

22

LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA BÁSICA EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ESCOLARES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

THE PERMANENT FORMATION OF TEACHERS OF BASIC PRIMARY EDUCATION IN THE EDUCATIONAL ATTENTION TO THE ESCOLARS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, IN THE COLOMBIAN CONTEXT

Lic. Sulma Alejandra Amortegui Riveros¹

E-mail: amortegui25@gmail.com

Dra. C. Nadia Chávez Zaldívar²

E-mail: nadia@feipa.uho.edu.cu

Dra. C. Dulce María Martín González³

E-mail: dulce.martin@umcc.cu

¹ Secretaría Distrital de Educación. Bogotá. Colombia

² Universidad de Holguín. Cuba.

³ Universidad de Matanzas. Cuba.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Amortegui Riveros, S. A., Chávez Zaldívar, N., & Martín González, D. M. (2018). La formación permanente de los docentes de la Educación Primaria Básica en la atención educativa a los escolares con necesidades educativas especiales, en el contexto colombiano. *Revista Conrado*, 14(65), 170-175. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

El presente trabajo aborda los resultados de un estudio dirigido a la sistematización de los fundamentos teóricos que sustentan la formación permanente de los docentes de la Educación Primaria Básica, en el contexto colombiano, para la atención educativa a escolares con necesidades educativas especiales. Teniendo como objetivo la identificación de los saberes profesionales, las habilidades profesionales y cualidades de la personalidad para la superación de los docentes de la Educación Primaria. Se aportaron elementos esenciales que sostienen cómo se debe estructurar la formación permanente de estos profesionales para el desarrollo de habilidades pedagógicas; los que se obtuvieron a partir de la utilización de una metodología, fundamentalmente cualitativa.

Palabras clave:

Formación, docentes, Educación Primaria, saberes.

ABSTRACT

The present work approaches the results of a study directed to the systematization of the theoretical foundations that sustain the permanent formation of the teachers of the Basic Primary Education, in the Colombian context, for the educational attention to students with special educational needs, having as objective the identification of professional knowledge, professional skills and qualities of personality for the improvement of teachers of Primary Education. They contributed with essential elements that support how the permanent training of these professionals should be structuring in order to develop pedagogical skills; those that were obtained from the use of a methodology, mainly qualitative.

Keywords:

Training, teachers, Primary Education, knowledge.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, a nivel internacional los estándares de educación de calidad han concebido la educación inclusiva como uno de los indicadores para certificar que los sistemas educativos ofrecen servicios educacionales en correspondencia con el principio de atención a la diversidad. Este postulado es expresión de la igualdad de

oportunidades y el respeto a las diferencias individuales. Ello, constituye una de las demandas sociales en las metas educativas para el 2030.

En este sentido, la República de Colombia refrenda, la educación inclusiva, en la Ley 115 de 1994 en su título III, capítulo I, artículos 46 al 48 que regulan la atención educativa de las personas con limitaciones de orden físico, sensorial, psíquico, cognoscitivo o emocional y se contemplan dentro del servicio público educativo. Además, estableció el Decreto 366 de 2009 que reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención a los sujetos con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva y en el artículo 10 regula la asignación de un docente como apoyo pedagógico al proceso de inclusión educativa.

Desde esta perspectiva se realizó un estudio, en el curso 2015 -2016, en la práctica educativa de la Educación Primaria Básica colombiana, con la aplicación de diferentes métodos, que les permiten a las autoras, identificar limitaciones en el proceso pedagógico, entre las que se significan las siguientes:

- En la malla curricular de la carrera de Educación Primaria, el contenido de la atención al escolar con necesidades educativas especiales (NEE) es abordado, únicamente, en la asignatura Inclusión educativa con un carácter fragmentado y disperso.
- Persistencia de comportamientos de rechazo y desatención de los docentes hacia los escolares con NEE que se encuentran en condiciones de inclusión.
- Los docentes evidencian desconocimiento de los recursos psicopedagógicos y didácticos para la atención de los educandos con NEE dentro del proceso pedagógico de la Educación Primaria Básica.
- En la revisión de documentos se constata que el Ministerio de Educación Nacional no realiza un seguimiento postgraduado a los maestros en ejercicio. Los docentes tienen autonomía para determinar la capacitación que recibirán, la que no se corresponde con las necesidades de los niños y niñas con NEE.

La búsqueda de propuestas para la solución de la problemática referida, conlleva a las autoras de esta

investigación a la consulta de una variada bibliografía que permitió identificar propuestas pedagógicas, que apuntan hacia la profundización de la formación permanente, reveladora de las preocupaciones comunes que llevan a la necesidad de atención a esta problemática, desde la superación del profesorado, para su desempeño profesional.

A nivel internacional, se constatan autores tales como: Zabalza (1994); Blanco (2002); Booth & Ainscow (2002); Echeita (2006); Durán & Giné (2011); Nogales, M. (2012) y Tenorio, S. (2013), estos autores coinciden en los saberes y competencias que se han de considerar en la superación de los docentes para la educación inclusiva. Sus propuestas son generales pues tienen en cuenta lo común para atender a todas las NEE, y no se detienen a la modelación de la superación del profesional para entidades diagnósticas específicas, cuestión esta que restringe el alcance de la propuesta.

Mendoza (2017), aborda la problemática desde la formación inicial y aporta un modelo de formación inicial del profesional de la educación primaria para la educación inclusiva de escolares con bajo rendimiento escolar, en lo adelante BRE. Su propuesta enriquece el proceso formativo que se desarrolla en las Universidades.

En la búsqueda bibliográfica de la comunidad científica de autores colombianos, no se encuentran trabajos que aborden la temática que se investiga. A pesar de las consideraciones teóricas anteriormente señaladas, aún los presupuestos epistemológicos y metodológicos del proceso de superación profesional en el sistema educativo de Colombia no revelan su lógica en correspondencia con la propia dinámica del proceso educativo en el que se inserta el docente. Lo antes expuesto permite expresar como *problemática*: la insuficiente preparación teórica y metodológica de los docentes de la Educación Primaria Básica para la educación inclusiva que limita la atención educativa a los educandos con NEE en el contexto colombiano

DESARROLLO

El estudio de la problemática conlleva a una profundización en el término formación, categoría de la Pedagogía, que se asume como un proceso y resultado, organizado, sistemático, coherente, continuo e inacabado que educa, instruye y desarrolla al ser humano de manera integral, dirigido a un fin. Este puede ser general o especializado, y acorde con las exigencias sociales. Ello se sustenta en la asunción de la *formación y el desarrollo* en una unidad dialéctica. En consecuencia, se coincide con Fonseca & Mestre (2007), quienes consideran que ambas categorías

“formación y desarrollo, implican la consideración del hombre como un ser bio-psico-social y se refuerza así la concepción integradora del proceso formativo que se quiere resaltar”. (p. 10)

De particular interés en esta investigación, se asume la **formación profesional** desde los criterios de los citados autores, quienes la conciben en dos acepciones, una inicial y otra permanente. Todo ello, en función del momento en que se encuentre el sujeto en formación.

De este modo, se asume, la **formación inicial** como aquella que tiene lugar en la primera etapa de desarrollo de un individuo o grupo de individuos, que se desarrolla a través de un programa curricular en alguna especialidad y que permite, a quien lo obtiene, alcanzar niveles educativos cada vez más elevados. Generalmente, estos son programas a mediano y largo plazo. Por su parte, la **formación continua** se concibe como aquella encaminada a los profesionales en ejercicio, con la finalidad de contribuir a su actualización, reciclaje o capacitación. Ello, para mejorar sus competencias, y/o desempeñar nuevas funciones laborales que enriquecen la preparación para la cual recibieron una formación inicial.

En sentido general, la formación, como proceso, concibe una secuencia de cuestionamiento de los aprendizajes obtenidos por cada profesional, lo cual demanda de la indagación de respuestas teóricas y prácticas y, sobre todo, de interiorización de nuevas respuestas a problemas profesionales. Es por ello, que la formación, en su sentido más amplio, es responsabilidad personal de todos aquellos implicados en el sistema educativo (Rodríguez, 2016). En consecuencia, la formación supone el trabajo conjunto, colaborativo y cooperativo de los distintos agentes que en ella participan.

Con el proceso de formación permanente se persigue el logro de un profesional capaz de adaptarse a las diversas circunstancias y contextos, convertido en un sujeto resiliente, transformador de la realidad educativa para la solución de los problemas profesionales, con lo que se apunta hacia la concepción actual de **aprender a aprender**, considerado como uno de los objetivos de la **educación permanente**. Ello alude a los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias, de forma que la persona aprenda en cualquier situación.

Al realizar un análisis sobre cómo ha evolucionado la formación del profesional de la Educación Formal desde institutos pedagógicos con nivel de bachillerato hasta el carácter universitario de la carrera, se constata cómo a partir del año 2006 se han realizado ajustes curriculares como repuesta a las transformaciones sociales y de las demandas a la escuela, en post de construir una sociedad

mejor donde el docente se erige como agente de cambio social. En cuanto a la formación del profesional para atender a la diversidad se evidencia acciones desde del 2008 a partir de las diferentes materias que conforman la malla curricular. Es en la etapa de consolidación de la carrera que existen mayores posibilidades desde el plan de estudio para lograr tal objetivo. Devenido del análisis histórico realizado se plantea que la formación permanente del profesional de la Educación Primaria en Colombia se caracteriza por los rasgos siguientes:

- En la formación permanente del docente de la Educación Primaria, las demandas derivadas de los informes derivados de las Conferencias internacionales sobre la Educación Especial y las políticas educativas de Colombia con respecto a la atención educativa integral de los escolares con NEE, se refleja con un desfase en el tiempo de ser promulgadas.
- Limitada salida de las concepciones teóricas actuales de la Educación Especial, en torno a la atención a la diversidad, y a la inclusión educativa en los diferentes modelos de formación. Por ello, es insuficiente el abordaje de los recursos y apoyos especializados para la atención al escolar con NEE.
- Los resultados científicos sobre la temática se centran en la preparación del maestro para la atención a la diversidad desde la perspectiva del multigrado, de la atención a todas las NEE, sobre su abordaje como transversalidad en el proceso formativo, y la respuesta educativa a los escolares con deficiencia auditiva.

Lo expresado hasta aquí, permite aseverar que en los fundamentos del proceso de formación permanente del profesional es limitada la salida de las posiciones axiológicas relativas al respeto, y la aceptación a la diversidad humana, que conduce a que el docente no supere el concepto de **norma**, asociado al concepto de coeficiente intelectual, y relacione lo diferente al defecto y no con lo diverso. Tales concepciones, limitan el principio de atención a la diversidad. Esto evidencia la necesidad del perfeccionamiento del proceso de formación desde los postulados teóricos – metodológicos sobre la atención a la diversidad, y las concepciones de la inclusión educativa.

Al penetrar en la esencia del proceso de formación permanente, desde lo normativo, en el sistema de educación colombiana, se establecieron juicios, con su debida fundamentación, que rigen la dinámica de las relaciones entre los componentes del proceso. Ello condujo a la determinación de premisas, como el punto de partida del proceso estudiado y resultado de la sistematización teórica realizada. Estas constituyen postulados que se convierten en plataforma teórica, y poseen una naturaleza heurística y explicativa en la concepción, a la vez que

sintetizan determinadas condiciones en la superación profesional desde la escuela como principal escenario. Estas premisas son las siguientes:

La asunción de la escuela como contexto de superación.

La valorización de los saberes de la experiencia docente.

El reconocimiento del trabajo colaborativo, como vía para transformar el quehacer individual en colectivo

La problematización de la práctica educativa como hilo conductor del proceso de superación.

Desde esta perspectiva, se proponen los siguientes saberes profesionales, habilidades y cualidades de la personalidad, los que han de formar parte de la concepción de formación permanente de los docentes en el contexto colombiano. Para ello, el escenario formativo ha de ser la institución educativa.

Saberes Profesionales:

Saberes de formación pedagógica

- La diversidad humana. Particularidades. Factores que generan la diversidad escolar.
- Valores profesionales ante la diversidad educativa.
- Educación de calidad para todos y escuela abierta a la diversidad.
- Inclusión educativa. Marco teórico y legal a nivel internacional y en Colombia.
- Roles de los agentes y las agencias educativas en la educación de calidad para todos
- El diagnóstico psicopedagógico diferencial del escolar con dificultades de aprendizaje. Identificación de potencialidades y dificultades en los escolares, agentes educativos, para determinar la significación de su participación en la aparición y solución de las necesidades que presentan los escolares con NEE. Métodos, técnicas e instrumentos a utilizar.

Características del escolar con dificultades de aprendizaje. Indicadores para identificar las particularidades distintivas. Causas que lo originan.

- Variabilidades en el desarrollo del escolar primario que ocasionan las dificultades de aprendizaje.
- Los recursos y las ayudas psicopedagógicas para la atención a las dificultades de adaptación (autoestima y autoconcepto), y a los aprendizajes escolares generadas por dificultades de aprendizaje.

- Diseño de proyecto educativo de grupo para la atención educativa integral a la diversidad.
- Aprendizaje cooperativo. Técnicas de trabajo individual y grupal. Los agrupamientos flexibles.
- La orientación educativa en la atención a la diversidad.

Saberes de formación didáctica (general y particular):

- Adaptaciones curriculares y de acceso al currículo en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los aspectos cognitivos, afectivos, personales y sociales.
- Estrategias de aprendizaje.
- La tarea docente como eje dinamizador de las relaciones del escolar con dificultades de aprendizaje y sus contextos. Exigencias didácticas para su diseño, orientación y solución.
- Organización escolar y clima institucional orientado a favorecer el interés hacia el aprendizaje de los contenidos y la motivación para aprender.
- Niveles y tipos de ayuda para la realización de diferentes tareas docentes.

Saberes de orientación familiar y comunitaria

- La familia ante las NEE. Particularidades. Principales recursos y apoyos para la convivencia en la diferencia, para asumir las particularidades del hijo y cumplir sus funciones.
- Rol de la comunidad en la atención educativa a los escolares con dificultades de aprendizaje. El trabajo con los proyectos comunitarios.
- La comunicación educativa y el trabajo colaborativo con los agentes y agencias educativas

En estos saberes se concretan el fin, los objetivos y los principios de la formación permanente de los docentes de la Educación Primaria Básica en Colombia. Los saberes a desarrollar se relacionan entre sí, a partir del carácter pedagógico de la formación permanente, donde los saberes académicos se imbrican con los experienciales declarados por el carácter generalizador de ambos. Todo ello, evidencia una unidad indisoluble entre los saberes profesionalizantes declarados como contenidos de la superación, los cuales deben ser analizados, en correspondencia directa con las premisas que sustentan la concepción, imprimiéndole así coherencia al proceso de superación.

Habilidades Profesionales.

- Identificar, en la diversidad educativa, las potencialidades y barreras que se manifiestan en el escolar y

los contextos educativos, de manera que demuestre sensibilidad hacia las diferencias.

- Realizar actividades que propicien la solidaridad, el respeto y la cooperación en todos los contextos educativos.
- Modelar, desde el proyecto educativo de grupo y el currículo de la escuela primaria, los recursos, las ayudas, los apoyos y servicios que permitan dar respuesta educativa a las demandas de los escolares.
- Dirigir el proceso educativo, en particular, el de enseñanza – aprendizaje con escolares que presentan dificultades de aprendizaje, a partir de la utilización de recursos psicopedagógicos y didácticos desde prácticas inclusivas, donde se aprovechen las diferencias a favor de la educación de todos y la estimulación de las potencialidades de las particularidades del grupo, sin el empleo de etiquetas.
- Orientar a las familias de los escolares con dificultades de aprendizaje, para una participación activa en el proceso de diagnóstico, el tránsito hacia la escuela primaria y en la atención a las necesidades educativas.

Cualidades De La Personalidad.

- Sentido humanista, expresado en la plena conciencia del respeto y la aceptación de la diversidad del aula.
- Tacto pedagógico en el tratamiento diferenciado sin menoscabo, sobreprotección, ni significación ante los otros de las limitaciones de este escolar.
- Tolerancia y autodominio ante los fracasos, limitaciones y las reacciones emocionales primitivas de este escolar.
- Sensibilidad para detectar variabilidades en el desarrollo de los escolares.
- Perseverancia para utilizar todos los medios, métodos, técnicas y estrategias de atención educativa integral, para alcanzar éxitos con estos escolares.
- Cooperación y sentido de dependencia positiva expresada en las relaciones de colaboración que establece con otros profesionales y los agentes educativos.

CONCLUSIONES.

El recorrido epistemológico seguido permitió sustentar los argumentos de la superación como vía de profesionalización, a partir de la fundamentación de la escuela como contexto de superación del docente de la Educación Primaria Básica colombiana. Los fundamentos, a su vez, representan una profundización teórico- metodológica en la sustentación de la superación como parte de la formación permanente, para enriquecer el desempeño de este profesional.

La superación de los docentes de la Educación Básica Primaria para la educación inclusiva ha progresado del modelo técnico al práctico reflexivo, pero aún el contenido de la preparación no satisface las necesidades de un profesional de perfil amplio como demanda la práctica pedagógica actual.

La concepción de la formación permanente de los docentes ha de tener en cuenta un grupo de saberes profesionales, habilidades y cualidades de la personalidad que permita la profesionalización en la atención a los escolares con dificultades de aprendizaje.

La atención a la diversidad ofrece oportunidades para la superación de los docentes en la educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Blanco, R. (2002). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-2. Recuperado de <http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/Hacia-una-escuela-para-todos.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994. Recuperado de <http://www.sedcasanare.gov.co/component/joomdoc/Inspeccion%20y%20Vigilancia/Normatividad/Gestion%20del%20Riesgo%20Escolar/Ley%20115%20de%201994%20.pdf/>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_0366_2009.htm
- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>.
- Fonseca Pérez, J. J., & Mestre Gómez, U. (2007). *Teleformación permanente de docentes universitarios*. Las Tunas: Editorial Universitaria.
- Mendoza, A. (2017). La formación inicial del maestro primario para la educación inclusiva. Tesis Doctoral. Holguín: Universidad de Holguín.

Nogales, S.M. (2012). *La atención a la diversidad en la Educación Primaria. Actitud y formación de los maestros*. Tesis de Máster Universitarios de estudios avanzados en Educación Primaria. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Rodríguez Amundaray, R. E. (2016). *Preparación de los docentes para la aplicación de la evaluación formativa*. Tesis Doctoral. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

Tenorio, S. (2013). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 40 (2), 249-265. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173520953014.pdf>

Zabalza, M.A. (1994). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

23

MAPAS CONCEPTUALES COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA INTEGRAR CONCEPTOS

CONCEPTUAL MAPS AS A METHODOLOGICAL RESOURCE TO INTEGRATE CONCEPTS

Est. Pamela Mishell Román Jara¹
E-mail: pmroman_est@utmachala.edu.ec
Est. Daniela Estefanía Valarezo Serrano¹
E-mail: dvalarezos_est@utmachala.edu.ec
Lic. María Gabriela Calvas Ojeda²
E-mail: gabrielacalvas@gmail.com

¹ Universidad Técnica de Machala, Machala. República del Ecuador.

² Ministerio de Educación. Azuay. República del Ecuador.

Cita sugerida (APA, sexta edición)

Román Jara, P. M., Valarezo Serrano, D. E., & Calvas Ojeda, M. G. (2018). Mapas conceptuales como recurso metodológico para integrar conceptos. *Revista Conrado*, 14(65), 176-185. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

RESUMEN

Las indagaciones sobre los mapas conceptuales como recurso metodológico para la integración de conceptos se sistematizó a través de la revisión bibliográfica y la hermenéutica, con el propósito de divulgar los hallazgos más significativos y construir un marco teórico referencial en el cual fundamentar el diseño de una estrategia metodológica que facilite el desarrollo de habilidades para la construcción de mapas conceptuales en los estudiantes de la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Técnica de Machala (UTMach). Los mapas conceptuales como recurso metodológico proporcionan a los docentes procedimientos para enseñar los nuevos contenidos sobre la base de lo ya aprehendido y a los estudiantes les permite tomar conciencia de las reorganizaciones cognitivas producto de la relación de conocimientos ya existente con los construidos en el momento.

Palabras clave:

Mapas conceptuales, estrategia metodológica, integración de conceptos.

ABSTRACT

Inquiries about conceptual maps as a methodological resource for the integration of concepts were systematized through bibliographic review and hermeneutics, in order to disseminate the most significant findings and build a theoretical reference framework on which to base the design of a strategy Methodology that facilitates the development of skills for the construction of conceptual maps in the students of the Faculty of Social Sciences of the Technical University of Machala (UTMach). Conceptual maps as a methodological resource provide teachers with procedures to teach new content based on what has already been learned and allows students to become aware of cognitive reorganizations resulting from the existing knowledge relationship with those built at the time.

Keywords:

Conceptual maps, methodological strategy, concept integration.