades e intereses de sus educandos y que procuren el bien común.
	Guía	Direccionamiento por parte del docente en las dinámicas formativas de los estudiantes adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación. Todo esto de la mano de principios metodológicos, didácticos, tecnológicos y humanísticos.
Conocimientos en educación inclusiva	Como principio social	Cómo se están llevando a cabo los procesos de inclusión educativa en Colombia y cómo estos se circunscriben a los contextos.
Aplicación de conocimientos en las clases magistrales	Discurso	Promoción la funcionalidad de la educación inclusiva en la formación de los estudiantes de la Licenciatura en educación a través de teorías establecidas en las últimas décadas.
	Conocimientos básicos	Concepciones establecidas por los docentes de la Licenciatura en Educación acerca de los principios en educación inclusiva y su respectiva aplicación en cada uno de los apartados de sus clases.
Formación de estudiantes en estos temas	Perfil docente	Adecuación del plan accionar del docente del siglo XXI partiendo de las necesidades del contexto, de la sociedad y de la educación misma. Todo esto de la mano de las teorías pertenecientes a las áreas de la educación inclusiva, la formación docente y la Neuropedagogía.
	Conocimientos prácticos	Puesta en práctica de los conocimientos aprendidos en los cursos lectivos, resaltando el rol de las singularidades del estudiante, las características del contexto y las intenciones de la educación actual colombiana en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Formación de docentes en estos temas	Formador de formadores	Cómo a partir de las clases magistrales se pueden promocionar los estamentos básicos de la Neuropedagogía y ciencias afines en la Licenciatura en Educación a través de la formación docente en educación inclusiva por parte de los docentes de la Facultad.

Durante las sesiones con el grupo focal, se formularon preguntas introductorias, de apertura, significativas y de cierre, que abordaban las temáticas contempladas en las

categorías desde el ámbito contextual, en este caso, las concepciones de los docentes del centro de estudios superior (Tabla 1).

Las preguntas que guiaron la construcción del instrumento, consideran en su parte introductoria la información general de los participantes, años, grado académico, tipo de vinculación con la universidad, años de experiencia y programa en donde tiene más horas asignadas; Por otra parte, se emplearon preguntas de apertura las cuales giraron en torno a las percepciones de los participantes en cuestiones de educación en Colombia y los retos formativos que tienen las universidades; Posteriormente, se preguntó cuáles deberían ser las cualidades de un docente del siglo XXI, cuáles eran las concepciones que tenían con respecto a inclusión y cómo desde su práctica pedagógica, contribuían a la adquisición por parte de sus estudiantes a propósito de este tema; Finalmente, se hicieron unas preguntas de cierre las cuales intentaban indagar las percepciones de los participantes en cuanto a si era necesario que los docentes y estudiantes de la facultad se formaran en educación inclusiva.

La educación el siglo XXI

Formación del ser

Desde el trabajo del grupo focal como instrumento clave para este proyecto de investigación, se agrupan las unidades temáticas en nueve (9) categorías de estudio. En primera instancia se abarca la educación del siglo XXI desde la formación del ser, es decir, desde el tipo de persona que pretende erigir el sistema educativo colombiano teniendo en cuenta las características de su sociedad.

Muchos de los docentes tuvieron puntos en común al identificar como prioritario, la formación del estudiante y el futuro impacto que esté tendrá en las aulas neurodiversas. En este orden de ideas, las concepciones ofrecidas giraron en torno a este tópico resaltando decididamente la participación de las diferentes universidades.

“... el reto básicamente de los educadores, es encontrar al ser humano nuevamente porque desafortunadamente [...] el sistema educativo básicamente nos ha amarrado las manos para nosotros desarrollar, esos estadios en el ser humano que específicamente son los que van a llevar a un estudiante ser un ser humano que sirva a la sociedad” (Docente uno – pregunta uno).

“... de manera particular en Colombia la educación inclusiva fomenta también la convivencia y la aceptación del otro” (Docente seis – pregunta uno).

Para Paquay et al (2012) la formación docente en la actualidad debe girar en torno a la capacidad que tiene una persona de emplazar al sujeto en situaciones de aprendizaje óptimas para el desarrollo de sus potencialidades. Así, todo alumno, toda persona, puede progresar en sus aprendizajes. Los teóricos también manifiestan que el docente que se está formando

en las universidades debe ser capaz de diseñar metas de aprendizaje adecuadas a las capacidades y posibilidades del niño, diseñar actividades de aprendizaje que permitan el desarrollo y el fortalecimiento de competencias y presentar pautas claras y objetivas para la evaluación de las metas previstas.

Sistema educativo

Del mismo modo, siguiendo la misma categoría aparece un apartado que estriba en el rol del sistema educativo ante las necesidades actuales de la educación. Si bien, los participantes presentan posiciones marcadas, entre los docentes se desdibuja un poco el rol de las normativas emitidas desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el rol de las normativas internas construidas por los mismos centros de formación superior. Como primera mirada, se corrobora un rechazo a las formas de abordar la pedagogía en las instituciones, de proporcionar conocimientos, y de evaluar a cada uno de los estudiantes.

Ante esto los docentes, manifestaron que el sistema educativo excluye a quienes aprenden de manera diferente, a un ritmo desigual que el de la mayoría. La estructura descontextualizada del sistema educativo colombiano que no está acorde con las necesidades del país. De lo anterior se puede concluir que pese a los objetivos nobles que tengan los docentes, es necesario que el sistema educativo, así como también, la filosofía de este, se encuentren en vibración con los procesos formativos.

Paralelo a esto, se sabe que la educación trabaja de la mano de la política, por ende, hay que repensar las bases normativas de la educación para que éstas se puedan acoplar de mejor manera a mecanismos académicos brindados en cada una de las instituciones de carácter superior (Fajardo, 2017; Casteblanco et. al., 2020).

El rol del docente en el siglo XXI

Humanismo

En esta segunda categoría los docentes del grupo focal recalcan la inevitable relación del formador y del formado con respecto a los intereses de la educación. Esto quiere decir, que las mismas cualidades que se pretenden en los estudiantes de hoy, deben haber sido interiorizadas primero por los docentes a cargo. Para ello, los docentes hicieron estas afirmaciones:

“Definitivamente considero, que las cualidades que se debe tener la primera es ser un ser humano, [...] veces dejamos de lado cuál sería el propósito de esas personas cuando terminen su carrera, nos enfocamos básicamente en expandir ese saber específico” (Docente uno – pregunta dos).

Guía

Paralelamente, es resaltado el carácter inminente del maestro, de ser el acompañante del estudiante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, se debe tomar la educación desde una mirada padocéntrica, en la cual, el aprendiz sea quien direcciona su adquisición responsable de conocimientos. Ciertamente esto se ve entorpecido por la carencia de conocimientos por parte de los docentes actuales a fin de abordar situaciones y/o barreras de aprendizaje que se pueden encontrar sin tanta dificultad en cualquier aula de clases.

Se sabe que el promover el desarrollo integral en las personas sigue siendo una tarea pendiente de la educación en este siglo, a pesar de que se cuenta con avances neurocientíficos y conocimientos psicopedagógicos, no se hace un abordaje minucioso el cual posibilite comprender no sólo la naturaleza humana, sino, además, las diferencias mentales en las capacidades individuales lo que lleva a que cada individuo sea único e irreplicable y por tanto valioso por sus talentos personales (Roman y Poenitz, 2018; Sierra y García, 2020). Si la Educación viene del vocablo griego *educare*, el cual quiere decir, “sacar de adentro el potencial”, hay que entenderla como un proceso de vida que involucra, no solamente conocimientos y habilidades, sino que tiene que ver con la esencia misma del ser: sus sentimientos, el sentido y el significado de la vida, las cuales no deberían dejarse en el olvido y pasar desapercibidamente, sino que se deben atender y ser pertinente a las diferencias que se presentan entre cada persona (Azorín y Ainscow, 2020; Ochoa et al., 2020).

Conocimientos en educación inclusiva

Como principio social

De la mano de las acotaciones de los diferentes docentes participantes en el grupo focal, se percibió una mirada eminentemente social de la concepción que estos tenían acerca de educación inclusiva. Conforme se iban dando las intervenciones, las conceptualizaciones de este tema se iban volviendo más robustas y llenas de elementos pragmáticos pertenecientes a las prácticas magistrales de cada uno de los docentes.

“La educación inclusiva es el desarrollo equitativo del proceso educativo teniendo en cuenta las diferentes necesidades del individuo” (Docente cinco – pregunta cuatro).

“Es aquella que le brinda las mismas oportunidades de formación a todos los estudiantes independientemente de su nivel socioeconómico, condiciones físicas y psíquicas” (Docente cuatro – pregunta cuatro).

De esta forma, se puede apreciar una conceptualización de la educación inclusiva construida desde la práctica diaria docente. 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 (UNESCO, 2014).

Aplicación de conocimientos en las clases magistrales

Discurso

Asimismo, aparece una categoría del instrumento que intentó corroborar las necesidades que percibían los docentes de cada licenciatura ante la inminente formación en estos temas. Paralelamente, se les preguntó qué tanto de estos conocimientos ellos involucraban en la construcción de sus clases, así como la forma en que estos lo hacían. De las respuestas obtenidas se concluye que el rol del docente universitario es indispensable en los procesos que se llevan a cabo en cada una de las licenciaturas de educación. De esta manera, así como los directivos y estudiantes, la presencia y el abanderamiento de programas y propuestas por maestros es imperativa para la constitución, acreditación y reconocimiento de los programas universitarios (Quintero-Campos, 2010).

Formación de estudiantes y docentes en educación inclusiva

Perfil docente

Ante la siguiente categoría, los docentes que hicieron parte del grupo focal aseguraron que la formación en educación inclusiva era necesaria para el desenvolvimiento de los estudiantes al momento de enfrentarse a sus centros educativos.

Conocimientos prácticos

Por otra parte, reconocieron la importancia de estos elementos conceptuales en las dinámicas actuales de la educación. De aquí que los docentes aseguraron la formación en educación inclusiva debía ser implementada en las diferentes licenciaturas de educación. Por su parte, los docentes pertenecientes a carreras con la finalidad de atender a comunidades diversas reafirmaron el rol decisivo de esta naturaleza educativa en el carácter distintivo de los egresados. Sin embargo, aseguraron que era necesario trabajar desde aristas más prácticas para poder establecer de forma idónea los conocimientos impartidos. De esta forma, al estudiar a profundidad y reevaluar las necesidades actuales de los procesos de pedagógicos en un contexto específico se crean bases que robustecen una enseñanza social, consciente y reflexiva que parte de la participación del estudiante con el acompañamiento direccionado del maestro (Calvo, 2013; Roman y Poenitz, 2018; Pimentel, 2020; Peñas-Felizzola y Cárdenas-Sierra, 2020).

Discusión

Luego de analizar cada uno de los momentos del presente artículo, comenzando por la descripción del fenómeno, explicando posteriormente el objetivo de este, así como también, los referentes teóricos, determinando la metodología de investigación para finalizar con la explicación y análisis de los resultados, se obtiene el siguiente eje temático que va a modelar la discusión. Este es: *Formación inclusiva en docentes para el mejoramiento de los procesos pedagógicos en la educación superior*. Para entender este precepto, es necesario responder cuestionamientos como: ¿por qué es importante brindarle una educación de calidad a los estudiantes universitarios? ¿Es imperativo mejorar las prácticas en docentes que pertenecen a la educación superior? ¿de qué forma se pueden auspiciar espacios de formación estudiantil inclusiva? Y finalmente, ¿las tendencias pedagógicas deben catalogarse como moda o como necesidad?

En un primer momento, brindar una educación de calidad a estudiantes universitarios es consolidar una perspectiva ética y propositiva que busque esclarecer aquellos imaginarios establecidos que nacen del desconocimiento y que promueven fenómenos de segregación social (Alcaín y Medina-García, 2017; Sierra y García, 2020). Este tipo de propuestas se basan en la adquisición de conocimientos efectivos y pertinentes en torno a las características de aulas neurodiversas que, a su vez, se construyen a partir de una reflexión pedagógica enmarcada en acciones concretas en términos de inclusión (González y Restrepo, 2016; Peñas-Felizzola y Cárdenas-Sierra, 2020). En este orden de ideas, cuando se habla de este fenómeno, es primordial comprender que un individuo que adquiera una cualificación de estas dimensiones debe ser capaz de diseñar, implementar y evaluar recursos didácticos y curriculares, a partir de la identificación y análisis de las necesidades áulicas actuales (Cano, 2018; Peñas-Felizzola y Cárdenas-Sierra, 2020; Casteblanco et. al., 2020).

De acuerdo con lo anterior, los procesos magistrales que se llevan a cabo en aulas universitarias a propósito de inclusión se forjan desde mitos a medias y verdades absolutas, creando decididamente imaginarios estandarizados con respecto a la forma unidireccional y anticuada en la que se debe enseñar (Beltrán-Villamizar et al., 2015; Quevedo-Álava et al., 2020). Muy a pesar de esto, resulta interesante el hecho de que la educación inclusiva ostente un puesto prioritario en las agendas de acción de las diferentes universidades, reconociendo la importancia que esta tiene en los procesos pedagógicos y misionales.

Por otra parte, para auspiciar espacios de formación inclusiva en estudiantes por parte de los docentes, es primordial propiciar debates académicos que exploren nuevas visiones pedagógicas y que estipulen puentes conceptuales entre política y educación (González y Restrepo, 2016; Ochoa, Barragán, Trejo, Rural y Zapata, 2020). Paralelamente, más que por moda, los discursos pedagógicos actuales están cambiando por necesidad, es decir, desde el acercamiento teórico-práctico de la educación inclusiva se ha podido vislumbrar una situación latente en las aulas y es que cada persona es única e irrepetible (Ruíz y Castañeda, 2020).

Para finalizar, las tendencias pedagógicas nacen y se construyen a partir de las necesidades específicas situadas, contextualmente hablando, por ende, antes de implementar elementos normativos, metodológicos o académicos provenientes de otros países, es correcto reconocer de qué forma se están llevando a cabo los procesos inclusivos en el país y qué elementos arquitectónicos, conceptuales, sociales y culturales se requieren para que aquellas poblaciones en condición de discapacidad, así como también, aquellos colectivos priorizados por ley, puedan vivir y convivir de manera funcional en cualquier contexto del territorio (Echeita y Ainscow, 2011; Zárate-Rueda et al., 2017; García et al., 2018; MEN, 2018; Sierra y García, 2020).

Conclusiones

Es imperioso para las dinámicas educativas nacionales, así como también, para las prácticas pedagógicas universitarias, el fortalecimiento de habilidades magistrales en docentes enmarcadas en los principios de la educación inclusiva. Hablar de diversidad es hablar de una conciencia colectiva la cual hace las veces de terreno fértil para el desarrollo de competencias personales, profesionales y sociales basadas en las características autárquicas de cada individuo.

Desde el análisis del instrumento trabajado, es un hecho que la educación superior reconoce las aproximaciones conceptuales en cuanto a inclusión, no obstante, estos fines nobles distan por mucho, de la realidad existente en diversos escenarios formativos. Esto se fundamenta en las concepciones que tienen los docentes al asumir un discurso distante y temeroso al momento de referirse a este tema, en el mismo sentido, en el que manifiestan dudas y grandes sesgos metodológicos en términos de práctica pedagógica.

Finalmente, la educación inclusiva ha sido muy dinámica en los últimos 50 años y seguramente, seguirá acoplándose a las necesidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un contexto en específico. Para ello, desde su construcción conceptual son muchos los elementos que se ven mediados por los protocolos de la escolaridad, así como por políticas públicas sentidas que reconozcan la equidad, la calidad, la pertinencia y la multiculturalidad, como piezas clave para ofrecer una educación que se constituya desde las especificidades de cada individuo hacia la adquisición de un conocimiento social.

Referencias

- Alcaín Martínez, E., & Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11(1), 4-19.
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76.

- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Vargas-Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. *Educación y educadores*, 18(1), 62-75.
- Bregaglio Lazarte, Renata. "La incorporación de la discapacidad en el Sistema Interamericano. Principales regulaciones y estándares post-Convención." (2014).
- Calvo, S. M. (2013). Evaluando el practicum en Educación Social: acciones de mejora ante la puesta en práctica de los nuevos grados. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 349.
- Cano, A. J. R. (2018). Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(2).
- Castebianco, D., Coronado, L., Jiménez, W., Ocampo, Y., Pachón, J., Reyes, M., ... & Escobar, J. (2020). *Hacia el concepto transformacional de la educación superior inclusiva*.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. Ministerio de Educación Nacional.
- de la UNESCO, I. M. (2014). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Publicaciones Unesco. París.
- Durán Gisbert, D., & Climent, G. G. (2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Tejuelo: *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- Fajardo, M. S. (2017). La Educación Superior Inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 171-197.
- Figueroa Molina, R., Salazar Díaz, C., & Bernal Martínez, M. (2017). *Conocimiento pedagógico en docentes de investigación formativa en la Universidad del Atlántico*.
- Gallardo Echenique, E. E. (2014). *An investigation of the social and academic uses of digital technology by university students (Doctoral dissertation, Universitat Rovira i Virgili)*.
- García Fernández, C. B., Gómez Reyes, M. K., & Pizarro Carfulef, I. A. (2018). *Barreras y facilitadores de la implementación de la Ley de Inclusión Laboral en una empresa de retail de la ciudad de Los Ángeles*.
- González, E. H., & Restrepo, J. S. V. (2016). *Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia*. *El Ágora USB*, 16(2), 493-509.
- Guerra, J. T., Ramirez, M. S., & Garcia, L. V. (2016, October). *Contenidos pedagógicos, investigativos y de desarrollo humano en las licenciaturas de la facultad de ciencias de la educación de mirada reflexiva en torno a la calidad y pertinencia de los la universidad del atlántico*. In *3er Simposio Internacional y 4to Coloquio Regional de Investigación Educativa y Pedagógica*.

- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: A voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International journal of inclusive education*, 15(7), 711-727.
- Martínez Segura, M. J. (2011). Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensoriomotriz. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 36(14-1), 137-150.
- Moliner Garcia, O., Arnaiz-Sánchez, P., & Sanahuja Ribés, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva.
- Moriña Díez, A., Cortés Vega, M. D., & Molina Romo, V. M. (2015). Educación inclusiva en la enseñanza superior: soñando al profesorado ideal. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9 (2), 161-175.
- Ochoa, M. A., Barragán, C. C., Trejo, M. H., Rural, E. N., & Zapata, G. E. (2020). Importancia de la inclusión de la neuropedagogía en la formación docente en las escuelas normales: diagnóstico bycenes.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?.
- Pegalajar Palomino, M. D. C., & Colmenero Ruiz, M. D. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97.
- Peñas-Felizzola, A. H., & Cárdenas-Sierra, C. A. (2020). La política de educación inclusiva en Colombia (2013-2016) desde un enfoque de derechos. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 62-84.
- Pimentel Méndez, J. (2020). Neuroeducación para aprender de manera exitosa y saludable. La importancia y beneficios de las " asignaturas Marías".
- PNUD, O. N. U. (2000). Informe sobre desarrollo humano 2000. Mundiprensa.
- Quevedo-Álava, R. A., Pazmiño-Campuzano, M. F., & San Andrés-Laz, E. M. (2020). La educación inclusiva y su aporte en la práctica docente Portoviejo-Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 181-209.
- Quintero-Campos, L. J. (2010). Theoretical Contributions for the Study of National Systems for Innovation. *Innovar*, 20(38), 57-76.

- Ricardo, A. C., & Angarita, M. M. (2014). Educación superior y discapacidad: análisis desde la experiencia de algunas universidades colombianas. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 2(2), 83-101.
- Román, F., & Poenitz, V. (2018). La neurociencia aplicada a la educación: aportes, desafíos y oportunidades en América Latina. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(1), 88-93.
- Ruiz, S. L., & Castañeda, C. B. (2020). Habilidades del siglo XXI: Una apuesta para la formación de licenciados en escenarios de educación inclusiva. *Revista Educación y Ciudad*, (38).
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. sage.
- Sierra Socorro, J. J., & García Reyes, O. (2020). La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 134-154.
- Turcios-Cotto, V. Y., & Milan, S. (2013). Racial/ethnic differences in the educational expectations of adolescents: does pursuing higher education mean something different to Latino students compared to White and Black students? *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1399-1412.
- Weber, Heloise. "Politics of 'leaving no one behind': contesting the 2030 Sustainable Development Goals agenda." *Globalizations* 14.3 (2017): 399-414.
- Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. P., & Ortiz-Guzmán, L. (2017). Inclusive Higher Education: A Challenge for Pedagogical Practices. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 289-312.