

# Diversidad en Educación Infantil

Programas de formadores  
para la infancia  
en Colombia



Carmen Aura Arias Castilla  
Jaime Alberto Ayala Cardona



COLCIENCIAS

AIDETC

Alianza de Instituciones para el Desarrollo de la Educación y la Tecnología en Colombia









COLCIENCIAS

---



# AIDETC

Alianza de Instituciones para el Desarrollo de la Educación y la Tecnología en Colombia



# Diversidad en Educación Infantil

Programas de formadores  
para la infancia en Colombia



# Diversidad en Educación Infantil

Programas de formadores  
para la infancia en Colombia

Carmen Aura **Arias Castilla**  
Jaime Alberto **Ayala Cardona**

Prefacio:

**Giovanny Garzón Gil**

Editor:

**Jaime A. Méndez M.**

Programa de Investigación:

Arquitectura Pedagógica, Didáctica  
y Tecnológica para la Formación  
de Profesores en y para la Diversidad  
**Línea de educación, paz y equidad**

# Diversidad en Educación Infantil

## Programas de formadores para la infancia en Colombia

Producto derivado del Programa  
de Investigación:

Arquitectura Pedagógica, Didáctica  
y Tecnológica para la Formación de  
Profesores  
en y para la Diversidad

Convocatoria Colciencias 661 de 2015:  
***Línea de educación, paz y equidad***

De las actividades conferidas a la:  
Corporación Universitaria Iberoamericana  
Facultad de Educación  
Gieep, Grupo de Investigación en Educación  
y Escenarios de Construcción Pedagógica

En el marco de la:  
Aidetc, Alianza de Instituciones  
para el Desarrollo de la Educación  
y la Tecnología en Colombia:  
Artemática,  
Corporación Universitaria Rafael Núñez,  
Corporación Universitaria Iberoamericana,  
Universidad del Quindío,  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

**Red Alter-Nativa**

Corporación Universitaria  
Iberoamericana

Raúl Mauricio Acosta L.  
**Rector**

José David Marín E.  
**Vicerrector Académico**

Liliana Sofía Arias E.  
**Decana Facultad de Educación**

Silvia Patricia Quintero D.  
**Vicedecana Facultad de Educación**

Sandra Milena Sánchez S.  
**Directora Programa  
de Educación Especial**

Yesid Manuel Hernández R.  
**Director Programa  
de Pedagogía Infantil**

Fernanda Carolina Sarmiento C.  
**Directora de Investigaciones**

Gladys Molano C.  
**Líder Grupo de Investigación**

Carmen Aura Arias C.  
Jaime Alberto Ayala C.  
**Autores**

Giovanni Garzón G.  
**Prefacio**

Jaime Alexander Méndez M.  
**Editor**

Jaime Alberto Ayala C.  
Carmen Aura Arias C.  
Martha Mireya Suarez B.  
**Equipo Investigador**

Leidy Evelyn Díaz P.  
**Apoyo Técnico aTlas.ti**

Contiene vectores de **freepik.com**



**IBEROAMERICANA**  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

ISBN: 978-958-56372-1-4 print

ISBN: 978-958-56372-3-8 pdf

ISBN: 978-958-56372-2-1 ePub

©2018, **ĪberAM**, Corporación Universitaria Iberoamericana



Esta obra y sus contenidos se distribuyen bajo una **Licencia Creative Commons Attribution 4.0 International**. Para ver una copia de la licencia, visite: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> o envíe una carta a: Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA

## Dedicatoria

A mi familia.

A todas las personas que requieren educación y a la cual no han accedido por diferentes motivos: pertenencia a diferentes culturas, sociedades étnicas, creencias, religiosas, políticas, culturales o razones de sus capacidades o condición social.

A los directivos, docentes y estudiantes de los Programas de Educación Infantil quienes son los encargados de materializar las políticas, enfoques y tendencias para garantizar la educación inclusiva de todos los niños y niñas de Colombia.

A todos los maestros y maestras que han elegido como un estilo de vida formar a todas las personas sin discriminación.

**Carmen Aura Arias Castilla**

A Dios, fuente suprema de todo conocimiento.

A mi esposa Mónica y a mi hija Ana Daniela quienes son la razón de mi trabajo y esfuerzo diario, el motivo de hacer lo que hago y a quienes amo con todo mi corazón.

A mis padres quienes sembraron la semilla de la responsabilidad y el trabajo esforzado.

A los docentes en formación de los Programas de Educación Infantil en Colombia, en cuya educación está puesta la esperanza de una verdadera cultura educativa en y para la diversidad.

**Jaime Alberto Ayala Cardona**

**Diversidad en Educación Infantil: programas de formadores para la infancia en Colombia** Carmen Aura Arias Castilla y Jaime Alberto Ayala Cardona  
Bogotá. Corporación Universitaria Iberoamericana, Dirección de Investigaciones, Editorial IbërAM, 2018.

**230p.; il.**

Incluye referencias bibliográficas

**ISBN: 978-958-56372-1-4 print**

**ISBN: 978-958-56372-3-8 pdf**

1. Investigación educativa - Colombia 2. Estrategias y políticas educativas - Colombia 3. Enseñanza de grupos específicos y personas con necesidades educativas especiales 4. Formación del profesorado 5. Desarrollo de Competencias 6. Recursos y materiales didácticos para docentes

CDD: **379**

Catalogación en la fuente – Corporación Universitaria Iberoamericana.  
Biblioteca

**IbërAM**

Corporación Universitaria Iberoamericana

[www.iberoamericana.edu.co](http://www.iberoamericana.edu.co)

[publicaciones@iberoamericana.edu.co](mailto:publicaciones@iberoamericana.edu.co)

Calle 67# 5-27  
Bogotá D.C., 110231  
Colombia

Impreso por:

**Razon Social Impresor**

Dirección Física

Bogotá D.C., (Zona Postal)

Colombia

NIT: ###.###.###-#

Gracias por descargar este libro en su versión electrónica. El copyright es propiedad de la IbërAM, sello editorial institucional de la **Corporación Universitaria Iberoamericana**; se han dispuesto las condiciones para que cualquier persona pueda acceder, usar y aprovechar el contenido de esta obra de forma gratuita, con la única restricción o exigencia de citar a la fuente. Por lo tanto, lo instamos a que invite a sus colegas y amigos a descargar esta obra de nuestros kioscos en iTunes, Google o Amazon.

## Agradecimientos

Las directivas de la **Corporación Universitaria Iberoamericana** por continuar en su empeño de formar docentes para la inclusión y apoyar a sus maestros investigadores para cumplir este propósito de adelantar la Educación para todos y todas.

**Colciencias** por fomentar la investigación para hacer realidad el reconocimiento de la diversidad.

Los programas de Educación Infantil que contribuyeron a nutrir esta obra por su esfuerzo, dedicación y aporte a la transformación de la educación en y para la diversidad.

A **Olga Lucia León Corredor**, líder científica del Programa Arquitectura Pedagógica, Didáctica y Tecnológica para la Formación de Profesores en y para la Diversidad, por su compromiso y dedicación con la investigación en y para la diversidad.

A los investigadores **Dora Inés Calderón** de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, **Eliecer Aldana Bermúdez** de la Universidad del Quindío y **Clemencia Zapata Lesmes** de la Corporación Universitaria Rafael Núñez por hacer equipo con nosotros para escudriñar en la investigación de la formación de educadores en y para la diversidad.

A la investigadora **Martha Mireya Suarez Bejarano** por sus aportes y acompañamiento en una parte de este recorrido investigativo.

Al **Grupo de Investigación en Educación y Escenarios de Construcción Pedagógica Gieep**, por la acogida, apoyo y respaldo incondicional.

A las **Directoras de Investigación** de la Corporación Universitaria Iberoamericana por su colaboración y compromiso con este Proyecto y con el Programa.

Al equipo de la Editorial **ĪberAM** por su trabajo, esfuerzo y cumplimiento.



# Contenidos

|  |           |
|--|-----------|
| Prefacio                               | 11        |
| Presentación                           | 15        |
| <b>Acogimiento<br/>a la diversidad</b> | <b>19</b> |
| Igualdad vs desigualdad                | 22        |
| Desigualdad en el contexto educativo   | 25        |
| Diversidad como hecho                  | 27        |
| Nuestra diversidad creativa            | 27        |
| La educación encierra un tesoro        | 30        |
| Diversidad cultural                    | 33        |
| Prelac                                 | 34        |
| Escuela intercultural                  | 36        |
| Competencias interculturales           | 38        |
| Educación inclusiva                    | 40        |
| Primera infancia                       | 43        |

|                                     |    |
|-------------------------------------|----|
| Docencia como eje de servicio       | 45 |
| Registro calificado de programa     | 46 |
| Diversidad en el constructo docente | 49 |
| Inclusión en la formación docente   | 52 |
| Perfiles profesionales              | 55 |
| Modelos educativos y diversidad     | 61 |

## **Un proyecto en y para la diversidad** **65**

|   |    |
|---|----|
| Problemática abordada                   | 71 |
| Estrategia metodológica                 | 73 |
| Transito metodológico                   | 75 |
| Fase 1: Aproximación                    | 75 |
| Fase 2: Patrones y tendencias           | 76 |
| Fase 3: Instrumentación                 | 77 |
| Fase 4: Gestión de diálogos y discursos | 79 |
| Fase 5: Sistematización de datos        | 80 |

## **Planes de estudio de los programas de Educación Infantil**

### **que acogen la diversidad** **81**

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| Una revisión General                 | 86  |
| Análisis del Contenido               | 88  |
| Diversidad                           | 89  |
| Tecnologías en los planes de estudio | 100 |
| Perspectiva General                  | 106 |
| Estado y recomendaciones             | 109 |

### **Enfoques metodológicos** **111**

|  |     |
|--|-----|
| Licenciatura en Educación para la Primera Infancia | 117 |
| USB, Universidad de San Buenaventura               | 117 |

|   |     |
|---|-----|
| Licenciatura en Educación Preescolar                      | 118 |
| UPTC, Universidad Pedagógica<br>y Tecnológica de Colombia | 118 |
| USC, Universidad Santiago de Cali                         | 119 |
| USTA, Universidad Santo Tomás de Colombia                 | 120 |
| Licenciatura en Pedagogía Infantil                        | 122 |
| CUI, Corporación Universitaria Iberoamericana             | 122 |
| CURN, Corporación Universitaria Rafael Núñez              | 123 |
| PUJ, Pontificia Universidad Javeriana                     | 125 |
| UniAmazonía, Universidad de la Amazonia                   | 125 |
| UniLibre, Universidad Libre de Colombia                   | 127 |
| UniNorte, Universidad del Norte                           | 128 |
| UT, Universidad del Tolima                                | 129 |

## **Perfiles profesionales en y para la diversidad** **129**

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| Diversidad e Inclusión en el ADN   | 135 |
| Valorar la diversidad del alumnado | 136 |
| Actitudes                          | 136 |
| Conocimiento                       | 137 |
| Habilidades                        | 137 |
| Apoyar a todo el alumnado          | 139 |
| Actitudes                          | 139 |
| Conocimiento                       | 140 |
| Habilidades                        | 141 |
| Trabajar en equipo                 | 143 |
| Actitudes                          | 143 |
| Conocimiento                       | 144 |
| Habilidades                        | 144 |
| Desarrollo profesional docente     | 146 |
| Actitudes                          | 146 |
| Conocimiento                       | 147 |
| Habilidades                        | 148 |

|                                 |            |
|---------------------------------|------------|
| <b>Discusión y conclusiones</b> | <b>151</b> |
| Bibliografía                    | 165        |
| Anexos                          | 193        |

# Listado Figuras

|          |  |     |
|----------|--|-----|
| Figura 1 | Relación entre estereotipos, prejuicios y discriminación                     | 37  |
| Figura 2 | Red de relaciones semánticas para la Categoría Infraestructura               | 81  |
| Figura 3 | Esquema de análisis para la Categoría de Infraestructura                     | 82  |
| Figura 4 | Categorías y subcategorías de análisis de contenido en los Planes de Estudio | 89  |
| Figura 5 | Relaciones semánticas encontradas para Plan de Estudios                      | 105 |
| Figura 6 | Resultados encontrados en la aplicación de Entrevistas y Encuestas           | 112 |

# Listado Tablas

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| Tabla 1  | Áreas de competencia para cada valor (Líneas generales)   | 59  |
| Tabla 2  | Tránsito de los Modelos Educativos para la Diversidad   | 62  |
| Tabla 3  | Universidades seleccionadas en la investigación   | 77  |
| Tabla 4  | Programas con alguna tendencia en y para la Diversidad  | 88  |
| Tabla 5  | Cursos bajo la categoría de Diferencia  | 91  |
| Tabla 6  | Cursos en la categoría de Inclusión   | 93  |
| Tabla 7  | Cursos bajo la categoría de Formación en Tecnología   | 101 |
| Tabla 8  | Cursos bajo la categoría de Tecnología para el Aprendizaje  | 102 |
| Tabla 9  | Menciones de los cursos en las entrevistas  | 107 |
| Tabla 10 | Diversidad e Inclusión en el ADN formativo  | 135 |
| Tabla 10 | Recomendaciones de los entrevistados  | 110 |
| Tabla 11 | Relación entre los valores esenciales y categorías señalados por la European Agency (2012) y los perfiles declarados por los programas estudiados | 150 |



# Listado de Acrónimos

|               |   |
|---------------|---|
| <b>Acacia</b> | Centros de cooperación para el fomento, fortalecimiento y transferencia de buenas prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria |
| <b>Cadep</b>  | Centros de Apoyo y Desarrollo Profesional   |
| <b>CAIP</b>   | Centros de Atención integral al Preescolar  |
| <b>CCI</b>    | Centro Comunitarios para la Infancia  |
| <b>Cepal</b>  | Comisión Económica para América Latina y el Caribe  |
| <b>Cinde</b>  | Centro de Investigación y Desarrollo  |
| <b>Conpes</b> | Consejo Nacional de Política Económica y Social   |
| <b>CUI</b>    | Corporación Universitaria Iberoamericana  |
| <b>CURN</b>   | Corporación Universitaria Rafael Núñez  |
| <b>EPT</b>    | Educación para todos  |
| <b>Gieep</b>  | Grupo de Investigación en Educación y Escenarios de Construcción Pedagógica   |
| <b>ICBF</b>   | Instituto Colombiano de Bienestar Familiar  |
| <b>IES</b>    | Institución de Educación Superior   |
| <b>INCI</b>   | Instituto Nacional para Ciegos  |
| <b>Insor</b>  | Instituto Nacional para Sordos  |
| <b>NED</b>    | Necesidades Educativas Diversas   |
| <b>NEE</b>    | Necesidades Educativas Especiales   |
| <b>Orealc</b> | Oficina Regional para América Latina y el Caribe (Unesco)   |
| <b>Prelac</b> | Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe  |
| <b>PNUD</b>   | Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo  |
| <b>PUJ</b>    | Pontificia Universidad Javeriana  |

|                    |  |
|--------------------|--|
| <b>Snies</b>       | Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior                        |
| <b>TIC</b>         | Tecnologías de la Información y la Comunicación                                |
| <b>Unesco</b>      | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |
| <b>Uniamazonia</b> | Universidad de la Amazonia   |
| <b>Unicef</b>      | Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia                                  |
| <b>Unilibre</b>    | Universidad Libre de Colombia  |
| <b>UniNorte</b>    | Universidad del Norte  |
| <b>UPTC</b>        | Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia                               |
| <b>USB</b>         | Universidad de San Buenaventura  |
| <b>USC</b>         | Universidad Santiago de Cali   |
| <b>USTA</b>        | Universidad Santo Tomas de Colombia  |
| <b>UT</b>          | Universidad del Tolima   |

# Prefacio

El mundo se ha movilizado en pro de objetivos que propendan por el desarrollo de las naciones y del mundo en general. En particular, con la implementación de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015) los países miembros avanzaron en acciones concretas que redundan de manera significativa en pro de la raza humana.

Con ellos, en educación, se logró aumentar el acceso a cada uno de los niveles existentes y las tasas de escolarización a nivel mundial. Se ha mejorado en el nivel mínimo de escolarización y cada vez toma más fuerza la importancia de la educación.

En esta misma línea, se cuenta hoy con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2016-2030) con los que se espera alcanzar una mayor consciencia en que la educación es la base para mejorar la vida de los seres

# Prefacio

humanos, alcanzando un sistema educativo de calidad universal y merecer un desarrollo adecuado para todos.

Llegar a una educación inclusiva, intercultural, equitativa y ante todo de calidad; requiere transformaciones sustanciales de los sistemas educativos, dando respuesta a las necesidades y particularidades de los ciudadanos, lo que implica un reto mayor en África Subsahariana y en Asia Meridional. Es de resaltar que en particular el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 posee como uno de los medios de implementación el aumento considerable de la oferta de docentes calificados, por lo que destacar su importancia, en el proceso educativo seguirá siendo un desafío trascendental para la consecución de las metas de este objetivo.

En Colombia desde la emisión de la Carta Magna, se ha resaltado que la educación tiene una función social para acceder al conocimiento, la ciencia, la tecnología y demás bienes y valores de la cultura. Se ha avanzado en consolidar un sistema educativo que da respuesta a las necesidades de los colombianos y en particular a las poblaciones de especial protección constitucional tales como las comunidades étnicas, las personas con discapacidad, las víctimas del conflicto armado, los habitantes de frontera y los ciudadanos en proceso de reintegración a la vida civil.

En particular, y en coherencia con la estrategia de implementación antes indicada, con la emisión de distintas resoluciones el Ministerio de Educación Nacional como ente rector del sistema educativo colombiano, establece las características específicas de calidad que debe poseer un programa de licenciatura en todo el territorio colombiano.

Esto en coherencia con las apuestas actuales de Estado que reconocen la importancia de la oferta y el desarrollo de programas académicos pertinentes para el país y en particular cuando se habla de las licenciaturas

que requieren de una formación en pedagogía, didáctica de los saber escolares y las disciplinas que permiten lograr la excelencia de los educadores como factor esencial para garantizar la calidad de la educación por medio de su quehacer docente.

Siendo un desafío del sistema educativo contar con docentes inclusivos e interculturales que respondan a las necesidades y particularidades de los contextos actuales, el libro ***Diversidad en Educación Infantil, programas de formadores para la infancia en Colombia*** sienta un precedente ante la necesidad de analizar el lenguaje, los contenidos, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como la estructura formativa que se implementa en los programas de Licenciatura en Educación Infantil del país.

Sobre la base que las instituciones de educación superior en Colombia cuentan con una autonomía universitaria para desarrollar sus programas y que el Ministerio de Educación Nacional ha dado unos lineamientos para el caso concreto, algunos elementos importantes para resaltar de la obra son las siguientes:

Primero que poder comparar los programas afines en el país favorece el diálogo de saberes y la consolidación de propuestas formativa cada vez más relevantes para las necesidades de cada región. En tal sentido, aprender de los avances y desaciertos de otros programas contribuye a la obtención de mejores estándares de calidad en las licenciaturas.

Segundo, la incorporación de una apuesta de educación inclusiva e intercultural dentro de los programas de Licenciatura en Educación Infantil se ve permeada por interpretaciones disimiles que requieren análisis, debate y concienciación que permitan trazar el rumbo hacia los objetivos propuestos a 2030.

Tercero, la accesibilidad como premisa tecnológica para acoger la apuesta de *educación para todos*, se

encuentra en desarrollo dentro de los programas de Licenciatura en Educación Infantil y deberá tomar relevancia en el proceso de consolidación de currículos inclusivos que lleven a los docentes a nuevas formas didácticas en el quehacer pedagógico.

Y por último, la consolidación de comunidades académicas que aporten al fortalecimiento de los programas de licenciatura y que reconozcan, identifiquen y fomenten la resolución de las necesidades de cada uno de los actores de la comunidad educativa (docentes, administrativos y estudiantes), es una herramienta fundamental en la reestructuración de programas más inclusivos e interculturales.

En conclusión, la obra ***Diversidad en Educación Infantil: programas de formadores para la infancia en Colombia***, se convierte en un insumo importante de reflexión para las Licenciaturas en Educación Infantil en pro de desarrollar procesos de autoevaluación que propendan por mejorar su calidad y pertinencia de acuerdo a su contexto particular y acordes a las nuevas disposiciones legales actuales o las que se emitan más adelante.

Partiendo del concepto de educación inclusiva e intercultural como una oportunidad valiosa que se tiene como ciudadanos del mundo para llegar a una educación para todos. Que esta importante obra sea una estrategia pertinente para considerar los programas de formación en el marco de la calidad tan anhelada.

Giovanny Garzón Gil

Asesor en Educación Inclusiva e Intercultural

# Presentación

Al hablar del reconocimiento de los derechos, se entiende al individuo como un ser lleno de particularidades, complejidades y relaciones, con capacidades y potenciales singulares que enuncian, enmarcan y definen su ciclo vital; así mismo, hay una clara tendencia política a entender el inicio del ciclo vital como el momento en el que el hombre adquiere su libertad y sus derechos en igualdad de condiciones a sus semejantes, lo que a su vez otorga un grado de protección y trato en su núcleo, la sociedad y las autoridades que la representan.

También es el momento en el que se fragua el goce de un conjunto de derechos, obligaciones, libertades y oportunidades de forma intrínseca a su origen, raza, sexo, lengua, religión, capacidades, potencialidades y a futuro en este ciclo vital de sus posturas sociales, políticas, culturales o filosóficas; así mismo, se distinguen

# Presentación

situaciones puntuales que afectan a ciertos grupos de individuos, bien sea por aspectos genéticos o clínicos, alterando el pleno desarrollo de su potencial.

Todo esto ha enmarcado un amplio conjunto de palabras que traducidas en sus variables implican el reconocimiento a la existencia de una diversidad pluricultural inmersa en los diferentes niveles de la sociedad.

Los estados al encabezar la gobernanza social, tienen como función primordial el velar porque se brinden las condiciones para que cada individuo pueda de forma real y efectiva cumplir con sus obligaciones sociales, disfrutar de sus derechos y libertades, y finalmente ejercer su ciudadanía en el desarrollo de su pueblo.

Colombia no es ajena a esta situación, geográficamente se caracteriza por contar con una amplia variedad de climas, pisos térmicos, orografía y muchas otras características, donde viven y conviven diferentes grupos pluriétnicos y culturales; cada uno de ellos con problemáticas históricas, culturales, sociales y económicas que de una u otra forma han afectado la armonía de su desarrollo social. Si bien estas problemáticas impactan el desarrollo social y económico del país, en los últimos años se viene abordando el tema del reconocimiento a la diversidad y las tendencias intersectoriales empiezan a mirar con otros ojos estos conjuntos de diferencias para capitalizarlos en aras de lograr un desarrollo cada vez más sustentable.

Esto es claro desde las declaraciones de la Constitución Política Colombiana en sus artículos 13, 44, 47 y 67, que además de reconocer los derechos, reconocen en la educación como un agente representativo para el desarrollo del país y más aún para superar las brechas que tradicionalmente han limitado el reconocimiento de derechos en las poblaciones más

vulnerables y especialmente en aquellas en situación de discapacidad. Así, el amplio marco legal colombiano, especialmente desde el Decreto 1421 de 2017, reconoce la diversidad y la Educación Inclusiva.

Entonces, Colombia requiere profesionales en Educación Inclusiva. Profesores capacitados que planeen, gestionen, evalúen y hagan seguimiento a los procesos educativos de poblaciones diversas, para acoger a la diversidad en los diferentes niveles de la educación y contextos socioculturales, y que trabajen en la explotación de las capacidades humanas hacia el mejor desarrollo del individuo y los diferentes núcleos sociales en los que participa; por lo que formar estos docentes se constituye en una prioridad.

En esta perspectiva, la educación universitaria debe generar nuevas miradas, dinámicas y transformaciones, desde lo epistemológico, lo conceptual y lo contextual que a su vez deben partir del apropiarse estrategias y recursos para proyectar el aprendizaje de los futuros docentes y profesionales con una orientación clara hacia la interacción y atención con poblaciones diversas.

Esto implica, la caracterización de las estrategias y recursos actuales destinados a la formación en y para la diversidad, y en segundo lugar, a pensar en una proyección disciplinar que, en el caso de los formadores para la infancia, deberá enfocarse en el diseño y aplicación de medios acordes con las particularidades de los niños en el contexto colombiano, así como en su articulación con las políticas locales, regionales y nacionales en los sistemas educativos.

Bajo el título: ***Diversidad en Educación Infantil: Programas de formadores para la infancia en Colombia***, este libro presenta los resultados de la búsqueda de las tendencias en diversidad implícitas en los programas de formación de educadores infantiles en el país. Este es un recorrido teórico y práctico alrededor de los aspectos de

la investigación que permiten reconocer las tendencias de los programas de Educación Infantil, y abarca temas como los planes de estudios, enfoques metodológicos, rol docente y perfil profesional, prácticas pedagógicas, recursos humanos y didácticos, políticas institucionales y servicios administrativos, entre otros; aspectos que son relevantes en la formulación de programas para la formación de docentes en y para la diversidad.

Así, esta obra está compuesta por dos secciones sustanciales: *Acogimiento a la diversidad*, como un marco de herramientas de fundamentación, que en su momento nutrieron el proceso investigativo y que hoy día se constituyen en un conjunto de referencias y aportes para que el lector se sitúe en estas posturas y las pueda transferir a su ser y su quehacer. Y en segunda instancia, la investigación y sus resultados, los cuales pretenden ser un aporte hacia la apropiación social del conocimiento que permita a los actores de la política pública, las instituciones de educación superior, los profesionales y la sociedad en general, contar con una valiosa herramienta para el diseño, construcción y desarrollo de su prospectiva, en miras de brindar una mejor atención y servicio en y para la diversidad.

# Acogimiento a la diversidad

[Parte 1]





# Acogimiento a la diversidad

Una de las apuestas y acciones más fuertes de la **Educación Inclusiva** que se alinea abiertamente con los propósitos y políticas educativas locales, nacionales y transnacionales para reconocer y valorar la pluralidad entre individuos y grupos, es el acogimiento a la diversidad. Un camino para que los centros y comunidades educativas junto a los programas de formación, puedan alinearse para brindar de forma amplia y efectiva un servicio educativo diverso y consecuente con los derechos de las personas como una respuesta desde la educación a la exclusión.

Precisamente esa naturaleza pluralista y global ha puesto de manifiesto el tema en la política pública educativa de los países, fenómeno del cual Colombia no ha sido ajeno. En el escenario internacional, el marco más representativo al respecto está presente en el cuarto de los **Objetivos de Desarrollo Sostenible**:

"Garantizar una Educación Inclusiva y equitativa, de calidad y que promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todos". Que es la base o fundamento de iniciativas multilaterales globales como **Educación 2030**<sup>1</sup> que para la región se complementa con la **Estrategia regional sobre docentes**. (Unesco|Orealc, 2016)

Este capítulo se sitúa alrededor de una descripción del contexto, con miras a conjugar las diversas visiones que buscan mitigar el fenómeno de la exclusión. En este sentir, se parte de un abordaje de la igualdad desde la base de los derechos y de la diversidad desde el ejercicio de los mismos; para correlacionarlo con la formación docente que es el eje para educar y atender integralmente a las futuras generaciones. En este tránsito conceptual se busca entender la inclusión, como un conjunto de valores orientados al reconocimiento, respeto y ejercicio de los derechos, los cuales desde la educación hacen posible que el individuo sea partícipe en su cultura y la transformación de la sociedad.

El conjunto de ideas orientadoras que componen este capítulo, permite que se incluyan algunos modelos representativos en el marco de la educación y la diversidad.

## Igualdad vs desigualdad

Si bien desde la declaración universal de los derechos del hombre y en contexto nacional en la Constitución Política de la República de Colombia; se promulgan expresiones como la pluralidad, la igualdad y la equidad, es claro que en la sociedad en sus niveles macro y micro, especialmente en Latinoamérica, existe una gran brecha al traducir el discurso de los documentos a las prácticas sociales. En este sentido, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe<sup>2</sup>, a través de Bárcenas (2016) señala dos hechos representativos para el análisis de la desigualdad en

---

1 *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4* (Unesco, 2015) - Resultado del Foro Mundial sobre la Educación 2015

2 I Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe, 2015

la región: "Primero, el debate en torno a la desigualdad como una victoria cultural de nuestro tiempo y Segundo, el avance en el enfoque de derechos como eje articulador del debate en torno al desarrollo social inclusivo". (pág. 8)

La desigualdad y su tratamiento como elementos de estudio, desde los planteamientos de la **Cepal** (2014; 2016), aportan a la comprensión del acogimiento a la diversidad, ya que caracteriza a la región a través de unos ejes de desigualdad que deben ser conocidos ampliamente para poder enfrentarlos, especialmente desde la educación.

Si bien la igualdad y la sostenibilidad enmarcan una problemática en el escenario regional, los '**Pactos para la Igualdad: hacia un futuro sostenible**' (Cepal, 2014), pretenden repensar la igualdad desde la disminución de las brechas sociales y laborales, confrontando el condicionamiento impuesto por las desigualdades productivas, de género, étnico-racial, en ciclo vital y el territorio. Así, para soportar estos pactos se delimitan algunas condiciones de igualdad (en medios, capacidades, autonomía y reconocimiento recíproco), sociabilidad y conflictividad, segregación (ocupacional, escolar y residencial) y brechas profundas (caso de grupos étnicos), condiciones que a su vez se relacionan con los desafíos para medirlas y poder determinar de forma continua y sistemática una observación del comportamiento del fenómeno y su avance en la región.

Los pactos (Cepal, 2014) abordan *el trabajo* como un marco para la búsqueda de la igualdad y lo relacionan con temas transversales como el consumo, los recursos naturales y el medio ambiente; todos estos los interpreta en conjunto como elementos para la sostenibilidad y el bienestar. Los pactos también invitan a una renovación de la política pública para la superación de la pobreza y la desigualdad -especialmente en temas étnicos y de género-, al fortalecimiento de la población de cara a los desastres -*como actor que mitiga el desarrollo*-, y propone algunos elementos sustantivos para la agenda regional de desarrollo inclusivo, en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Posteriormente la **Cepal** (2015) retoma las dimensiones de la desigualdad desde los avances y desafíos que implica el desarrollo

social en la región. Esto implica la intervención en la política pública para la superación de la pobreza y la protección social integral, y en la institucionalidad como eje articulador de la inclusión para alcanzar el desarrollo social.

Así, los temas y propuestas multilaterales antes señaladas (Unesco, 2015; 2016; Cepal, 2014; 2015; 2016), hacen evidente una clara necesidad de actuación desde la educación como un gran articulador para la mitigación de las brechas en el desarrollo social y el ejercicio de los derechos, en aspectos relacionados con el ingreso, trabajo decente y productividad *-desde el desarrollo de competencias-*, la salud, la participación y la protección *-desde el fomento al ejercicio de la ciudadanía-* y el desarrollo sociocultural *-desde los aspectos humanísticos-*.

Otro aspecto a observar refiere a la *atención integral a la primera Infancia*. El balance de la *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe* de la Unesco (2015), señala que los avances en acceso, representados en matriculas, se elevó de un **50.9%** en el año 2000 a un **66.4%** en 2013, lo cual es un impacto positivo que genera nuevos retos en los niveles educativos siguientes. El balance reporta la existencia de disparidades en términos de permanencia en primera infancia e inequidad de cara a las poblaciones más vulnerables, y también enfatiza en una escasez de datos e información de calidad de los programas preescolares.

Estas menciones convocan a la academia a revisar el debate acerca de *la desigualdad* y cómo se registra el enfoque de derechos para el desarrollo inclusivo en el aspecto educativo. Por ello las instituciones educativas encargadas de la formación profesional de docentes y del personal de apoyo, deben conocer los diversos aspectos del desarrollo social, identificar los lineamientos de la política pública para enfrentar la pobreza y la desigualdad, y correlacionarlos con los propósitos de los organismos encargados de la promoción de las estrategias para el desarrollo social inclusivo.

## Desigualdad en el contexto educativo

Ciertamente, la desigualdad se manifiesta desde la propia heterogeneidad de los escenarios sociales; incluso el tema de segregación lo hace manifiesto la **Cepal** (2014), al referirse a la escuela como uno de los escenarios donde la intersubjetividad es un elemento decisivo para la inserción en redes de relaciones: *"donde personas provenientes de estratos sociales distintos tienen un contacto directo diario y realizan actividades parecidas en un contexto institucional común"*. (pág. 95)

Esto le implica a la educación el desarrollo de estrategias que prioricen el tema de la igualdad, como un ideal que, como señala López (2005) parte de *"la igualdad de resultados, es decir, en el conjunto de conocimientos al que deben acceder todos los niños y adolescentes, independientemente de su origen social"*. (pág. 168). Acota que, para cerrar estas brechas, es necesario situar el contexto de las prácticas de enseñanza y aprendizaje como instrumentos que permitan la construcción de la política pública, partiendo desde lo local.

Además de las estrategias, las propuestas educativas son sustanciales para llegar a la heterogeneidad de poblaciones y asumir la Educación Inclusiva desde la diversidad de las capacidades individuales en todas sus dimensiones. Transformaciones de fondo que según la mirada de Torres (2000) facilitan aproximarse a la diversidad:

*Asumir la diversidad implica un viraje profundo en los modos convencionales de pensar y hacer educación, política y reforma educativa, tanto a nivel nacional como internacional, tanto dentro como fuera del sistema escolar. Apartándose de la tendencia usual a pensar y hacer educación a partir de las visiones centralizadas y homogéneas para todo un país, una región o incluso "El tercer mundo" o "los países en desarrollo" el reconocimiento de lo específico y de lo diverso implica asumir que cada país deberá definir políticas pensadas desde la propia realidad, relevantes y apropiadas en su contexto, su historia y su cultura, su tradición educativa, el nivel de desarrollo de sus instituciones, etc.*

(Torres, 2000, pág. 77)

Por ello, el objetivo último de la educación y del sistema escolar es el aprendizaje, el cual teje a su alrededor un marco de saberes, contenidos, enfoques, métodos, espacios y tiempos que deben articularse con las necesidades y posibilidades de los estudiantes. Es así como lo diverso deja de ser la excepción para acentuarse como norma, donde se dejan de lado los programas remediales y compensatorios, para entrar en modelos educativos específicos, situados en las realidades propias de las poblaciones que se intervienen en la búsqueda de expectativas y logros similares. (Torres, 2000)

La **Cepal** (2016) señala que los altos niveles de vulnerabilidad, propias de la primera infancia, parten del grado de dependencia y la relación con el bienestar físico, intelectual y emocional, y hacen que, desde la mirada del desarrollo humano, esta sea una etapa álgida y vital para sentar las bases para el futuro desarrollo de las personas:

*Por una parte, es una etapa en la que convergen dimensiones de riesgo en áreas tan sensibles para el desarrollo como la salud y la nutrición, la estimulación temprana y la educación, así como la posibilidad de crecer y desenvolverse en entornos familiares y comunitarios seguros y de apoyo. Por otra parte, la vulneración de derechos en esta etapa puede tener efectos profundos y perdurables para el bienestar y para las futuras posibilidades de desarrollo de las personas.*

(Cepal, 2016, pág. 46)

Entonces, estos aspectos de *-desigualdad educativa-* hacen que sea competencia del sistema educativo el orientar sus acciones hacia la heterogeneidad o la pluralidad *-en el caso colombiano, consignada en la Constitución-*. Así, los agentes educativos deben cualificarse para acompañar, guiar, orientar y aportar a la formación en y para la diversidad de las futuras generaciones, desde las aulas y los demás contextos educativos.

# Diversidad como hecho

Desde diferentes perspectivas se hace fehaciente que la comprensión y la atención de la diversidad es una poderosa herramienta para responder a fenómenos como la desigualdad y la exclusión, estos han sido procesos internacionales y nacionales de discusión que han situado un contexto para asumir el concepto en el marco de la formación de los Educadores Infantiles, especialmente desde el desarrollo y la cultura, siendo los más representativos:

- **Informe Pérez de Cuellar:** Nuestra diversidad creativa (Unesco, 1996a)
- **Informe Delors:** La educación encierra un tesoro (Unesco, 1996b)
- La Declaración Universal de la Unesco sobre la **Diversidad Cultural** (Unesco, 2001; 2003)
- Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, **Prelac** (Prelac, 2002; 2004)
- Políticas educativas de atención a la diversidad cultural (Unesco|Orealc, 2005)
- Invertir en la diversidad cultural y el dialogo intercultural (Unesco, 2009)

En estos documentos, la Unesco evoca la reconceptualización del desarrollo en una perspectiva incluyente desde la cultura, donde aboga por la convivencia y la ética orientada al pluralismo, al entendimiento mutuo, la responsabilidad solidaria y la aceptación de las diferencias para someter las principales fracturas que generan la exclusión. Estos se amplían a continuación.

## Nuestra diversidad creativa

Conocido también como el *Informe Pérez de Cuellar*, de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo delegada en 1993 por la Unesco, aborda la diversidad desde la cultura como los rasgos diferenciales del modo de vida de una sociedad y la forma de convivir para ampliar el abanico de oportunidades que permita escoger y vivir una existencia plena y preciada, que en su suma

social permita el desarrollo en un doble sentido hombre-sociedad. En este sentido, uno de los principales preceptos es el respeto por todas las culturas, para abordar nuevos retos como la globalización y la modernidad.

A partir de la idea de *-la aldea, el peligro y la solidaridad-*, emergen las preguntas del “¿Por qué una ética global? [...] ¿Por qué las culturas en una ética global?” (Unesco, 1996a), si bien, la comisión tenía la obligación de preocuparse por el mayor bienestar humano, las realidades a las que se enfrenta la sociedad hacen que sea necesario repensarse desde las tensiones culturales, la historia y las catástrofes del desarrollo para situarse en un contexto que privilegie a la sociedad y la cultura como elementos humanos que proveen oportunidades, bienestar y satisfacción, y que conducen a lo que el PNUD<sup>3</sup> denomina como **desarrollo humano**. Estos conceptos éticos se estructuran alrededor de la comprensión de los valores que como cultura se comparten en cinco pilares, tal como define la comisión:

- *Derechos humanos y responsabilidades*
- *Democracia y los elementos de la sociedad civil*
- *Protección de las minorías*
- *Voluntad de resolver pacíficamente los conflictos y negociar con equidad*
- *Equidad intra e intergeneracional*  
(Unesco, 1996a, pág. 30)

La comisión invita a los estados a comprometerse integralmente con la pluralidad, a enfrentar cualquier amenaza que impida el libre desarrollo de la diversidad, al fomento de la tolerancia, el respeto y la aceptación de las diferencias, así como en general a suprimir cualquier discriminación de índole étnica, racial o religiosa; esto es una invitación también al ejercicio del gobierno y la autoridad para la protección de los derechos humanos que apunten a elevar la cultura desde los rasgos del individuo que acentúan su personalidad. En general, estas recomendaciones apuntan al libre desarrollo de la creatividad y al empoderamiento del individuo de sus raíces, sin limitarse solamente a las artes, abordando otros sentires de la creatividad, como la tecnología o incluso en la política y el buen gobierno.

3 PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo | UNDP: United Nations Development Programme

Lo mediático es parte de los nuevos desafíos, la información es un nuevo agente que se permea en los diferentes ámbitos de la sociedad, esto amplía las fronteras y equilibra la libertad de la mano de las normas morales, y abre nuevas brechas que, con regulación y gestión, pueden ser cerradas con prontitud y dispuestas para el mayor beneficio de la sociedad civil.

Por su parte, el género es otra de las constantes en los abordajes de la desigualdad, especialmente en las paradojas de la globalización, género y cultura las cuales transitan en una constante polarización que en un proceso constructivo ha logrado priorizar 4 temas:

- La relación de los derechos humanos con los derechos de la mujer
- Libertad reproductiva
- Un abordaje consiente del rol de la mujer en la dimensión cultural
- El fortalecimiento de la participación cívica y cultural de la mujer

En términos de la educación, el *Informe Pérez de Cuellar*, abarca a los niños y jóvenes que más allá de las desigualdades en educación pueden explotar su potencial al prepararse para vivir sus sueños y aspiraciones, para participar activamente en la vida cívica y cultural de sus comunidades, y en la toma de decisión frente a las mismas. Esto es en esencia un reto por la igualdad de derechos en la educación, que debe: *"alcanzar a los inalcanzables e incluir a los excluidos"*. (Unesco, 1996a, pág. 32). Lo que significa la protección de los más vulnerables y su preparación para un mundo plural.

De cara al patrimonio cultural, el *Informe* destaca la necesidad de una visión más amplia y articuladora que incluye un componente educativo fuera de las aulas de clase, que propenda por el conocimiento social de sus raíces y la defensa de las mismas desde su preservación, que se transformen en nuevas fuentes par la generación de ingresos y de nuevas oportunidades sociales, por lo que insta a estimular estas labores. El informe añade una clara relación entre la cultura y el medio ambiente, esta se basa en la diversidad de saberes que en su ejercicio y articulación, desde diferentes perspectivas, permitirán comprender las interacciones

entre los seres y el ambiente para el sustento armónico de la vida y el legado para las futuras generaciones.

Las anteriores consideraciones -*ética, pluralidad, información, genero, educación y patrimonio cultural*- generan una serie de desafíos para un mundo globalizado que, desde el *Informe*, invitan a repensar la política pública en temas culturales, ampliando el concepto para así lograr alianzas que posibiliten a largo plazo su desarrollo tanto social, como en mercados que le faciliten una articulación social. Para esto, emerge la investigación como un enfoque interdisciplinario que permite ahondar en estos conceptos y relaciones en la búsqueda del desarrollo sostenible, en líneas de investigación como:

- *Cuestiones conceptuales, metodológicas y estadísticas*
  - *Cultura, desarrollo y pobreza*
  - *Relaciones entre democratización, liberalización y empoderamiento*
  - *Desarrollo Sostenible*
- (Unesco, 1996a, pág. 44)

## La educación encierra un tesoro

El *Informe Delors* (1996b) de la *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, convocada por la Unesco y presidida por *Jacques Delors*, es enfático al señalar que la educación no es la solución a los problemas de la sociedad, no es el **-Ábrete sésamo-** pero es una vía con una alta incidencia que está *"al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc."* (Unesco, 1996b, pág. 7)

La educación puede interpretarse como la utopía necesaria, puesto que en una visión prospectiva es el canal para responder a la pregunta: *"¿Cómo aprender a vivir juntos en la "aldea planetaria" si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la ciudad, el pueblo, la vecindad?"* (Unesco, 1996b, pág. 10)

Así, para confrontar los nuevos retos sociales que enmarcan la acción de la educación se estructura una serie de tensiones a superar entre una ciudadanía del mundo arraigada en el propio territorio, la singularidad y lo universal, la tradición y la modernidad, los problemas y las soluciones en el tiempo, la competencia y la igualdad de oportunidades, los conocimientos y las capacidades, y entre lo espiritual y lo material. Tensiones en las que se ven programas educativos cada vez más recargados que no logran equilibrar las necesidades de una educación básica.

En un ambiente donde la globalización viene afectando las raíces, referencias y pertenencias de las personas, el reto de la educación se conduce en el pensar y construir un futuro común que fructifique los talentos y capacidades de las personas para que estas logren alcanzar su proyecto personal *-su realización-*. Si bien hay una serie de problemáticas inmersas, el *Informe Delors* convida a reevaluar los aspectos éticos y culturales para la comprensión de la individualidad y la alteridad alrededor del conocimiento, la meditación y la autocrítica.

El paso a una sociedad cognoscitiva, involucra la creación de capacidades que permitan al individuo actuar, como productor de conocimiento, en un grupo social; es decir que la aplicación de las funciones de la sociedad educativa son más que acumular un conjunto de conocimientos (adquirir) y añadir nuevos descubrimientos (actualizar), estos deben llevarse a la práctica (usar), de ahí la importancia de articular de forma temprana y flexible la ciencia y la ética en el sistema de formación, especialmente situada en el contexto, con adaptaciones acotadas a este y a las poblaciones estudiantiles para no despilfarrar recursos.

La *Comisión* señala también que la educación debe responder a los cambios del mundo y, por ende, debe estar en constante evolución, por lo que para comprender mejor este mundo necesita situarse en un diálogo social armónico y activo en torno a los pilares propuestos: aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. Asimismo, en este paradigma de cambio, las distintas etapas formativas tenderán a unirse y reorganizarse en **trayectorias** acordes con las individualidades y potencialidades de los estudiantes.

Como concepto, la *Masificación* es señalada por la comisión como un factor que perturba la situación, ya que las formas diversificadas de formación son proclives a un crecimiento del número de alumnos y atascan los programas en educación secundaria y en enseñanza superior, lo que conduce al desempleo o al subempleo; esto solo podría mermarse desde una ***diversificación de las trayectorias*** que valore talentos y capacidades, y que limite el fracaso escolar. *"En cualquier caso habría que tender puentes entre esas vías, de manera que se pudieran corregir los errores de orientación que con harta frecuencia se cometen"*. (Unesco, 1996b, pág. 21)

El *Informe Delors* recomienda la perspectiva de regreso al ciclo educativo como herramienta para que el adolescente no sienta que es estricto el definir su futuro entre los 14 y los 20 años, y que la universidad se reforme en una oferta diversa que estimule la ciencia, el conocimiento y la investigación, califique profesionales y técnicos para las necesidades intersectoriales del contexto *-en sus propias capacidades y potenciales*, privilegie la educación para toda la vida, preserve un espíritu internacional para transferir ese dialogo de saberes a los estudiantes, sea garante de los valores universales y el patrimonio cultural. De modo tal que los egresados sean actores del cambio y transformación necesarios para movilizar los indicadores de pobreza y desarrollo.

Naturalmente estos propósitos, reformas e ideas del *Informe* involucran a los docentes y requieren en su materialización de la participación de la comunidad educativa, las autoridades políticas y la comunidad internacional. El maestro maneja una constante impresión de estar solo *-por lo individual de su rol-*, de ahí que el dialogo fluido con otros actores que coparticipan en los intereses de la educación permitirá revalorar sus condiciones, generar equipos y líneas de trabajo, flexibilizar el proceso y actuar con la sociedad y las autoridades para generar oportunidades de desarrollo a las que se pueda acceder en igualdad de condiciones.

# Diversidad cultural

La *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, surge en un momento coyuntural, posterior **9/11**<sup>4</sup>, en el que los estados reafirman su convicción en el dialogo intercultural como garantía de paz, al aprobar unánimemente esta declaración que eleva a la *diversidad cultural* a la categoría de **patrimonio común de la humanidad**. (Unesco, 2003). Koïchiro Matsuura<sup>5</sup>, plantea una analogía entre la diversidad a los humanos como la biodiversidad a los seres vivos, e insiste en que la declaración invita al individuo a reconocer la alteridad en todas sus formas y el carácter plural de la propia identidad dentro de una sociedad igualmente plural.

*Esta Declaración, que a la intransigencia fundamentalista opone la perspectiva de un mundo más abierto, creativo y democrático, se cuenta desde ahora entre los textos fundadores de una nueva ética que la UNESCO promueve en los albores del siglo XXI. Mi deseo es que algún día adquiera tanta fuerza como la Declaración Universal de Derechos Humanos.*

K. Matsuura (Unesco, 2003)

En grandes líneas, la trigésima primera reunión de la *Conferencia General* de la **Unesco**, en su más amplio espíritu declara tres elementos sustantivos: **identidad, diversidad y pluralismo**, que los articula con relación a los derechos humanos, la cultura, la creatividad y la solidaridad internacional. Esto da pie a que la conferencia declare también un conjunto de veinte (20) orientaciones principales que orienten un plan de acción para la aplicación de este documento. (Unesco, 2001)

Como plataforma conceptual, la declaración deja manifiesto un desafío alrededor de una diversidad sostenible, en la cual es indivisible la relación de la cultura con el desarrollo sostenible, relación que es articulada por la creatividad para favorecer el bienestar material y espiritual. Esto abre a preguntas: "*¿Cómo puede la diversidad sumarse a la lucha contra la pobreza? [...] ¿Cuál es la ventaja de contar con visiones diversificadas del desarrollo? [...] ¿Cómo pueden coexistir cosmologías y mercados? [...] ¿Cómo mantener la*

4 9/11 Atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 (NY)

5 Director General de la Unesco 1999 - 2009

*diversidad y la creatividad a largo plazo?". (Unesco, 2003, págs. 14-15)*

Cuestionamientos que se resuelven desde la atención a vacíos sociales en vivienda, alimentación, empleo y medio ambiente, sin descuidar lo que parece obvio y conectarlos a través de proyectos de desarrollo que trasciendan de lo ornamental a motivar los valores culturales y el bienestar de los individuos, donde conviva la biodiversidad y el cambio con plena armonía, donde las prioridades culturales se tornen en ventajas competitivas y se estimulen espacios para la creatividad. *-Preceptos que a simple vista se relacionan con el rol de la educación con el contexto-*. Entonces en función de la cooperación internacional, se invita a los estados a reformular sus estrategias institucionales, de política y comunicación, como un camino que conduzca desde el reconocimiento de la diversidad hacia una cultura de sostenibilidad. (Unesco, 2003)

Finalmente, desde el plan de acción propuesto por la declaración<sup>6</sup>, cabe señalar que las **veinte (20) acciones propuestas** tocan de una u otra forma a la educación como agente integrador de la sociedad y como espacio para la creatividad, la cultura y el conocimiento, que va más allá de un acto disciplinar a un acto pluralista en directa relación con otras áreas del conocimiento y saberes.

## Prelac

*Es indispensable que el desarrollo de políticas educativas se inscriba en un proceso amplio de transformación social y en un proyecto político.*

(Prelac, 2004)

Al remontarse a la *Reunión de Ministros de Educación de Cochabamba (2001)*, esta encarga a la **Unesco** el preparar un proyecto regional que apalanque el salto educativo que demanda la región. Así, el *Prelac, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, es la consecuencia de la convocatoria del Director General de la Unesco a la Primera Reunión Intergubernamental<sup>7</sup>.

6 Detallado literalmente (Ver Anexo 2)

7 Celebrada en La Habana, Cuba del 14 al 16 de noviembre de 2002, con la participación de 29 estados miembros y 4 estados asociados.

Entonces, el proyecto ratifica la voluntad política de la región, especialmente en el seguimiento y apoyo a iniciativas previas como el *Proyecto Principal de Educación (1980-2000)*, los marcos de acción de **Educación para Todos**<sup>8</sup> y en la Reunión Regional preparatoria de Santo Domingo. (Prelac, 2004)

Si bien los indicadores de vulnerabilidad y pobreza son inquietantes, las disparidades dan fe que las políticas sociales no han alcanzado las metas esperadas en la región, donde fenómenos como el desempleo o el subempleo, visibilizan los niveles de pobreza y exclusión y evidencian brechas laborales, étnicas, de género y edad a las que se suman otras en consecuencia de la tecnología, los recursos naturales, los medios, conflictos y gobernabilidad, que ahondan en la discriminación y el debilitamiento de la integración regional.

De allí que el *Prelac* pretenda alcanzar aprendizajes de calidad para el desarrollo humano en el ciclo vital, constituyéndose en un foro técnico que aspira nutrir el sector educativo desde la transformación y cambio de las políticas, prácticas y paradigmas educativos para que todos puedan gozar del "*derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, eliminando las barreras que limitan la plena participación y el aprendizaje de las personas*". (Prelac, 2004, pág. 9). Esto se cimentará en cuatro principios:

- Motivar el desarrollo de las personas y sus capacidades desde el aprovechamiento de los recursos
- Superar el aprendizaje desde los conocimientos para potencializar el desarrollo del individuo
- Una cultura común para la igualdad de oportunidades desde las diferencias individuales, sociales y culturales
- Saltar de las aulas a la sociedad educadora como nuevos ámbitos para el desarrollo de capacidades a lo largo de la vida

Entonces la iniciativa se enfoca en propiciar una visión de largo plazo que aporte al discernimiento desde los pilares planteados por Delors (Unesco, 1996b), para "*aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos*". (Prelac, 2004). Esto demanda que el docente se haga protagonista del cambio, que participe convertir la escuela en una comunidad, que responda a las necesidades particulares de

8 Adoptados en el Foro Mundial de Dakar (2000)

sus estudiantes y **que se faculte para abordar estos desafíos**. En términos organizacionales significa *flexibilizar el sistema educativo* para que en su gestión las escuelas alcancen mayor autonomía, diversifiquen sus propuestas y estén, ante todo, al servicio del estudiante. Mientras que en términos institucionales debe lograr la **voluntad política** para desarrollar al sector y exigir resultados de cara a la sociedad.

En la postura del *Prelac*, la comprensión de los viejos y nuevos problemas, desde un enfoque crítico y propositivo, que pretende situarse en las realidades de Latinoamérica y el caribe y las interpola hasta la escuela, permite tejer visiones integradoras y sistémicas que apunten a una verdadera transformación del sistema educativo en la región.

## Escuela intercultural

Abordar el tema, el documento de *Políticas educativas para la atención a la diversidad cultural* establece un desafío para la región del que se desprende el valor y reforzar lo local a fin de establecer un diálogo intercultural con la gran diversidad y pluralidad que representa el mundo, sin el rechazo fundamentalista a la globalización, esto permitirá construir diálogos de saberes de los que surgiran otras miradas, aportes y nuevas ideas en la resolución de las problemáticas actuales. Para una mejor comprensión de estas ideas, emergen tres (3) vectores que debe asumir la educación en este amplio propósito: pertinencia, convivencia y pertenencia, para trascender de la diversidad al pluralismo. (Unesco|Orealc, 2005)

Desde este parafraseo a la introducción del análisis de las políticas educativas de cinco países de la región a saber: *Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, emergen ideas sustanciales que desde lo cultural fijan un norte más claro a la diversidad:

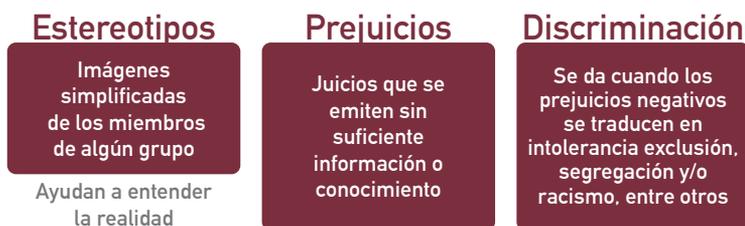
**Pertinencia:** identidad cultural *-rechazo a la homogenización-*, valorar y reforzar las identidades. Educar para la Interculturalidad.

**Convivencia:** interacción positiva *-sin prejuicios-*, reconocer y respetar a los demás. Educación sin estereotipos que defienda el derecho a la alteridad para aprender a vivir juntos y en paz.

**Pertenencia:** desarrollo de comunidad -*supresión de asimetrías y discriminaciones*-, nuevos modos de convivencia. Educación para todos.

En este documento se evidencia que los abordajes por país se estructuran desde unos antecedentes, el señalamiento de las políticas educativas nacionales en relación a la diversidad cultural, a los programas y políticas sectoriales, así como a la aplicación e impacto de tales políticas en la educación y la diversidad cultural, lo que confluye en conclusiones y recomendaciones que pueden ser transversales a los diferentes países.

Ernesto Treviño (Unesco|Orealc, 2005) aborda la **Desigualdad y discriminación en educación** desde una mirada regional que se sale de las brechas sociopolíticas vistas en otros informes y ahonda en el sector, brechas que llevadas al aula: *“reproducen las relaciones sociales, y las interacciones humanas se rigen por los supuestos explícitos e implícitos de la cultura que suelen alentar la discriminación”*. (Unesco|Orealc, 2005). *Per-se* significa una encrucijada que no debe ser un obstáculo o excusa para que en la escuela se intensifiquen estas discriminaciones. Treviño enfatiza también en la evidencia que demuestra como el aprendizaje está condicionado por el nivel socioeconómico, donde la calidad desciende en virtud de la pobreza, donde la educación actúa más como *“un sistema de reproducción que como fuente de oportunidades para la movilización social”* (Unesco|Orealc, 2005, pág. 37) y donde la política educativa no logra priorizar en las desigualdades educativas.



**Figura 1 Relación entre estereotipos, prejuicios y discriminación**

Fuente: Elaboración de Ernesto Treviño (Unesco|Orealc, 2005, pág. 41) a partir de los conceptos presentados en: Lluch I Balaguer, X. y Salinas Catalá, J. (1996): La diversidad cultural en la práctica educativa: Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural. Ministerio de Educación y Cultura, España.

Según Treviño (Unesco|Orealc, 2005) elementos como discriminación, prejuicios y estereotipos evocan el trato desigual, sentimientos negativos de otros miembros del grupo social (cognitivos o afectivos) y la generalización de estas diferencias. (Ver Figura 1). Si bien hay muchas formas en las que estos fenómenos se presentan, es claro que son susceptibles de ocurrir en toda actividad humana y son los docentes quienes conviven con estas situaciones en sus aulas, como reflejo de la sociedad en general, y quienes para solventarlos requieren del compromiso de todos los agentes educativos, por lo que los docentes pueden *"ser la piedra angular para un cambio social en este tema"*. (Unesco|Orealc, 2005, pág. 51)

## Competencias interculturales

El diálogo intercultural, como mecanismo para la convivencia, parte de entender como lo señala Irina Bokova que las culturas<sup>9</sup>: *"son todas iguales en dignidad y derecho, cualquiera que sea el número de sus representantes o la extensión de los territorios donde florecen"*. (Unesco, 2009). En este sentido, Matsuura destaca que el cambio cultural parte de renovar las perspectivas frente al desarrollo sostenible, lo que exige competencias interculturales individuales y colectivas que mitiguen los malentendidos arraigados en los problemas de identidad. Mientras que Francois Rivière<sup>10</sup>, señala que al disipar las tensiones multiculturales se logra el efectivo reconocimiento de los derechos y este es un tránsito para que la diversidad cultural participe de una forma más proactiva en el desarrollo, especialmente desde el intercambio de conocimientos.

Entonces, la **Unesco** en el documento: ***Invertir en la Diversidad Cultural y el Diálogo Intercultural***, pone en juego el concepto de cara a la mundialización acelerada, como recurso a preservar que apalanca el desarrollo sostenible, fenómeno que íntimamente está ligado a la capacidad de establecer el diálogo.

---

9 Directora General de la Unesco (2009-)

10 Subdirectora General de Cultura de la Unesco

*La diversidad cultural y el diálogo intercultural están entrelazados en su esencia misma, siendo la diversidad tanto el producto del diálogo como la condición previa de éste.*  
(Unesco, 2009, pág. 30)

Así, el desafío primordial de la diversidad cultural está en descubrir al otro, en el paso a ese encuentro y diálogo intercultural. Esto, llevado a la práctica, demanda unas *"capacidades de negociación y de avenencia que vengan unidas a un empeño por la comprensión mutua y se manifiesten en una amplia gama de contextos culturales"*. (Unesco, 2009, pág. 65). En este sentido, el documento llama algunas ideas de Eberhard (2008) relacionadas con las capacidades o aspectos básicos para el encuentro: la escucha, el diálogo y el asombro, entendidos como:

**Escucha:** contemplar al otro para ver soluciones y hacer preguntas radicalmente diferentes.

**Diálogo:** realizar las propias dimensiones del ser en un proceso de comprensión desde el otro.

**Asombro:** apertura activa para reconocer la originalidad de los otros.

En el diálogo intercultural como estrategia positiva para superar la frontera cultural, lograr un encuentro entre humanos exitoso no está condicionado por los conocimientos previos, este se nutre de actitudes como la humildad, la hospitalidad y la flexibilidad, para descubrir y empatizar en diferentes contextos o marcos de referencia y para un enriquecimiento mutuo.

Entonces, para reforzar el sentido de nuestra común humanidad, estos abordajes deben tener en cuenta lo que une a las partes, desde la contemplación de la experiencia común y sus logros. Deben situarse en la participación comunicativa, la reflexión y la colaboración para el análisis de las necesidades, derechos e intereses comunes, planteando herramientas y modelos que trasciendan generaciones y revitalicen la identidad colectiva e individual en su continua evolución a lo largo de la historia.

En consecuencia, el éxito del diálogo intercultural emerge del reconocimiento de la igualdad en la dignidad y derechos de los participantes, de valorar la cultura propia y respetar la ajena para manifestarse en un contexto neutral, sin dar pie a la estigmatización,

discriminación o a estereotipos, con espacios que permitan la interacción, la simbolización y la reconciliación en el acercamiento cultural.

## Educación inclusiva

Todo el acervo anterior trasladado al plano nacional permite citar, en función del programa y la investigación, la doble misión de la educación planteada por Delors: *"enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos"*. (Unesco, 1996b, pág. 104)

Los avances en diversidad registrados en los últimos años, particularmente en materia de *Educación Superior* en Colombia, parten del enfoque de *Educación de Calidad* como una prioridad que busca superar las brechas existentes en el acceso y permanencia en el sistema educativo, un camino hacia la prosperidad que desde los procesos formativos impacte en una mejora sustancial de la competitividad y la productividad, y con estos desarrollos alcanzar una disminución de los índices de vulnerabilidad, pobreza e inequidad.

Como estrategia, *Educación Superior Inclusiva* surge para atender la diversidad estudiantil y contrarrestar la exclusión social; este es un tránsito de un enfoque poblacional que en 2007 atiende temas de *Necesidades Educativas Especiales* (NEE) que para ampliar su visión se transforma en 2011 a *Necesidades Educativas Diversas* (NED) y con esto empezar a dejar el concepto de especial, para cubrir otros tipos de poblaciones en un horizonte más amplio. Sin embargo, estos enfoques siguen chocando por la implicación de la palabra: **necesidades**, que es vista desde la *patologización de la diversidad*. Tránsito que se mueve en 2013 a la **Educación Inclusiva** al enfocarse en las barreras para el aprendizaje<sup>11</sup> que imposibilitan el acceso, permanencia y culminación de estudios.

En este reto, el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MinEducación), se ha situado en el paradigma de la *Educación*

11 Por razones de orden -social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico-

*Inclusiva*, como una capacidad para potenciar y valorar la diversidad a partir del respeto por las diferencias y la promoción de la participación comunitaria e intercultural. Esto desde la premisa: "En educación superior, no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo el que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil". (MinEducación, 2013a, pág. 18)

Para desarrollar este nuevo paradigma, el MinEducación se sitúa desde el contexto colombiano y lo articula con la pluralidad de culturas y territorios a fin de priorizar en una serie de grupos susceptibles de ser excluidos del sistema educativo<sup>11</sup>:

1. Desde las capacidades y talentos
2. Grupos étnicos<sup>12</sup>
3. Víctimas de violencia<sup>13</sup>
4. Desmovilizados en proceso de reintegración
5. Habitantes de frontera

De estos grupos se desprenden nuevos retos para transformar el sistema educativo en función de lo urbano y lo rural, con un enfoque diferencial que articule el género, las identidades, su visibilización y/o protección. Así el Ministerio en el marco del documento de ***Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*** (MinEducación, 2013a), con el ánimo de facilitar la comprensión del alcance de esta estrategia y política, precisa en cuatro aspectos:

1. Conduce a actuar pensando en los demás, a incluirlos, respetarlos y promover la participación.
2. Trasciende de la integración a la inclusión, desde un enfoque de derechos que enfatice en lograr la igualdad de oportunidades.
3. Diferencia la Inclusión Educativa, entendida como la articulación de grupos particulares, y la Educación Inclusiva, entendida como la gran sombrilla para identificar y actuar sobre las barreras para el aprendizaje y la participación.
4. Conduce hacia la Educación para Todos (EPT)

---

12 Población indígena, comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras y población Rom

13 Según lo señalado en el art. 3 de la Ley 1448 de 2011

En este sentido, el MinEducación desde una revisión de la literatura y entrevistas con personajes como Mel Ainscow, Artemi Sakellariadis y Clementina Acedo, precisa un conjunto de características propias de la *Educación Inclusiva*: participación, diversidad, interculturalidad, equidad, pertinencia y calidad; características que se relacionan y articulan entre sí, desde el respeto al enfoque de derechos, para dinamizar la estrategia e implementar el paradigma:

**Participación:** desde una perspectiva holística, refiere al rol de la educación en la promoción y el ejercicio de la ciudadanía y la justicia social, donde se comparten y negocian experiencias a través de interacciones recíprocas para aprender y aprehender.

**Diversidad:** diferencias humanas cuyo valor busca rescatar la identidad y las particularidades de los individuos, sin patologizar entre lo normal y anormal, para proteger las que<sup>11</sup> requieran de especial atención, y desde estas diferencias tomar acciones afirmativas que las reconozcan en todas sus dimensiones.

**Interculturalidad:** la promoción del diálogo entre culturas y que específicamente abarque a los miembros de una u otra; más allá de la tolerancia se trata de compartir sus visiones *-de la enseñanza, de sus contenidos y de sus procesos de aprendizaje-*.

**Equidad:** reconocer la diversidad desde el estudiante para poder educar con un enfoque diferencial, donde emerjan condiciones que propicien el acceso a entornos, productos y servicios, independientemente de las capacidades, dimensiones, genero, edad o cultura.

**Pertinencia:** dar respuestas a las necesidades concretas del contexto, en fundamentos y procedimientos, de forma favorable al mismo para que pueda ser transformado.

**Calidad:** condiciones óptimas para el mejoramiento continuo de la educación, como un atributo de este servicio en el que se articulan los actores y medios que lo hacen posible.

Finalmente el enfoque diferencial del constructo del MinEducación permite ver un proceso que se busca adaptar la educación a la diversidad, al reconocer las particularidades de los estudiantes, por lo que es necesario tenerlo en cuenta en los procesos de formación docente para replicar el modelo, especialmente desde los abordajes de infancia pues es relevante que en este periodo del ciclo vital se reconozca la diversidad y se cuenten con estrategias realmente inclusivas.

# Primera infancia

Estos marcos teóricos de referencia: igualdad vs desigualdad y la diversidad como hecho, dan pie a retomar el público de referencia de esta investigación en el marco del programa: ***Arquitectura pedagógica, didáctica y tecnológica para la formación de profesores en y para la diversidad***, y puntualmente de los que a futuro serán beneficiarios de estas investigaciones: *la primera infancia colombiana*, quienes como futuras generaciones se constituirán en los ciudadanos que vivan, rijan y procuren el desarrollo de sus comunidades, la sociedad y el país.

En este sentir, es prudente entender a **la infancia**, como una categoría histórica, humana y social, en la que se entrecruzan lecturas y realidades que posibilitan su comprensión. Alrededor de la infancia se han tejido diversas miradas y constructos, entre los que se destacan el político y el educativo que enmarcan este periodo del ciclo vital como crucial en el desarrollo del sujeto, especialmente en las edades más tempranas.

Entonces, esta categoría se enmarca normalmente en el periodo entre la gestación y los 6 años de edad. *“La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano”*. (Ley 1098 de 2006). Desde la política pública y la academia, esto enmarca una serie de discusiones y acciones en beneficio de estos niños que, en el marco de sus derechos, pretende promover sus capacidades para alcanzar un óptimo desarrollo individual y social.

Y en este marco de derechos, desde el ciclo vital se relaciona con discursos de protección y vulnerabilidad que, a pesar de tener una mirada inacabada de los niños y la infancia, reconoce en ellos las potencialidades que poseen en estos primeros años de vida. Para este efecto, la política pública se nutre constantemente de múltiples argumentos científicos, sociales y culturales, encaminados tanto al desarrollo económico como a la garantía de derechos que los estados deben preservar, para articular a los diferentes actores internacionales, de la sociedad civil y la familia en pro de la primera infancia.

Esto es visto también por **De Cero a Siempre** -Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia (Ciaipi, 2014)-, que mantiene la perspectiva del reconocimiento de derechos con un enfoque diferencial definido por características socio-demográficas, de edad y cultura, entre otras.

Así, para llegar a una definición clara de **primera infancia**, esta se determina al concebirlos como sujetos y seres sociales. El niño *"es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica y cultural en expansión"*. (Conpes 3579, pág. 5). Desde esta perspectiva, los niños son sujetos activos y participantes en su desarrollo como sujetos socio-culturales; de forma más amplia, la política pública colombiana define a la **Primera Infancia** como:

*La etapa del ciclo de vida vital que comprende el desarrollo de los niños y las niñas, desde su gestación hasta los seis años de vida. Es una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, cultural y social. Además, de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social.*  
(Conpes 109, pág. 21)

La noción de edad alude, justamente, a esa aparición de las divisiones entre etapas de la vida del individuo respecto al tiempo. Desde allí se conforman diferentes categorías, entre ellas la de infancia; al mismo tiempo, las teorías médicas y psicológicas del desarrollo, por ejemplo, se sustentan también en fases determinadas por los límites de edad, que por su grado de generalización están presentes en la legislación en Colombia, para referirse los niños y los adolescentes.

Si bien se define a la **primera infancia** como una etapa en el ciclo vital y como categoría desde el reconocimiento de ciertas características propias de un grupo social, es necesario evitar a toda costa que el concepto se limite a una perspectiva cronológica. En este sentido, al entenderlo como categoría no se está limitando a una madurez biológica *-para visibilizar el tránsito entre etapas-*, sino que en función de la diversidad se ven los avances del niño en su tránsito social.

En conclusión, más que un rango de edad aislado de los sujetos y los componentes biológicos, sociales, culturales, históricos y políticos a nivel individual y social, la **primera infancia** es una categoría que circunscribe las discusiones y acciones para los niños; es la etapa crucial del ser humano en su desarrollo multidimensional, en donde el ejercicio de la docencia se articula para dar una respuesta oportuna a la diversidad de la población.

## Docencia como eje de servicio

En un mundo globalizado, con brechas tan abiertas en temas de igualdad y diversidad, es necesario mantener una movilización social constante que permita apalancar los procesos para lograr un grado de éxito representativo en el desarrollo social. En este sentido, la educación se perfila como un agente articulador de esta movilización, donde la búsqueda de mejores oportunidades para los miembros de la sociedad es cada vez más representativa. Entonces la docencia, como función y acción debe concientizarse de su papel transformador y modernizante de la sociedad y la cultura, debe asumir un liderazgo que le permita mediar entre la comunidad y el conocimiento, donde con una visión objetiva se nutra constantemente de actitudes, conocimientos, habilidades y herramientas para brindar un servicio orientado al logro, la calidad y la cohesión.

Entonces es menester de los docentes y especialmente los educadores de infancia, reconocer las diferentes variables que afectan e implican el desarrollo del niño a lo largo del ciclo vital, la diversidad y la subjetividad de la infancia para aportar en su educación. Sin embargo, para alcanzar estos propósitos, es necesario establecer un conjunto de rutas metodológicas que favorezcan la formación docente, lo cual está en el tenor de las Instituciones de Educación Superior, bajo la línea orientadora que dirima la política pública educativa.

## Registro calificado de programa

Los sistemas educativos gestionan un registro que identifica de forma clara los programas de educación superior a los que reconoce el cumplimiento de unas condiciones de calidad, estas habitualmente son reguladas por la ley y los órganos de control.

En Colombia, la intención política desde el año 2016 es el de acotar la formación docente a las necesidades propias del contexto, lo cual se manifiesta a través de la **Resolución 2041 de 2016**, en la que el *MinEducación* establece las características específicas de los programas de licenciatura<sup>14</sup> para su habilitación a través de la obtención, renovación o modificación del registro calificado. En este sentido, el primer aspecto abordado en el artículo 2 de la resolución se enmarca en la denominación del programa, desde dos bloques representativos:

- Área obligatoria y fundamental (43 denominaciones)
- Enseñanza a grupos etéreos, poblaciones y proyectos (9 denominaciones)

En este segundo grupo se concentra el interés de este proyecto: ***Licenciatura en Educación Infantil***, que de forma anterior a la norma tenían una amplia gama de denominaciones, enmarcadas en el campo de acción de las humanidades, en consonancia con lo señalado el artículo 7 de la **Ley 30 de 1992**, ajustadas a los propósitos de las ciencias de la educación y sobre la base disciplinar de la pedagogía y la didáctica, para formar educadores que en virtud de su servicio brinden una formación integral a la ***primera infancia*** de forma acorde con la estructura del sistema educativo colombiano.

La **Constitución Política Colombiana** reconoce los derechos a la educación y la autonomía universitaria, estos en su gestión son articulados por una extensa normatividad vigente. Para los propósitos de la investigación, se acota a la que atañe específicamente:

- Objetivos de la Educación Superior, Art. 6 (Ley 30 de 1992)
- Autonomía Universitaria, Arts. 28-30 (Ley 30 de 1992)
- Fines de la educación, Art. 5 (Ley 115 de 1994)

<sup>14</sup> Los programas de licenciatura en el contexto colombiano, corresponden a los programas profesionales de formación docente, conducentes al título de licenciado.

- Educación preescolar, Arts. 15-18 (Ley 115 de 1994)
- Programas de formación de educadores (Decreto 0709 de 1996)
- Decreto Único Reglamentario del Sector (Decreto 1075 de 2015)

En este sentido y a partir de los objetivos de la educación superior, los programas de formación y especialmente los orientados a la formación de educadores deben enmarcarse desde la autonomía universitaria para el ejercicio profesional, investigativo y de servicio social, con unas bases pedagógicas alrededor de los componentes de fundamentación disciplinar e interdisciplinar que propendan por la creación, desarrollo y transmisión del conocimiento en todas sus formas de expresión, y que conlleven a un servicio de calidad referente a los resultados, medios y procesos académicos, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del proceso educativo, y a las condiciones en que se desarrolla. (Ley 30 de 1992; Ley 115 de 1994; Decreto 0709 de 1996). Interpolando estos preceptos al servicio en pro de la primera infancia, este debe ser a la justa medida de las necesidades del país para promover la atención y solución de las mismas, que además de los elementos estrictamente de construcción pedagógica, involucra el estudio de las didácticas en varios cursos del currículo escolar de la primera infancia. (Ley 115 de 1994)

Así, los propósitos de formación se orientan al logro y madurez de las competencias docentes como profesionales de la educación que tienen a su cargo el acompañamiento y orientación del desarrollo integral de los niños entre los cero y los seis años de edad, bajo una metodología teórico práctica que articula los campos de formación pedagógica, disciplinar, científica, investigativa y deontológica en valores que promueven el desarrollo del conocimiento y competencias profesionales, la convivencia, responsabilidad, tolerancia y democracia en favor de la primera infancia colombiana.

Una vez abordadas las características específicas los programas de licenciatura deben, como se mencionó al inicio de este título, proceder con la obtención, renovación o actualización del **Registro Calificado de Programas**, que es el mecanismo para el reconocimiento legal oficial de los programas por parte del

organismo de control: el MinEducación. Proceso que es regido por la Ley 1188 de 2008 y reglamentado por el Decreto 1295 de 2010, que desde el año 2016 deben sujetarse a las condiciones señaladas en la Resolución 2041 de 2016 y que para el caso específico de las *Licenciaturas en Educación Infantil*, deben atender los preceptos señalados en el Decreto 0709 de 1996, el cual señala los aspectos biológicos, cognoscitivos, sicomotriz, socio-afectivos y espirituales que deben abordarse para la formación de los niños, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.

Elementos que son constitutivos de la congruencia del plan de estudios con la normativa y el contexto, y hacen parte de lo observado por los mecanismos de acreditación de programas, en los que se valora lo institucional y programático para recomendar al MinEducación la viabilidad y factibilidad de operación de los mismos.

## Implicaciones

De acuerdo con estos planteamientos, los programas de *Licenciatura en Educación Infantil* asumen la responsabilidad social de la formación de educadores infantiles, mediante un currículo actualizado y coherente con las necesidades del contexto de formación de la primera infancia y brindando los escenarios propicios para el desarrollo de las competencias necesarias en el abordaje de los procesos educativos, de manera crítica, analítica y efectiva.

La aproximación a las situaciones educativas son un espacio propicio para observar, crear, transformar, gestionar los factores y condiciones generales de la educación relacionados directamente con los currículos, los métodos, las técnicas pedagógicas, los recursos humanos y materiales, la formación docente y los presupuestos dedicados a la conformación en las instituciones educativas, que en la sociedad colombiana atienden a poblaciones en primera infancia.

Desde esta óptica, las *Licenciaturas en Educación Infantil* se constituyen en el escenario desde el cual se propende por el

desarrollo de ser humano, de los maestros en las dimensiones científica, tecnológica, artística, humanística y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza; de tal manera que se formen educadores para la atención de la primera infancia y se promueva la articulación de esta población infantil como ciudadanos críticos, reflexivos y transformadores de la sociedad.

Por ello, estos programas se configuran como un encuentro académico, en el que a partir de la interlocución con diferentes colectivos humanos, se forman profesionales de la educación que reconocen la complejidad y la responsabilidad que implica asumir la formación de los niños en esta etapa cronológica, reconociéndolos como sujetos de derecho, legítimos, protagonistas de las dinámicas sociales y sus procesos multidimensionales, que por el entorno de la primera infancia posibilitan la articulación del tejido social, especialmente desde la comprensión y abordaje de la diversidad.

## Diversidad en el constructo docente

Desde los diferentes referentes que evocan las grandes brechas en la igualdad que incluyen al contexto educativo y así mismo en el marco referencial que sitúa la diversidad como un hecho sustantivo, se hace clara y evidente la necesidad de desarrollar en las futuras generaciones de docentes una serie de competencias interculturales como las planteadas por Rodríguez Gómez, Yarza de los Ríos y Echeverry Sánchez (2016) quienes apuntan a una formación desde la diversidad que reconozcan los saberes, lenguajes, pensamientos y culturas, o las discriminadas por la Unesco (2009); donde ambos casos pretenden que se abra el camino a una verdadera Educación Inclusiva que transforme el paradigma, que propenda por alcanzar una escuela intercultural que viva en y para la diversidad.

Incluso en el espacio europeo, Ainscow (1995) y Arandia (2004) citados por Sales Ciges (2006) hablan de *“un nuevo perfil docente, de un docente reflexivo y crítico ante la diversidad e investigador para aprender de su experiencia propia, desde los contextos e intervenciones y modificar sus teorías”*.<sup>15</sup> (pág. 202). En este sentido, Fernández (2003) señala que más allá de preparar al docente para la escuela regular

15 Que se abordará más adelante en el título “Perfiles profesionales”

o para la escuela de educación especial, se le debe formar para educar en la diversidad y atender de forma integral las diferencias, según las características, de manera que los niños aprendan y convivan entre la diversidad.

Al hablar de la Educación Inclusiva en Colombia, se señaló que el modelo propuesto por el MinEducación para los estudiantes debía ser replicado en la formación docente para el cumplimiento de estos propósitos. Esto implica cambios profundos en los modelos de formación docente, ya que las barreras para el aprendizaje no solo radican en los sujetos que aprenden, sino que están presentes en el contexto, en las escuelas, en las prácticas didácticas y en los materiales educativos. Dentro de estos cambios, según Fernández (2003) está encontrar el equilibrio entre los apoyos terapéuticos y la psicopedagogía, lo que se correlaciona con la función articuladora del docente en la búsqueda de un dialogo intercultural e interdisciplinar en favor de la diversidad.

Durán Gisbert y Giné Giné (2011), evocan a los años setenta y ochenta, donde las diversas situaciones y demandas sociales en torno al reconocimiento de derechos, de la identidad, la diversidad cultural y lingüística, entre otros, hicieron urgir y emerger múltiples cambios en los contextos de aprendizaje que han venido transformando el sistema educativo, orientado a beneficiar a las poblaciones más vulnerables para que puedan acceder a una educación regular; prácticas que para la época resultaron insuficientes e incluso equivocadas.

Se debe tomar conciencia que la formación docente debe proyectarse más allá de la vida profesional, como un brazo que extiende el futuro de sus estudiantes. En este sentido, debe sujetarse a las realidades pluralistas del contexto para responder a una sociedad diversa y heterogénea, donde es inminente el dialogo interdisciplinar que, como propone Sales Ciges (2006)<sup>16</sup>, debe gestionarse desde dos perspectivas:

- el abordaje estructural y sistemático en las escuelas
- la innovación didáctica en la enseñanza universitaria

---

16 En su "propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior"

Esto llevado a un plano más profundo plantea que se debe: *"promover actitudes reflexivo-críticas sobre los estereotipos políticos y socioculturales que segregan las diferencias individuales, facilitar un clima comunicativo y el trabajo cooperativo, a través de la indagación, la reflexión sobre la práctica educativa"*. (2006, pág. 207). En la práctica, significa una diversificación de las estrategias metodológicas para atender a diferentes estilos de aprendizaje, en coherencia con el nuevo perfil de los maestros y como propósitos para tratar la diversidad en las aulas.

En el abordaje de la calidad educativa con una proyección a la diversidad, Muñoz Cantero y Espiñeira Bellón (2010) manifiestan que este criterio debe ser evaluado en consonancia con los procesos didácticos para esa heterogeneidad y pluralidad que se vive a diario en los centros educativos, esto en yuxtaposición a los viejos paradigmas culturales que como señala Alegre de la Rosa (2004) no valoran lo que las personas son, sino su grado de aproximación a los patrones ideales.

En un abordaje de la cultura de la norma, Muñoz Cantero y Espiñeira Bellón (2010) afirman que se crean unas expectativas iguales *-como referente-* para valorar a todas las personas, en una cultura de la homogeneidad donde la diferencia es un problema histórico ***por estar fuera de la norma***, que se traduce en exclusión y segregación; así pues, indican que *"la atención a la diversidad debería plantearse como algo relacionado con todo el alumnado, más aún, con toda la comunidad educativa (centro, profesorado, personal administrativo, familias y contexto social)"*. (pág. 249)

Estos componentes emergentes: innovación didáctica, evaluación y diversificación metodológica, aportan una visión nueva de la institución educativa orientada a su función social y pedagógica para el desarrollo integral de todos los estudiantes; visión que incorporada al perfil de formación docente le permitirán responder de forma diferencial a la diversidad presente en todo grupo humano.

## Inclusión en la formación docente

El paradigma propuesto por el MinEducación: **Educación Inclusiva**, se enfrenta de entrada a un conflicto en la comprensión de la inclusión o la escuela inclusiva, que como plantean Durán Gisbert y Giné Giné (2011), está enmarcado en la literatura, las prácticas profesionales y las discusiones académicas, con relación a los diversos movimientos que históricamente han procurado que la escuela común aborde todo tipo de características personales. Quizás, como lo plantean los autores, se refiera a la estrecha relación entre la inclusión y la educación especial o las necesidades educativas especiales, particularmente en enfoques normalizadores, o por su parte, con las políticas que han buscado incorporar los *estados de bienestar* que han sido controvertidos por los movimientos sociales migratorios de las últimas décadas.

Es clave señalar la existencia de un conjunto de trabajos de colegas en el país que de forma individual, grupal o local han logrado algunos avances en el repensar la formación inicial del docente, estos trabajos no alcanzan un plano institucional, pero articulan conceptos como la pedagogía intercultural, educación inclusiva, educación especial, educación propia, educación popular o educación comunitaria; estos son aportes iniciales, aún no están articulados registros calificados vigentes, por lo que deberán ser considerados en el futuro cercano para nutrir los avances en la formación de educadores en y para la diversidad.

Así, el enfoque del MinEducación se hace acertado al abandonar los conceptos patologizantes para enfocarlos hacia las necesidades educativas diversas. Esto es consecuente con los planteamientos previos, siendo *-la diversidad-* la clave para entender, como señalan los autores, el plantear la inclusión como una relación entre el contexto, el estado y las instituciones, lo que indica *"que no existe una única perspectiva sobre cómo plantear la inclusión"*. (2011, pág. 155), pero si hay algunos consensos internacionales en torno a cuestiones relacionadas con la inclusión (Durán Gisbert & Giné Giné, 2011; Booth, 2009; Ainscow, 2003):

- a. Ante todo, es una cuestión de valores con implicaciones prácticas que *"supone una manera particular de entender y pensar la educación"*. (2011, pág. 155)

- b. El efectivo reconocimiento de derechos para el ejercicio de la ciudadanía, en un sistema de educación inclusivo que procure una igualdad de oportunidades.
- c. El fomento a la participación del alumnado en el currículo, su institución, su cultura y su comunidad, para identificar y mitigar las barreras del aprendizaje.
- d. Encontrar formas eficaces para atender la diversidad y sus necesidades y con esto transformar la cultura, las prácticas educativas e institucionales y la normativa.
- e. La inclusión está comprometida con que el estudiante logre resultados significativos para su desarrollo y que todos puedan alcanzar las competencias básicas propuestas en el currículo.
- f. La inclusión no es integrar grupos vulnerables
- g. La Educación Inclusiva se asocia con el desarrollo integral del niño y su relación social

En este sentido, Durán Gisbert y Giné Giné (2011) destacan tres ideas para la comprensión de lo que se entiende por inclusión educativa:

1. Supone trasladar el foco de atención del **estudiante** al **contexto** en el desarrollo de capacidades acoger, valorar y responder a las diversas necesidades de todos los estudiantes, lo cual se refleja en el pensamiento del profesorado, las prácticas educativas y los recursos personales y materiales.
2. La inclusión supera la discapacidad porque su objeto es buscar y promover más y mejores oportunidades para todos
3. La inclusión no es un estado, es un proceso de mejora constante del contexto, un compromiso colectivo en favor de mejores condiciones para todos que se sostiene en el tiempo.

Desde estas comprensiones, la *Educación Inclusiva* se perfila y entiende como un reto de formación continuada del profesorado que se extiende a los diferentes elementos del sistema educativo y las instituciones, y que en un sentido más amplio contribuye al desarrollo profesional y a la mejora de los centros y del sistema educativo. (Durán Gisbert & Giné Giné, 2011)

Si bien Arnaiz (2003, citada por Durán Gisbert & Giné Giné, 2011) señala que la formación docente no es la receta de solución ante cualquier problema, *-se entiende que es un elemento clave y articulador para avanzar en un tema como la inclusión-*, por lo que se debe buscar que este llegue a ser un profesional colaborativo *-en su ser-*, reflexivo *-en su hacer-* y crítico de la dimensión ética de la profesión. Por esto, Gisbert Durán y Giné-Giné (2011), proponen que estos criterios generales de fundamentación en la formación hacia la Educación Inclusiva, pueden concretarse con los aportes de Echeita Sarronaia (2006), así:

**Pedagogía de la complejidad:** los problemas educativos son multidimensionales (Psicológica, social, moral) y dependen de diferentes variables

**Perspectivas constructivistas:** el aprendizaje es un acto individual que requiere de mecanismos de influencia educativa y estrategias para lograrlo.

**Desarrollo integrado:** debe basarse en las inteligencias múltiples, inter e intrapersonal, el sentimiento de competencia, la autoestima y los patrones.

**Enseñanza adaptativa:** definición de objetivos básicos comunes con diferentes niveles de consecución y la diversificación de actividades y apoyos.

**Adaptaciones curriculares:** cambios de acción educativa para promover la participación y la evaluación psicopedagógica contextual.

**Red de colaborativa:** articulación de la comunidad educativa para alcanzar los logros comunes e individuales.

**Escuelas como centros de mejora:** ciclos para la planificación y el mejoramiento continuo de los procesos.

**La diversidad como fuente de enriquecimiento y de estímulo a la innovación:** ver la diversidad como un mecanismo de incertidumbre y desafío, que crea condiciones de excelencia.

Los aportes de Durán Gisbert y Giné Giné (2011), al paradigma de la **formación docente en y para la diversidad** toman gran relevancia porque se sitúan desde aspectos del quehacer y en el reto por ellos plasmado de *pasar de la discusión a las evidencias*. Así, desde su propuesta, plantean unos elementos esenciales en el rol e identidad del educador, unas competencias pedagógicas y un sentido investigativo que propenda por la transformación y

el mejoramiento continuo de la práctica, que desde su formación inicial deben buscar:

1. La apropiación del alumnado
2. El aula normalizada como espacio para la atención
3. Reconocimiento de las singularidades de los estudiantes y sus formas para llegar al aprendizaje
4. Estrategias para facilitar el mayor grado de participación de todos (inclusión)
5. Apoyos colaborativos con la comunidad educativa para facilitar oportunidades que conduzcan al aprendizaje
6. Apoyo interdisciplinar para seguir y acompañar casos y planes individuales
7. Investigación-Acción forjar un proceso de reflexión y desarrollo profesional para transformar y mejorar continuamente la práctica y los equipos de trabajo.

Cabe mencionar lo señalado por Camperos Torres y Peña Fernández (2008-9), quienes al situarse desde el movimiento mundial de ***Educación para Todos (EPT)***, señalan el desafío latinoamericano de atender a la diversidad, donde el servicio es un derecho que para su efectiva aplicación requiere de reformas educativas estructurales y una política pública coherente con la inminente necesidad.

## Perfiles profesionales

Diseñar un perfil profesional implica estructurar las actividades que conducirán a un profesional en formación a reafirmar sus conocimientos al poder apreciar, entender y confrontar los problemas que atañen a su cotidianidad. En este sentido, Díaz Barriga Arceo, Lule González, Pacheco Pinzón y Rojas Drummond (1990), señalan que es prudente que estos perfiles no se propongan sobre objetivos conductuales, ya que eliminan el análisis de las necesidades formativas y se quedan en áreas de la conducta humana, cuando deben situarse en el quehacer, las áreas de acción, el rol y la realidad social propias de la disciplina.

Este diseño de perfiles adquiere un mayor grado de complejidad en la medida en que aumenta el grado de especificidad u orientación

desde lo disciplinar y el contexto que se aborda, fenómeno que es más evidente en la educación ya que maneja componentes desde las áreas del conocimiento y a su vez puede abordar particularidades como grupos etéreos, poblaciones sociales y proyectos. En el caso que asiste a esta obra y la investigación, se aborda la educación a través de los programas de educación o licenciatura, desde un grupo etéreo al que se dirige el servicio: la primera infancia.

Pero las situaciones sociales y las realidades del contexto hacen que definir un perfil de formación docente **en y para la diversidad**, tenga diferentes miradas desde la literatura de autores y organizaciones que atienden las perspectivas propuestas por la EPT<sup>17</sup>, en un marco de valores esenciales, actitudes y áreas de competencia.

## Consideraciones generales

A la pregunta sobre perfil profesional, Díaz Barriga Arceo *et-al.* (1990) plantean las características académicas y laborales que debe poseer una persona para desempeñarse en una profesión, sobre las características correspondientes a dicha profesión deben estar referidas a aptitudes, habilidades y conocimientos que dependen del contexto donde se desarrolla la mencionada profesión.

Es así como, las áreas de trabajo del profesional se definen según las áreas de la profesión, se basan en las necesidades sociales, el mercado ocupacional y los conocimientos, técnicas y procedimientos con que cuenta la disciplina. Las áreas de trabajo determinan las tareas que desempeñará el profesional, así como las poblaciones a las que ofrecerá sus servicios. Lo que estos autores señalan específicamente que:

*Un perfil bien definido debe tener la suficiente claridad y precisión para que pueda evidenciar cómo será el egresado por lo que los elementos que lo caracterizan pueden resumirse en: Especificar las áreas del conocimiento en las cuales deberá adquirir dominio. Descripción de las tareas, actividades, acciones que deberá realizar en dichas áreas.*

---

17 EPT: Educación para todos

*Delimitación de valores y actitudes a adquirir, necesarias para el buen desempeño. Análisis de la población que recibirá las esferas de labor. Especificación de las habilidades que debe desarrollar desde el punto de vista teórico y práctico y que permitirá su desempeño.*

(Díaz Barriga Arceo, Lule González, Pacheco Pinzón, & Rojas Drummond, 1990, pág. 42)

## Pensar en una escuela para la diversidad

Al entender la diversidad como una necesidad inminente para alcanzar una sociedad más pluralista, Blanco Quijarro (1999) *-en su búsqueda de la transformación de los imaginarios-*, invita a pensar en una escuela que atienda a la diversidad, lo cual conlleva ciertas implicaciones conceptuales en el perfil de egreso del futuro educador, entre las que propone:

- a. *Los profesores han de conocer las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, los factores que facilitan el mismo y sus necesidades educativas más específicas sólo a través de este conocimiento se podrán ajustar las ayudas pedagógicas al proceso de construcción personal de cada alumno. [...]*
- b. *Ayudar a todos los alumnos a construir aprendizajes significativos. La forma en que se plantean las situaciones de enseñanza-aprendizaje es determinante para conseguir o no un aprendizaje significativo. [...]*
- c. *Organizar las experiencias de aprendizaje de forma que todos los alumnos participen y progresen en función de sus posibilidades.*

(Blanco Quijarro, 1999, págs. 7-8)

## European Agency

Otro caso de literatura orientadora en el ***Perfil profesional del docente en la Educación Inclusiva***, emerge de la European Agency<sup>18</sup> (2012), quienes analizaron durante tres años, la preparación

<sup>18</sup> Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

del profesorado para la Educación Inclusiva en su formación inicial, con el propósito de orientar y estimular la planeación de los resultados de aprendizaje deseados al: identificar valores y competencias flexibles y adaptables, orientados a una Educación Inclusiva teniendo en cuenta todas las formas de diversidad, que apalanque desde los docentes en formación la generación de espacios inclusivos.

A través de un grupo de 55 expertos de 25 nacionalidades de la comunidad europea se aborda el *"cómo se forma a los docentes en su formación inicial para ser 'inclusivos'"* (2012, pág. 10), desde dos aspectos sustantivos:

- *¿Qué tipo de docentes son necesarios para una sociedad inclusiva en la escuela del siglo XXI?*
- *¿Cuáles son las competencias esenciales de un profesor en la Educación Inclusiva?*  
(European Agency, 2012, pág. 8)

Y desde estos cuestionamientos se concretan un conjunto de valores esenciales en los que se idealmente se debería enmarcar el perfil de un docente inclusivo:

1. *Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo*
2. *Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos*
3. *Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes*
4. *Desarrollo profesional permanente del profesorado: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.*  
(European Agency, 2012, pág. 13)

Cada uno de estos valores está rodeado por un conjunto de áreas de competencia (ver Tabla 1), desde tres categorías: actitudes, conocimientos y habilidades, de modo tal que esta propuesta pueda ser llevada a la práctica a través de la implementación del perfil.

En general, la propuesta señala que los valores y áreas de competencia para trabajar en la Educación Inclusiva son necesarios

en todos los docentes, ya que les proporcionan las bases para trabajar en el aula regular en términos de conocimientos, comportamientos y habilidades *-por lo que deben tener un desarrollo continuo-*, no contradicen a la educación especial o a las NEE<sup>19</sup>, son amplias para permitir la reflexión en el quehacer y la acción basada en la investigación, por lo que permiten planificar la formación de docentes. En este sentido, también entiende que la Educación Inclusiva es un enfoque para todos y por ende responsabilidad de todos.

Al respecto, Paz Delgado (2014) señala que lo propuesto por la *European Agency*, "se perfila como un eje orientador que engloba una serie de aspectos medulares en la formación inicial de docentes para la Educación Inclusiva" (pág. 46), que tras su revisión y ajuste puede adaptarse a escenarios como el latinoamericano.

**Tabla 1 Áreas de competencia para cada valor (Líneas generales)**

| Valor                                     | Comprensión  | Área de competencia   |
|---|--|---|
| <b>Valorar la diversidad del alumnado</b> | La diferencia como recurso y valor en la educación     | Concepciones sobre la Educación Inclusiva   |
|   |  | Punto de vista del docente sobre las diferencias entre los alumnos.                 |
| <b>Apoyar a todo el alumnado</b>          | Esperar lo mejor del estudiante                        | Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de los estudiantes  |
|   |  | Enfoque docente efectivo en grupos heterogéneos                                     |
| <b>Trabajar en equipo</b>                 | Colaborar con pares, otras disciplinas y la comunidad. | Trabajar con los padres y las familias  |
|   |  | Trabajar con un amplio número de profesionales                                      |
| <b>Desarrollo profesional docente</b>     | Reaprender a lo largo de la vida                       | La docencia es una profesión que debe ser reflexiva                                 |
|   |  | La formación inicial es la base para un aprendizaje y desarrollo profesional activo |

Fuente: Elaboración propia a partir de (European Agency, 2012)

## Experiencias latinoamericanas

En la región hay experiencias de *formación docente* para atender a la diversidad. En Cuba, por ejemplo, se formaban profesores para la homogeneidad, hoy han incorporado a la educación la perspectiva de la escuela psicológica de *Vygotsky* con el enfoque *histórico-cultural* del desarrollo psíquico y se atiende más a la zona de desarrollo próximo y las diferencias en el ritmo de los aprendizajes de los estudiantes que a sus características homogéneas. Sin embargo, se afirma que es necesaria la incorporación de los docentes a la actualización en términos, definiciones y especialmente en las prácticas desde la diversidad.

(Pineda Ramos, 2011)

Para el caso colombiano, el perfil docente orientado hacia la diversidad y la inclusión está alineado con las características del perfil declarado por los lineamientos de formación de docentes para la inclusión en Educación Superior de MinEducación. (2013a)

*Algunas características del docente inclusivo pueden ser: Un docente que participa de forma activa en el desarrollo de los currículos, es decir que tiene espacio para la innovación de los contenidos y metodologías. Un docente que se encarga no sólo de implementar los currículos. Un docente que transforma las prácticas pedagógicas siendo auto-reflexivo en el desarrollo de su labor. Un docente capaz de valorar la diversidad de sus estudiantes y potenciarla como parte del proceso educativo. Un docente capaz de incluir en su didáctica el contexto en el cual desarrolla su acción pedagógica y utiliza material de apoyo para que el conocimiento sea accesible.*

(MinEducación, 2013a, pág. 53)

En consecuencia, se hace manifiesta la necesidad de evaluar e implementar estudios orientados en la perspectiva de la atención y educación *-en y para la diversidad-*, especialmente en la evaluación de las actitudes de los docentes en formación. Vélez Latorre (2013) afirma que la política y la implementación de estrategias para la Educación Inclusiva requieren de una comunidad educativa preparada para la diversidad y para implementar esta educación,

aunque no se conocen estudios en tal sentido. De ahí que sea necesario generar procesos investigativos que preparen a los docentes de Educación infantil en los conocimientos y gestión de la Educación Inclusiva, como una medida para promoverla a todo nivel.

## Modelos educativos y diversidad

Para cerrar este capítulo, se quiso abordar la obra: **Percepciones del profesorado sobre la diversidad**, de Moliner Miravet y Moliner García (2010), quienes abordan el tema desde las concepciones, percepciones e imaginarios sobre la diversidad de estudiantes, y lo transitan en una evolución desde las posturas segregacionistas *-orientadas al déficit-* a un modelo inclusivo e intercultural más dinámico y enriquecedor.

En este estudio es relevante la cita de Jiménez Martínez y Vila Suñé (1999), la cual señala que: *"la diversidad se concibe como una característica inherente a la naturaleza humana y como una posibilidad para el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y grupos sociales"*. (pág. 24). A su vez, posturas como las de Cela Ollé, Gual y Màrquez (1997) plantean que estas categorías de diversidad tienen relación con tres dimensiones:

**Social:** como la directa relación con el contexto educativo

**Personal y física:** herencia genética y cultural

**Aprendizajes:** adquisición de conocimientos previos, estilos y hábitos de aprendizaje, competencias

También son relevantes las preguntas sobre las que el estudio se fundamenta: *"¿Cuál es la visión que tiene el profesorado sobre este concepto? ¿Qué factores de diversidad percibe? y ¿Qué respuesta se plantea y qué modelos teóricos subyacen a cada concepción de diversidad?"*. (pág. 24). Preguntas que los autores de esta obra recomiendan que se mantengan en ese proceso de reflexión constante de investigación-acción propuesto por Durán Gisbert y Giné Giné. (2011)

**Tabla 2 Tránsito de los Modelos Educativos para la Diversidad**

| Modelo   | Interpretación                               | Diferencial                              | Finalidad / Tratamiento  |
|--|--|--|--|
| <b>Segregacionista y asimilacionista</b>         | Desde el déficit de capacidades humanas      | Normal vs Problemático                   | Tratamiento reparador de la diversidad                                       |
| <b>Integracionista (normalización)</b>           | Desde las capacidades humanas                | Igualdad de oportunidades                | Integración en el sistema ordinario para normalizar                          |
| <b>Empowerment y pluralismo (empoderamiento)</b> | Exaltar rasgos diferenciales                 | Educar para la diversidad                | Reconocer y aceptar la diversidad sin enriquecerla con la interacción        |
| <b>Multicultural</b>                             | Educación para la alteridad                  | Pedagogía del Acogimiento                | Reforzar el respeto y la tolerancia entre grupos mayoritarios y minoritarios |
| <b>Interculturalista</b>                         | Reconfiguración y descentralización cultural | Educar desde las perspectivas culturales | Fortalecer la identidad cultural y el reconocimiento del "otro"              |
| <b>Educación Inclusiva intercultural</b>         | interculturalidad e inclusión                | Educar en la diversidad                  | Calidad e interacción para la interculturalidad                              |

Fuente: Creación propia a partir de los preceptos de (Moliner Miravet & Moliner García, 2010; Castillo Guzmán & Guido Guevara, 2015)

Moliner Miravet y Moliner García (2010) recogen conceptualmente los cuatro (4) modelos educativos identificados en el trabajo de Sales Ciges y García López (1997) que son derivados de condiciones de discapacidad y la diversidad cultural en una tendencia que se va alejando de la segregación.

La Tabla 2 presenta los modelos educativos para la diversidad identificados por Moliner Miravet y Moliner García (2010), estos parten desde el déficit en las capacidades humanas *"como un problema inherente al ser humano con escasas posibilidades de intervención"*. (pág. 24). O se sitúan en minorías que son amenazantes. En el tránsito entre estas ideas, emerge *"la premisa que cualquier estudiante puede tener dificultades para aprender en un momento u otro de su escolaridad"*. (pág. 25). Lo que conlleva a un sistema ordinario que busca especialmente evitar el fracaso escolar de las minorías y a un primer acercamiento intercultural; que en la Tabla 2 es reforzado con la propuesta de un modelo educativo intercultural. (Castillo Guzmán & Guido Guevara, 2015)

Las ideas subsecuentes de Moliner Miravet y Moliner García (2010) buscan abandonar la perspectiva normalizadora. Así, el modelo del empoderamiento adopta del *Foro de Vida Independiente*, el término ***diversidad funcional***, situándose en la posibilidad del individuo de ejercer un poder de decisión sobre su propia existencia y sus relaciones sociales.

Finalmente, el modelo de ***Educación Inclusiva intercultural*** valora la diversidad y propone atender las necesidades de los estudiantes en función de lograr oportunidades para todos. Propone también, una institución amplia, abierta, adaptable a las necesidades, a asumir la diferencia como valor y educar en el respeto a los derechos, la igualdad de oportunidades y la justicia social. (Moliner Miravet & Moliner García, 2010)



# Un proyecto en y para la diversidad



**Investigación**  
[Parte 2]



# Un proyecto en y para la diversidad

La búsqueda de un desarrollo profundo alrededor de la educación y la tecnología en el país llevó a que un conjunto de Instituciones de Educación Superior a saber: la *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, la *Universidad del Quindío*, la *Corporación Universitaria Rafael Núñez* y la *Corporación Universitaria Iberoamericana*, y a la empresa *Artemática* -reconocida por su producción de materiales didácticos-, unieran sus esfuerzos en el marco de la *Alianza de Instituciones para el Desarrollo de la Educación y la Tecnología en Colombia*, **Aidetc**; alianza de la que emerge la iniciativa conducente a la creación del programa: **Arquitectura Pedagógica, Didáctica y Tecnológica para la Formación de Profesores en y para la Diversidad**, que pretende aportar significativamente en la formulación de espacios y ambientes de aprendizaje necesarios, situados y pertinentes para mejorar la cualificación y el perfil profesional del docente en el abordaje de poblaciones con capacidades diferenciales.

El amplio bagaje académico y experiencia formativa de las universidades participantes, nutre este programa en torno al objetivo:

*Constituir una infraestructura pedagógica, didáctica y tecnológica para la creación y el desarrollo de escenarios educativos de diferentes regiones de Colombia, a partir de la investigación sobre ambientes de enseñanza y aprendizaje de estudiantes para profesores que se caractericen por acoger y promover la educación de poblaciones marginadas y en condición de vulnerabilidad física, sensorial, social, económica y cultural.*

(Aidect, 2015)

El programa fue sometido en la *Convocatoria 661 de 2015* del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, *Colciencias*, aceptado en el marco de la línea: **educación, paz y equidad**, y financiado con recursos del *Fondo Nacional para el Financiamiento de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Francisco José de Caldas*. Uno de los principales objetivos del programa radica en reconocer el tránsito y las tendencias de los programas de formación de docentes orientados a la educación infantil que apunta a identificar el estado actual y las problemáticas propias de la educación en y para la diversidad.

En virtud de este cuarto objetivo del programa, se planteó la investigación que atañe a esta obra, la cual plantea la revisión e identificación de los ambientes de aprendizaje de los programas para la formación de docentes orientados hacia la pedagogía infantil *-hoy educación infantil-* que hacen parte del portafolio actual reconocido ante el Snies; análisis que parte de la estructura curricular de estos programas, atendiendo sus propuestas metodológicas, estructuras de cursos en el plan de estudios, perfiles de formación, políticas de acogimiento a la diversidad, las concepciones y ejercicios de práctica pedagógica, y los recursos de apoyo con que se cuentan (tecnológicos y didácticos) como elementos que permiten identificar variables y tendencias en estos programas.

Así, esta investigación pretende reconocer el trayecto recorrido a nivel país y los alcances de estos procesos de formación docente

para el acogimiento a la diversidad, la ejecución de políticas y programas educativos para la infancia, como punto de partida para que sea posible desarrollar e implementar nuevas propuestas y proyectos que, desde la investigación y otras áreas de aplicabilidad, permitan entender las realidades actuales y repensar la atención integral a la infancia desde la educación y la sociedad.

## Problemática abordada

Una necesidad sentida en la sociedad colombiana radica en **una atención educativa para todos**, denominada como *Educación Inclusiva*<sup>20</sup> o educación en y para la diversidad, como enfoque del programa y del proyecto en particular, en el que se entiende a la formación de docentes para la infancia como el eje posibilitador directo de estos procesos.

De esto se acuña la pregunta: ¿Por qué es importante la formación de maestros para acoger la diversidad? Y esto se responde desde perspectivas como la política pública, la sociedad y la disciplina:

**Primero**, porque es un derecho consagrado en la Constitución Política Colombiana y una necesidad evidente reconocida por el Ministerio de Educación Nacional (MinEducación), quién entiende su importancia como columna vertebral de la articulación de los niveles educativos en su objetivo de *"examinar las barreras para el aprendizaje y la participación propias de todo el sistema"*. (MinEducación, 2013a, pág. 18).

**En segunda instancia**, desde la sociedad emergen una serie de condiciones estructurales que tradicionalmente han causado fenómenos de exclusión y discriminación, en la que los modelos culturales pasados han legado deudas ancestrales que para ser superadas implican transformar a la misma sociedad.

**Desde lo disciplinar**, porque en la figura del docente reside la posibilidad de transformar las prácticas pedagógicas del

---

20 (Educación Superior Inclusiva, 2013a), Lineamientos de Política Pública del Ministerio de Educación Nacional

sistema educativo, desde la comprensión de la diversidad del estudiantado y la aplicación de variados recursos didácticos y de herramientas tecnológicas para concretar esta apuesta educativa en el país.

Y es que la diversidad se manifiesta desde la infancia, así, el país requiere de profesionales preparados para planear, gestionar, implementar, evaluar y hacer seguimiento a los procesos de formación de la diversidad de un estudiantado que exige fehacientemente su derecho a la educación, con profesionales integrales, altamente calificados, que aporten al mejor desarrollo del niño en tránsito a su ciudadanía; por esto es prioritario y necesario que los programas de educación infantil, cuenten entre sus criterios con el formar a los futuros docentes para la inclusión y el acogimiento a la diversidad.

Entonces, esta problemática apunta a la necesidad de reconocer las condiciones actuales de los *Programas de Pedagogía Infantil*, que en el tránsito del proyecto y por normatividad legal han de asumir la denominación de **Programas de Educación Infantil**<sup>21</sup>, así, el proyecto pretende dar a conocer las tendencias, específicamente en la atención educativa en y para la diversidad, desde siete categorías que van de los planes de estudio hasta las metodologías y las prácticas pedagógicas. En efecto se asume la categoría de Educación Infantil, como la gran sombrilla que abarca y cubre expresiones semánticas afines en las denominaciones de los programas eg: *la Pedagogía Infantil, Educación Preescolar, la Educación Infantil, la Educación para la Primera Infancia, Educación Parvularia, entre otras.*

Y desde esta gran categoría, la investigación busca en los elementos de la estructura curricular como categorías de análisis: la infraestructura, el rol docente, el plan de estudios, los recursos humanos y didácticos, las prácticas pedagógicas, la evaluación, la política institucional, los servicios académicos y los aspectos administrativos.

---

21 **Resolución 2041 de 2016**, Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado (Ministerio de Educación Nacional 03 de febrero de 2016).  
Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf)

Esto implica que las Facultades de Educación requieren ajustar, actualizar e incorporar constantemente nuevos conocimientos, elementos, habilidades, herramientas y estrategias, entre otros, que permitan a los futuros docentes abordar la atención educativa de las poblaciones diversas; esto, a partir de diferentes perspectivas y visiones relacionadas con la asunción y comprensión del otro, y también desde una reflexión del rol y el quehacer docente para cuestionarse en la adquisición de nuevas competencias, lo que significa la formación integral del docente, y lo que representa abordar poblaciones con capacidades diferenciales, ya que estas nuevas habilidades y competencias involucran, desde su adquisición, la integración y adecuación de tecnologías para hacer accesible la información a todos los estudiantes en función de sus potencialidades. Estos cuestionamientos se enmarcan como significativos y de sus respuestas dependen los desarrollos y alcances de una educación en y para la diversidad.

También implicó identificar si en Colombia se están gestando nuevas concepciones del ser maestro, las tendencias que contemplan formas alternativas alrededor de lo que Devalle de Rendo y Vega (2006), denominan una cultura del pensamiento:

*Proponemos una formación basada en la cultura del pensamiento que jerarquice la indagación en la práctica educativa para la resolución de problemas. La actitud crítica y reflexiva tanto en el nivel personal como profesional favorece la formación del docente autónomo, que es, en definitiva, la característica primordial para el desempeño en la educación en y para la diversidad.*

(DeValle de Rendo & Vega, 2006, pág. 172)

## Estrategia metodológica

Inicialmente, el programa y su cuarto objetivo buscaban obtener un **Estado del arte a nivel nacional de la formación de pedagogía infantil en y para la diversidad**; sin embargo, en el análisis de las necesidades del contexto, de cara a los objetivos macro del proyecto

y el programa, se determinó un abordaje más investigativo, con unos alcances superiores a los que tradicionalmente se viven en el *estado del arte*. Así, esta investigación se enmarca en un modelo descriptivo desde el diálogo sujeto-objeto de estudio, propio de la investigación cualitativa que enfatiza en los actores y procesos de formación docente evidenciados por la pesquisa, con un enfoque analítico desde la hermenéutica<sup>22</sup> como base para la comprensión interpretativa que articula los grupos sociales y los discursos a través de las dinámicas curriculares de las universidades y facultades que ofertan **Programas de Educación Infantil** y en función del énfasis o no, en la atención a poblaciones diversas.

El sentir inicial de *estado del arte*, obliga a atender las consideraciones propuestas por Londoño Palacios, Maldonado Granados y Calderón Villafañez (2014) quienes señalan que "*para el manejo metodológico de la construcción de estados del arte, se proponen desde su concepción filosófica, la heurística y la hermenéutica*". (pág. 35)

Por su parte, para alcanzar una visión más amplia y analítica de la realidad, está implícita la adopción del paradigma interpretativo; Goetz y Lecompte (1984) señalan que este tipo de investigaciones ofrece alternativas para percibir, describir, analizar e interpretar fenómenos que ocurren en los actos educativos, mientras estos se configuren y desarrollen como prácticas sociales, del mismo modo, Parra Sandoval, Parra Sandoval y Lozano (2006) insisten en la importancia de la relación íntima y prioritaria con la realidad, especialmente la escolar, por ello resultó apropiado para la tarea de establecer las tendencias de los *Programas de Educación Infantil* analizados, especialmente en la revisión de sus enfoques metodológicos, planes de estudio, recursos pedagógicos y tecnológicos, los perfiles de formación enunciados, las prácticas pedagógicas que desarrollan y la forma como se asumen a las poblaciones diversas, para así obtener la información requerida, descriptiva y significativa de la realidad de estos programas.

Entonces, el análisis de la pesquisa se desenvuelve en el ámbito de lo interpretativo, socio-lingüístico y discursivo de los documentos y las disertaciones subyacentes, y de los actores

22 "*La hermenéutica (interpretación) busca descubrir los significados de las distintas expresiones humanas, como las palabras, los textos, los gestos, pero conservando su singularidad.*" (Martínez Rodríguez, 2011, pág. 12)

del proceso formativo en los diferentes programas estudiados, lo que desde la hermenéutica posibilita un mayor alcance de los resultados a obtener y se traduce en la búsqueda de significados de las acciones de formación para la toma de decisiones, con relación al fenómeno estudiado.

## Transito metodológico

A la luz de esta investigación, transitar de los conceptos a la realidad que se vive en los programas de Licenciatura en Educación Infantil en el país, involucró establecer unas fases para el desarrollo de la propuesta metodológica que van de las tareas iniciales del diseño de la pesquisa, la delimitación de los patrones y criterios de análisis, su instrumentación, la gestión de los diálogos y discursos, la sistematización de datos y el análisis de resultados.

### Fase 1: Aproximación

Esta fase inicial corresponde a lo que Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), denominan la etapa preparatoria, considerada como un momento reflexivo, para generar un diseño y un producto. Es decir, que pretende cualificar los métodos de pesquisa de la información necesaria.

Es fundamental señalar que se definió como categoría de interés los programas que hacen referencia a la *Pedagogía Infantil*, sin que esto se viese afectado por la Resolución 2041 de 2016, que en su artículo 2, literal 1 determina las denominaciones específicas de los programas de licenciatura, para el caso: **Educación Infantil** y que podrán acompañarse por el énfasis que estos programas declaren. Así, pese a que las labores de recolección de datos son previas a la norma, la totalidad de los programas analizados están alineados con la nueva perspectiva, por lo que en virtud de la articulación de los hallazgos y la norma es que se toma la decisión de renombrar la categoría.

La recolección de datos parte de las consultas al **Snies**, *Sistema Nacional de Información en Educación Superior*, y los sitios web de las *Instituciones de Educación Superior* (en adelante IES), para identificar, seleccionar y caracterizar la oferta educativa nacional en Educación Infantil. Como resultado de esta fase emerge un primer producto<sup>23</sup> que actúa como línea de base y que compila los programas que cumplen con estas características.

## Fase 2: Patrones y tendencias

Una vez se cuenta con la Matriz de Información y sus documentos de soporte, esta fase pretende identificar las tendencias en la formación docente, por lo que es procedente una revisión documental más exhaustiva desde tres (3) categorías de análisis: Diversidad, Pedagogía Infantil y las TIC -*Tecnologías de la Información y la Comunicación*-.

A partir de esta revisión se elaboraron los documentos descriptivos que determinan los criterios de selección específica de los programas -*categorías de diversidad, pedagogía infantil y las TIC*-, que en la declaración de los syllabus y cursos evidencian una clara tendencia en la formación del docente en y para la diversidad; documentos que a su vez orientan al proyecto en su desarrollo, que se presentan como criterios en el capítulo: **Acogimiento a la diversidad**, y que son el soporte conceptual para la aproximación a los contextos y realidades de los Programas de Educación Infantil. Además, permitieron denotar coincidencias semánticas frente a las denominaciones existentes como Educación Preescolar, Educación Infantil, Educación para la Primera Infancia, Educación Parvularia entre otras.

A la luz de los criterios de selección específica (3 categorías señaladas) se filtra a once programas, en igual número de IES, las cuales fueron invitadas a aportar y nutrir la información de esta investigación, y con las que se continuó el componente de trabajo de campo (en la *Fase 4: Gestión de diálogos y discursos*). Se destaca que los programas seleccionados evidencian su mérito en el valioso

23 Este primer producto se manifiesta en una matriz de caracterización de los programas. (Anexo 1)

trabajo de vanguardia de estas universidades en el país, desde la perspectiva de incorporar en su estructura curricular, aspectos que permitan a sus egresados actuar en y para la diversidad. (Ver Tabla 3)

**Tabla 3. Universidades seleccionadas en la investigación**

| IES                          |  | IES         |  |
|------------------------------|--|-------------|--|
| Región                       | Universidad de la Amazonia                       | Bogotá D.C. | Universidad Libre de Colombia            |
|                              | Universidad del Tolima                           |             | Universidad de San Buenaventura          |
|                              | Corporación Universitaria Rafael Núñez           |             | Pontificia Universidad Javeriana         |
|                              | Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia |             | Universidad Santo Tomás de Colombia      |
|                              | Universidad del Norte                            |             | Corporación Universitaria Iberoamericana |
| Universidad Santiago de Cali |  |             |  |

Fuente: Elaboración Propia

## Fase 3: Instrumentación

Una vez seleccionados los once programas sujetos de estudio, emerge una necesidad de estructurar los datos y ahondar en la información propia de los programas que cumplen con los criterios, características y condiciones de Licenciatura en Educación Infantil, con un grado de acogimiento en y para la diversidad; proceso que por sí mismo incita al trabajo de campo. En este sentido se hace necesario el diseño, creación y validación de un conjunto de instrumentos que posibiliten una gestión documental estructurada de la información a recoger para el acto descriptivo del estado del arte y que respondan con los propósitos analíticos y de refinamiento de la investigación.

Cabe destacar que este tipo de abordajes tiene su antecedente, por ejemplo, en la: ***Estrategia Regional sobre Docentes: Estado del Arte para la Elaboración de las Políticas de Formación y Desarrollo Profesional de Docentes de Primera Infancia en América Latina y el Caribe*** (Unesco|Orealc, 2016), que es un aporte de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la **Unesco**.

Este tipo de estrategia metodológica, adoptada por la investigación, no solo se ciñe al texto en los manuscritos institucionales, sino que al igual que la metodología propuesta por la Unesco, busca interactuar con actores estratégicos del proceso, a través de un dialogo reflexivo que permita validar la aplicabilidad del texto y el discurso. Así, para la instrumentación de esta estrategia metodológica se parte del diseño de dos instrumentos:

- **Matriz de selección de Programas de Educación Infantil** para establecer los aspectos de observación de cada uno de los Programas, desde la base de datos del Snies.
- **Guion para Discusión en Grupo Focal** dirigido a estudiantes y docentes de las instituciones de educación superior con tendencia a la diversidad en la formación de Educación Infantil; este guion, contempla las siguientes categorías:
  - » Infraestructura
  - » Rol docente
  - » Plan de estudios
  - » Recursos Humanos y Didácticos
  - » Prácticas Pedagógicas
  - » Evaluación
  - » Política Institucional y Servicios Académicos
  - » Aspectos Administrativos

Instrumentos que desde su etapa de diseño contemplaron un protocolo de validación, aplicación, calificación y re-diseño o ajuste de los mismos, con el propósito de guiar y consolidar el proceso de forma ética y sistemática.

En el caso específico de los grupos focales, estos contaron también con un documento de **consentimiento informado**, que con su firma asegura el conocimiento de los propósitos y alcances de la investigación en los participantes.

## Validación de instrumentos

El protocolo de validación de los instrumentos se enfocó en tres elementos sustanciales: la elección de los jueces que los validarían, los criterios de evaluación y los conceptos de evaluación.

Para esto se diseñó un formulario que incluye el perfil de formación y la experiencia en diversidad e inclusión, esto con el propósito de seleccionar diez (**10**) jueces expertos, quienes tendrían a su disposición los instrumentos para validarlos, nutrirlos y aportar en posibles mejoras.

El segundo elemento del protocolo de evaluación lo componen los criterios de evaluación, desde los cuales los jueces expertos conceptualizarían sobre la validez de los mismos. Estos son:

**Pertinencia:** la oportunidad y la adecuación del uso del reactivo para el constructo a describir

**Lenguaje:** relación entre la terminología utilizada y las personas participantes

**Redacción:** lógica expositiva de las instrucciones que permite un nivel de exactitud de forma coherente, clara, comprensible, precisa para indicar justamente lo que se debe hacer de cara al instrumento

**Suficiencia:** grado en que la información, proporcionada en las instrucciones, facilita que se pueda diligenciar en el instrumento sin ambigüedad

Y finalmente, la herramienta que presenta los criterios de evaluación incluye casillas de observaciones, a través de las cuales los evaluadores pueden manifestar sus comentarios frente a cada ítem, lo cual facilita el contemplar los criterios de valoración del instrumento y facilitar la incorporación de estos conceptos para el mejoramiento de los instrumentos.

## Fase 4: Gestión de diálogos y discursos

Una vez validados los instrumentos y definido el guion o ruta para la gestión de la discusión de los grupos focales, se procedió

a planear y coordinar las actividades de campo que permitan registrar la información, estas se coordinaron con las instituciones sujetos de estudio y se traducen en un cronograma.

Por su parte, las IES seleccionadas y participantes hicieron facultativamente una selección intencionada de los grupos que participarían en las entrevistas de grupo focal, bajo los siguientes criterios de inclusión:

- **Docentes del programa**
  - » Vinculados y activos
  - » Antigüedad
  - » Conocimiento
- **Estudiantes del programa**
  - » Activos
  - » Mínimo 50% del plan de estudios cursado

Criterios que pretenden que los participantes cuenten con los elementos de conocimiento para que puedan emitir apreciaciones asertivas y con suficiencia acerca de sus programas. En total se registraron **22** entrevistas de grupo focal, en las que participaron **78** docentes y **158** estudiantes, para un total de **236** participantes. Estas se transcribieron y sistematizaron para su posterior análisis.

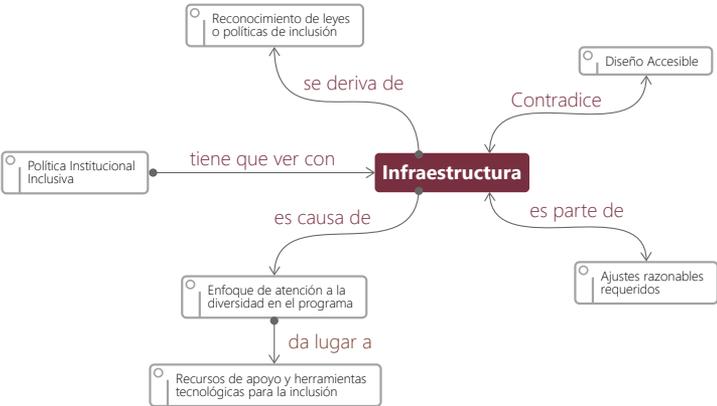
## Fase 5: Sistematización de datos

La integralidad de datos recopilados, en los documentos institucionales, en las transcripciones de las entrevistas de grupos focales y en los instrumentos empleados en el trabajo de campo, se sistematizaron a través del software **atlas.ti™** en su versión 7.5.2.

En este software se organiza la información a través de siete categorías, cada una de las cuales se dividió en subcategorías emergentes, es decir que se tiene en cuenta las percepciones y concepciones de los participantes en los grupos focales, lo que permitió enriquecer los hallazgos desde ambas perspectivas.

Para el análisis, se partió de la construcción de mapas semánticos *-que de forma heurística emergen en el análisis de textos por software-* y evidencian la correlación de las categorías

nivel general y particular, de las categorías y las instituciones. (Ver Figura 2)



**Figura 2 Red de relaciones semánticas para la Categoría Infraestructura**

Asimismo, la información se presentó en un informe de resultados por categorías, cada uno se generó a través de esquemas con análisis derivados de todas las respuestas en cada categoría (incluyendo las subcategorías emergentes y citas extraídas de las entrevistas grupales) lo cual manifiesta las fortalezas, las debilidades y las percepciones de los participantes. Adicionalmente, se desarrollaron procesos de discusión empleando citas de autores relevantes para cada uno de los casos. Una muestra de los esquemas de análisis se presenta en la Figura 3.

Categoría 1

# Infraestructura

Subcategoría 1

## Diseño Accesible

Subcategoría 2

## Ajustes Razonables Requeridos

### Fortalezas

### Debilidades



### Opinión Participantes

*La experiencia en cuanto a eso de la inclusión de personas en condiciones de discapacidad a la institución ha sido significativa, hemos tenido chicos con múltiples manifestaciones de discapacidad, tanto sensoriales como físicas y cognitivas; también porque las hemos tenido pero de pronto el tema de los físico tiene un mayor impacto, específicamente con las personas con alguna condición o situación de discapacidad física que ha sido lo que hemos podido, como programa de Pedagogía, llamar la atención a la universidad frente a la eliminación de estas barreras de Accesibilidad.*

(CURN, grupo focal de docentes, i#1)

Cita destacada

Gestión para que cuando hay estudiantes con dificultades para la movilidad, estos reciban las clases en primeros pisos (CUI)

Ubicación de lugares comunes (como biblioteca, cafetería, salas de audiovisuales) en las primeras plantas para facilitar el acceso a quienes tienen barreras para la movilidad (CURN)

Existencia de baños accesibles para personas con discapacidad física (CURN)

Carencia de rampas, elevadores u otros mecanismos que faciliten el acceso a los lugares y a pisos diferentes al primero (CUI, CURN)

Espacios físicos reducidos, estrechos que impiden la movilidad de todas las personas (especialmente en aulas) (CUI)

Lugares de relevancia como biblioteca y hemeroteca ubicados en segundos y terceros pisos sin rampas y sin ascensor (CUI)

*No hay ascensores, que sería la solución al problema para que ellos puedan acceder a todos los niveles, tanto en las aulas como en la parte administrativa... ya que la universidad tiene muchas sedes, en todas está el tema de las escaleras, entonces ese es el primer ejercicio [...] pero si se ha pensado, pues de hecho, la universidad lidera en el distrito el eje de inclusión, a nivel de educación superior, en el Comité de Educación Superior del Distrito y del departamento también, entonces nos corresponde ponernos a tono con la tarea.*

(CURN, grupo focal de docentes i#1)

Cita destacada

Se requiere construir rampas (CUI)

Instalar o habilitar ascensores (CUI)

Adecuar salones, puertas y mobiliarios para facilitar la movilidad de todas las personas en espacios estrechos (CUI)

Construir baños para personas con discapacidad física o instalar barras de apoyo en estos para personas en sillas de ruedas (CUI)

*Además de las rampas para las personas en esta condición, es importante habilitar ascensor cuando tenemos que subir a más de un piso. Tanto estudiantes como también [para] docentes o personas externas que visiten la universidad o que vengan de paso. Es importante la infraestructura física porque si estamos como universidad enseñando que debemos adaptar los medios y debemos adaptar los ambientes, la universidad debe dar ejemplo en toda su estructura; tanto ascensores (...) escaleras, rampas y en todo lo que [son] los baños. Entonces es importante que nosotros como institución demos el ejemplo con las instalaciones que estamos ofreciendo a los estudiantes y externos.*

(CUI, grupo focal de docentes i#4)

Cita destacada

Figura 3 Esquema de análisis para la Categoría de Infraestructura

# Planes de estudios



Investigación  
[Parte 2]



# Planes de estudio de los programas de Educación Infantil que acogen la diversidad

La identificación de las tendencias relacionadas con el acogimiento de la diversidad en Colombia, desde la óptica de los programas orientados a forjar a los formadores de infantes, es parte de un ejercicio investigativo que pretende seguir las huellas de las concepciones y saberes para orientar, desde la educación superior, los programas académicos y para transferirlos a la formación de los futuros educadores de la primera infancia. Así, esta mirada recoge las evidencias y perspectivas de formación, y entiende a los **proyectos curriculares** como herramientas para situar a los docentes en su labor y orientar a las instituciones en la innovación de su función, tal como lo plantea Díaz Barriga Arceo. (2003)

Este capítulo aborda de forma descriptiva los diferentes planes de estudio de los programas que son identificados con una tendencia **en y para la diversidad**, con el fin de develar sus hitos más relevantes. Así, este

estudio parte de una pesquisa de todos los programas relacionados con la *Educación Infantil*<sup>24</sup> que cuentan con su respectivo Registro Calificado<sup>25</sup> vigente en los registros del **Snies** al año 2015, de esta base de datos del MinEducación se obtuvieron **34** registros de programas activos en esta categoría. Estos se abordaron desde una revisión sistemática de las mallas curriculares, a partir de la denominación de sus diferentes cursos.

Desde otra perspectiva, y para alcanzar una visión general de los programas de las *Instituciones de Educación Superior* (IES) a analizar, este capítulo también dará parte de las concepciones de los docentes y estudiantes de estas instituciones en relación al *Plan de Estudios del Programa*. Información que se recabó a través de entrevistas a grupos focales, con instrumentos validados por expertos.

## Una revisión General

Una vez identificados los **34** programas de formación en la base de datos del **Snies**, se incorporan a la matriz con el fin de catalogarlos a partir de la denominación de los mismos<sup>26</sup> y con ello reconocer los aspectos conceptuales que permitan al futuro educador de infancia contar con el conocimiento suficiente para abordar de forma pertinente y situada a la diversidad, desde los componentes teóricos alrededor de la diversidad e inclusión, y los componentes prácticos en temas como el uso educativo de las TIC, lo que vislumbra las concepciones del quehacer pedagógico del docente de cara a la diversidad de la infancia y su acogimiento.

La matriz dio cuenta de los aspectos más relevantes en la identificación y caracterización de estos programas según sus propias singularidades y en relación con la estructura del *plan*

24 En la categoría de denominación de programas, por grupos étnicos de la (Resolución 2041 de 2016)

25 Explicado en el título: "Registro calificado de programas" (pág.: 22), del capítulo "Acogimiento a la diversidad"

26 Teniendo en cuenta que son anteriores a la (Resolución 2041 de 2016)

de estudios que propone. Subsecuentemente, se estableció una categorización que, desde la denominación del programa, aborda ciertas temáticas y herramientas conceptuales y contextuales orientadas a brindar una atención a la diversidad cada vez más situada, efectiva, cómoda y eficiente.

Así mismo, en esta matriz de selección se atendió a los cursos que evidencian de manera fehaciente una clara tendencia **en y para la diversidad**. Cursos que según sus denominaciones se refieren a:

- a. Diversidad
- b. Inclusión
- c. Atención a las necesidades educativas especiales

Otros aspectos relevantes para la selección de los cursos se relacionan con el abordaje de las **Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)** como herramientas para los procesos de aprendizaje e inclusión de la diversidad. Así, desde las denominaciones los cursos, se incluyeron los que se refieren a:

- a. TIC
- b. Metodología para la incorporación de las TIC en contextos educativos
- c. Didáctica de las tecnologías
- d. Ambientes virtuales de aprendizaje
- e. Uso de tecnologías para la inclusión<sup>27</sup>

A partir de los datos obtenidos, y en consonancia con los postulados de Andréu Abela (2002) se analizaron los **Planes de Estudio**, esto a partir de los syllabus de los cursos identificados en cada uno de los **34** programas preseleccionados por su tendencia **en y para la diversidad**. De este ejercicio, surgió un conjunto de categorías de análisis para los *Planes de Estudio*, las cuales clasifican a los cursos en nuevas matrices sobre los elementos que aportan a una formación en y para la diversidad.

Es en este sentido que en los cursos *-como elementos de análisis de los programas de las IES identificadas-*, se reconoce una intencionalidad formativa que valora y respeta la diferencia, hecho que es una fortaleza y aspecto a resaltar en **11** instituciones que denotan en sus planes de estudio su clara tendencia a la formación **en y para la diversidad**, en un enfoque que evidentemente cuenta

---

27 Temas que serán abordados en el título "Tecnologías en los planes de estudio".

con claras menciones relacionadas con la **Diversidad** y las **TIC** (Ver Tabla 4), esto de cara a las otras **23** IES y programas orientados a la *Educación Infantil*, que adolecen de formación y prácticas que promuevan la diversidad.

De estos programas emerge una base referencial a partir de la cual se desarrollará el análisis del contenido de cada uno de los cursos para identificar la tendencia en la formación de los **educadores infantiles en y para la diversidad**.

**Tabla 4 Programas con alguna tendencia en y para la Diversidad**

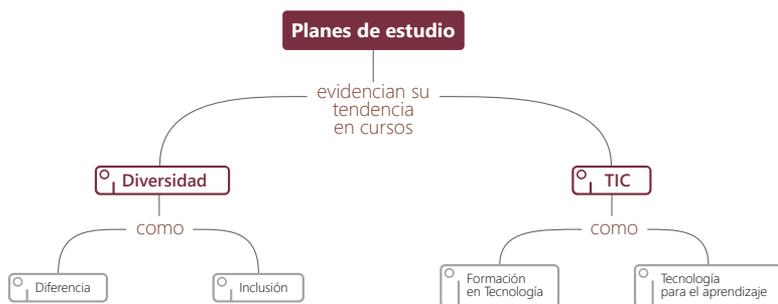
|          | IES  | Denominación de la Licenciatura    |
|----------|--|------------------------------------|
| Regiones | Universidad de la Amazonia                       | Pedagogía Infantil                 |
|          | Universidad del Tolima                           | Pedagogía Infantil                 |
|          | Corporación Universitaria Rafael Núñez           | Pedagogía Infantil                 |
|          | Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia | Educación Preescolar               |
|          | Universidad del Norte                            | Pedagogía Infantil                 |
|          | Universidad Santiago de Cali                     | Educación Preescolar               |
|          | Universidad Libre de Colombia                    | Pedagogía Infantil                 |
| Bogotá   | Universidad de San Buenaventura                  | Educación para la Primera Infancia |
|          | Pontificia Universidad Javeriana                 | Pedagogía Infantil                 |
|          | Universidad Santo Tomas de Colombia              | Educación Preescolar               |
|          | Corporación Universitaria Iberoamericana         | Pedagogía Infantil                 |

Fuente: Elaboración Propia

## Análisis del Contenido

Para iniciar un análisis minucioso, claro y coherente de cada uno de los once (**11**) programas, fue necesario predefinir un conjunto de categorías que permitan dilucidar la claridad conceptual de la estructura de contenidos de los cursos, así como los alcances de estos en la formación de docentes **en y para la diversidad**.

En primera instancia, se retoma de la matriz de clasificación las categorías de Diversidad y TIC, las cuales están compuestas por un conjunto de subcategorías: **diversidad** desde dos enfoques *diferencia* e *inclusión*, mientras que las **TIC**, están compuestas por las categorías de *formación en tecnología* y *tecnologías al servicio del aprendizaje*. (Figura 4)



**Figura 4** Categorías y subcategorías de análisis de contenido en los Planes de Estudio

## Diversidad

En esta primera categoría se hace representativo el identificar la necesidad de promover el aprendizaje del **acogimiento a la diversidad** en los maestros en formación, y dado que este proceso se realiza en las Instituciones de Educación Superior, autores como Devalle de Rendo y Vega (2006) enfatizan en que, más allá de analizar los contenidos de los cursos se debe abordar el campo práctico del desempeño profesional, ya que es allí donde sucede esta formación, es decir en la orientación de las practicas pedagógicas, que en palabras de Ferry (1997), señalan que:

*El hecho de que los alumnos docentes hagan residencia en clases de establecimientos escolares no tiene valor formativo, salvo si en el centro (profesorado) se retoma la experiencia para describirla, analizarla, tomar la problemática de formación en la que uno estuvo en contacto en el terreno. Ir a la práctica como un turista no tiene valor formativo. Sobre el terreno se deben utilizar instrumentos de análisis que se hayan aprendido a usar en el centro.*

(Ferry, 1997, Citado por DeValle de Rendo & Vega, 2006, pág. 153)

Se considera la formación teórica conceptual brindada por los cursos del *Plan de Estudios*, esta permite la apropiación de los conocimientos en los docentes en formación para la infancia y su aplicación en la práctica pedagógica, por lo que se abordaron previamente los constructos epistemológicos en torno al **Acogimiento a la diversidad**, que notan y denotan su incidencia en la formación profesional de los docentes; desde esta perspectiva se definen los criterios de estos cursos para reconocer sus implicaciones conceptuales. En este sentido, el análisis se asume desde dos vertientes: la propuesta por Moriña Díez (2004) en relación a una atención diferenciada o especial del individuo, y desde el asumir la naturalidad de la diferencia en una proyección social inclusiva.

## Diversidad como diferencia

Moriña Díez (2004) plantea lo que implica una concepción sobre la persona que requiere de una atención diferenciada o especial, manifestada por sus propias condiciones, características, habilidades o capacidades; esto se ha acuñado alrededor del término *Necesidades Educativas Especiales (NEE)*, que en palabras de Booth y Ainscow (2002): "*hace que los maestros tengan unas muy bajas expectativas sobre el desempeño de los estudiantes al quedar 'etiquetados'*" (pág. 21), por sus dificultades y por ende, esto hace que se requiera un conjunto de elementos interdisciplinarios que habitualmente no están a la mano del docente en el aula; con más ahínco, Skliar (2005), denota la connotación del "*otro que es siempre señalado como la fuente del mal, como el origen del problema*" (pág. 24), centrando en ese otro la idea de **anormalidad**.

El análisis da cuenta que los cursos no comparten la totalidad estas definiciones, pero es importante hacer manifiesta las implicaciones de utilizar la categoría de las NEE, que como se sustentó previamente, están asociadas con la *educación especial*, el déficit y las diferencias funcionales, lo que igualmente se asocia con posturas asistencialistas y rehabilitadoras. *Per-se*, en la Resolución 2041 de 2016 es claro que la *educación especial* se sitúa también en las 9 denominaciones dirigidas a grupos etéreos, poblaciones y

proyectos, por lo que claramente no es absolutamente propia de la *Educación Infantil*.

Así, se identifican los siguientes cursos:

**Tabla 5 Cursos bajo la categoría de Diferencia**

| Curso / asignatura   | IES  |
|--|--|
| Atención a las necesidades educativas especiales                           | Universidad Santo Tomas                          |
| Necesidades educativas del niño  |  |
| Necesidades educativas especiales  | Universidad del Tolima                           |
| Orientación de los problemas del niño                                      |  |
| Didáctica para niños con necesidades especiales                            | Universidad Libre                                |
| Inclusión de las NEE   | Corporación Universitaria Rafael Núñez           |
| Formación pedagógica para las necesidades educativas especiales en el aula | Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia |

Fuente: Elaboración Propia

Afirmaciones sobre la diferencia del otro como solamente algo del sujeto que la posee, son lo que Ruiz Quiroga (2010) denomina como el *modelo homogeneizador de los sistemas educativos* que no logra superar la mirada negativa de la diferencia y no alcanza el reconocimiento de la diferencia como un valor intrínseco para la sociedad. Hechos con los que se pierde de vista la valoración y riqueza de las particularidades de todos los estudiantes, sin ningún tipo de distinción por su condición, capacidad, creencia, raza, orientación religiosa, etc.

También se puede inferir que no existe una claridad frente al concepto de las NEE y que se usa indistintamente y correlacionado con inclusión, diversidad y alteridad en los discursos de los programas, aunque conceptualmente sean completamente divergentes. Esto desdibuja la esencia de la categoría de Diversidad y corrobora los planteamientos de Skliar (2007) en los que, esta idea como concepto discursivo sufre *“un peligroso deslizamiento, por ejemplo, hacia la figura arquetípica y secular de un otro como un ser de identidad específica (y sólo una identidad) generalmente inferior, marginal, empobrecido, extranjero y amenazante”*. (pág. 3)

Esto se hace *manifiesto* en los Syllabus o *planes de estudio*, como en el caso de la Universidad del Tolima (2010) quienes hacen distinciones entre los estudiantes con NEE y los estudiantes regulares en términos de normalidad: "*La integración de los niños con dificultades especiales a los grupos normales permite un mayor desarrollo en su proceso formativo*". (pág. 73)

La afirmación connota que los niños *con necesidades* son quienes se integran a los niños *normales*, con la idea positiva de lograr un mayor desarrollo. Concepción que logra permear la formación de los docentes con énfasis en la diferenciación de los estudiantes. Seguramente la formulación de estos postulados partió de buenas intenciones de la Universidad del Tolima para la formación de sus egresados, pero se hace hincapié en la dificultad para ser parte de, y las necesidades adicionales para ser integrado al trabajo del aula.

**Atención a las necesidades educativas especiales**, curso de la Universidad Santo Tomas (2014a) en su Syllabus de espacio académico, menciona como una competencia del curso la: "*capacidad para adaptar un currículo que permita atender y respetar la singularidad-diversidad de los niños con necesidades educativas especiales*". (pág. 6). Es de destacar la mención simultánea que se hace de **singularidad-diversidad** con necesidades educativas especiales, ya que reconoce la diversidad de los estudiantes, pero denota una condición de diferencia que se hace manifiesta y que requiere de una adaptación específica acorde con su dificultad, sin embargo, resulta muy valioso el concepto de respeto por la diversidad pues es una declaración hacia la persona que ostenta dicha diferencia, y se reconoce como un aspecto a enfatizar.

Así mismo, se presenta el curso: **Formación pedagógica para las necesidades educativas especiales en el aula**, de la UPTC -Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-(2015) que manifiesta en su descripción, el reconocimiento de las: "*características de los procesos de aprendizaje infantil en población con Necesidades Educativas Especiales desde una perspectiva de la alteridad y la diferencia que propicie el diseño de estrategias pedagógicas y su desarrollo en el aula*". (pág. 1). Se destaca de la propuesta de la UPTC, la mención a la alteridad como la perspectiva para asumir a las

NEE al reconocer la diferencia como condición propia de los seres humanos, al mismo tiempo que les reconoce unas condiciones **especiales**.

**Tabla 6 Cursos en la categoría de Inclusión**

| Curso/ asignatura   | IES                                      |
|---|--|
| Pedagogía de la singularidad                                | Universidad Santo Tomas                  |
| Educación e interculturalidad                               |  |
| Atención integral a la primera infancia                     | Universidad De La Amazonia               |
| Educación Inclusiva   |  |
| Atención a la diversidad I                                  | Universidad Santiago De Cali             |
| Atención a la diversidad II                                 |  |
| Atención a la diversidad                                    | Corporación Universitaria Rafael Núñez   |
| Inclusión y educación                                       | Universidad Del Norte                    |
| Cultura y diversidad  | Corporación Universitaria Iberoamericana |
| Estilos y alteraciones del aprendizaje                      |  |
| Adaptaciones curriculares                                   |  |
| Educación Inclusiva   | Universidad de San Buenaventura          |
| Didáctica diferencial                                       |  |
| Intervención pedagógica en las dificultades del aprendizaje |  |

Fuente: Elaboración propia

## La diversidad referida a la inclusión

La misma categoría de **Diversidad** presenta una segunda subdivisión del concepto que hace referencia a la inclusión, como consecuencia natural de la diversidad y se vislumbra como un aspecto propio de la esencia del ser humano, donde todas las personas son diferentes y, por ende, sería imposible categorizarlas en relación con esas diferencias. (Rodríguez Cancio, 2005). Esta concepción lleva implícito el reconocimiento y valoración del otro como igual, lo que le hace integrante del sistema educativo, pues como ser humano, la diferencia es también connatural a la educación y desemboca necesariamente en la inclusión.

En la revisión de los *Planes de Estudio*, esta subcategoría *-inclusión-*, resulta interesante ya que se encuentra, en la mayoría de los cursos, relacionada con una tendencia clara en una atención educativa **en y para la diversidad** con asignaturas como las señaladas en la Tabla 6.

Lo que se identifica en estos cursos, es una aproximación a la diversidad mediante la inclusión, entendida según Unesco (2005) como el proceso que posibilita el abordaje y la respuesta a esta diversidad humana de todos los estudiantes, y que les permite participar en su aprendizaje y en todas las actividades de la vida escolar sin ningún tipo de exclusión.

### **USB, Licenciatura en educación para la primera infancia**

En la Universidad de San Buenaventura (2016a) estas categorías se evidencian en el curso de **Educación Inclusiva**, cuyo propósito es que los futuros docentes valoren la diversidad en todos los contextos culturales, y citando a Skliar (2007) señalan que: *“Es vital, pues, salirse de ese lugar de saber que naturaliza, neutraliza y normaliza, y aceptar que el que aprende es un sujeto lanzado a la aventura de pensar, decir, hacer y sentir de otro modo”* (pág. 142), lo que para el programa significa contemplar nuevas formas de lograr el aprendizaje desde posturas diversas que aborden los múltiples caminos en la educación.

*Intervención Pedagógica en las dificultades del aprendizaje*, como curso, se sale del sujeto y hace énfasis en las acciones que debe desarrollar el maestro en formación para la acción pedagógica en los *“niños y niñas con dificultades del aprendizaje incluidos en espacios escolarizados y no escolarizados”*. (USB, 2016a, pág. 5). Precisamente esta mención a la inclusión es consonante con los postulados de Blanco (2006), como un proceso para alcanzar una plena participación, dado que, es en los contextos y actividades comunes de la sociedad donde es posible desarrollar todo el potencial de cada estudiante.

Y el curso de *Didáctica Diferencial*, presenta un reconocimiento a la diversidad desde la formación del educador infantil al afirmar que el *“docente se convierte en un agente facilitador del acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo de TODOS los*

niños teniendo en cuenta el derecho a ser diferente como algo legítimo y que valora explícitamente la existencia de esa diversidad". (USB, 2016a, pág. 6). De esta forma el Programa asume una formación en y para la diversidad hacia los educadores de la infancia, lo que se corrobora en parte de los contenidos temáticos del curso: "TEMA 1: Antecedentes de la didáctica Diferencial – Conceptualización – Diversidad Integración – Inclusión – Adaptación - Educación Inclusiva - Inclusión Educativa - Educación y calidad - Modelos de adaptación" (pág. 7), los cuales aportan a la comprensión de la diversidad y permiten fundamentar un enfoque inclusivo en el desarrollo del quehacer docente en la primera infancia.

Esta fundamentación y comprensión de los conceptos posibilita la idea de unas escuelas inclusivas, las cuales, según García (2012), son las que se caracterizan por brindar una atención educativa que responde a las características particulares de todos los estudiantes que, sin homogenizar, reconozca las individualidades y promueva la igualdad.

### UniNorte, Licenciatura en Pedagogía Infantil

Con el propósito formativo: "Proponer prácticas educativas inclusivas" (Escalante Barrios, Iriarte Diazgranados, Jaramillo Certain, Osorio Villegas, & Herrera Púa, 2012, pág. 58), el curso: **Inclusión y Educación** de la Universidad del Norte, propone formar en el acogimiento a la diversidad a través de prácticas inclusivas que enfatizan en una acción educativa concreta que descubra y tenga en cuenta a cada estudiante y sus particularidades.

### CUI, Licenciatura en Pedagogía Infantil

En ese mismo sentir y bajo un componente de formación denominado **Inclusión**, los cursos de la Corporación Universitaria Iberoamericana (2015), reconocen estas características individuales de los seres humanos en los contextos educativos como: **Adaptaciones curriculares**:

*A partir de la diversidad humana, es necesario reconocer que la escuela también se convierte en un escenario en donde Devalle & Vega (1998) consideran que "está la diversidad, la población de niños y de docentes es diversa, por su cultura, por su sexo, etc. Por eso consideramos que la escuela es el espacio por excelencia de lo diverso, el encuentro de diferentes".*

(Corporación Universitaria Iberoamericana, 2015, pág. 2)

La concepción de la escuela inclusiva dentro del sistema educativo promueve, en los docentes en formación, el logro de competencias como: *"Determinar los elementos y criterios necesarios que permitan el desarrollo de adaptaciones curriculares que favorezcan a los niños y niñas colombianas"*. (2015, pág. 1), a través de los cuales pueden reconocer las particularidades y aplicar procesos de inclusión educativa.

El curso de **Estilos y alteraciones del aprendizaje**, señala en sus objetivos que:

*Desde una perspectiva inclusiva y de reconocimiento a la diversidad, los estudiantes estarán en capacidad de comprender, analizar y detectar los dispositivos básicos, los estilos personales y las alteraciones relacionadas con el aprendizaje que les serán útiles para formular propuestas pedagógicas eficaces y acordes a las necesidades de sus alumnos.*

(Corporación Universitaria Iberoamericana, 2017, pág. 2)

Estos cursos proponen una formación para la inclusión como el proceso que permite dar una respuesta educativa a la diversidad facilitando el reconocimiento de todos los estudiantes, que como lo señala Unesco (2005), con el sentido final de: *"reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo"* (pág. 14). Como idea, la reducción de la exclusión implica brindar las herramientas a los maestros de primera infancia para abordar la diversidad de los estudiantes en la comprensión de las múltiples características, condiciones, culturas, y esencias del estudiantado.

En esta perspectiva, el curso de **Cultura y diversidad** reconoce la pluriculturalidad y pluriethnicidad de la población colombiana

desde la perspectiva de la diversidad, en cuyo propósito de formación establece que:

*El fin de curso es generar en los y las docentes en formación un enfoque y un mirada diversa e intercultural en su enseñanza como docentes, con el fin de que aporten herramientas y metodologías de enseñanza e investigación que les permitan entender de una manera progresiva, abierta y liberal la población a la que van a formar y educar.*  
(Corporación Universitaria Iberoamericana, 2017, pág. 1)

El reconocimiento a las culturas, desde un punto de vista educativo, implica la valoración del otro, entendido según Pérez de Lara (2009), como una *Pedagogía del Otro*, en la que los estudiantes (en general y en particular), son quienes representan a ese *Otro "con su sola presencia en las aulas"* (pág. 47) y son ellos quienes requieren de un ejercicio educativo de calidad que les aporte a sus individualidades.

## USC, Licenciatura en Educación Preescolar

La Universidad Santiago de Cali (2013), reconoce en *ese otro* que permite apropiar la diversidad desde la cultura y en el contexto escolar, en el curso de **Atención a la Diversidad I** que incorpora procesos formativos para el *"desarrollo de sensibilidad ante la diversidad en diferentes contextos y adquiriendo habilidades de interacción inter e intrapersonales que permitan la implementación de propuestas sociales que atiendan a las poblaciones diversas"* (pág. 5), con lo que permiten a los maestros en formación el desarrollo habilidades y **sensibilidades** sobre las problemáticas de la exclusión en el sistema educativo que permiten facilitar y alcanzar unas prácticas educativas para la atención a la diversidad, a partir de unos conceptos relevantes como: *"multiculturalidad, Proyectos Educativos Institucionales Inclusivos, El docente ante la educación multicultural, La formación del profesorado en educación multicultural"*. (pág. 7), así, el enfoque multicultural toma relevancia como elemento de la diversidad en la formación de docentes.

## UniAmazonia, Licenciatura en Pedagogía Infantil

Desde un abordaje interesante, la Universidad de la Amazonia (2015), asume un enfoque multicultural en el curso: **Población Indígena Infantil**, desde el contexto de la universidad y con implicaciones de orden nacional, en el cual la formación parte de las particularidades de la población indígena infantil para que el maestro en formación situé sus conocimientos de esta población en sus aspectos educativos y culturales para promover el respeto por el otro y su cultura. Entre los objetivos de formación del pedagogo infantil, desde este curso se: *"Interpreta la educación a la luz de la interculturalidad. Analiza la educación indígena desde la perspectiva social, cultural, filosófica, entre otras"*. (2015, pág. 15)

Esta postura es única en la revisión de los *planes de estudio* de los programas de *Educación Infantil* y evidencia una comprensión de la diversidad en la infancia desde la pluriculturalidad que, si bien es más evidente en la zona de influencia de esta IES, es una realidad del contexto colombiano que no ha calado en la formación de maestros para la primera infancia no etnoeducadores.

## USTA, Licenciatura en Educación Preescolar

Desde el curso: **Pedagogía de la Singularidad-Diversidad**, la Universidad Santo Tomas (2014b), busca que los docentes en formación lleguen a reconocer que *"la Educación Inclusiva es un proceso que lleva consigo la idea de participación y rechazo a cualquier tipo de exclusión educativa, que reclama el derecho a la igualdad"*. (2014b, pág. 4). De esto emerge la idea de igualdad en la educación como un fundamento sustantivo de la Educación Inclusiva; una educación para todos en la cual el docente hace posible llegar a los aprendizajes.

Esto también se logra en el curso de **Educación e interculturalidad** que entre las competencias para los docentes en formación propone que: *"Genera estrategias que lo lleven a reconocer las diferencias culturales, para lograr la inclusión social"* (2014b, pág. 6). Esto apunta al reconocimiento y valoración del otro en aras de la inclusión, lo que según López Melero (2001)<sup>28</sup>, refiere al reconocimiento de todos los estudiantes en la construcción

28 citado por el (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012) de España

de ambientes de aprendizaje enriquecidos con sus propias particularidades.

## Equívocos en la Diversidad en los Planes de Estudio

De otro lado, la construcción epistemológica en la diversidad enfocada a la inclusión enfrenta algunos equívocos en los abordajes conceptuales y el manejo de la terminología, que no afectan el enfoque inclusivo y su intencionalidad pero que inciden en la comprensión de los procesos en los docentes en formación. Esto se aprecia en algunos cursos, por ejemplo:

**Educación Inclusiva** de la Universidad de la Amazonia (2015), que plantea la idea de *"Comprender los elementos fundamentales de la inclusión educativa de los niños con Necesidades Educativas Especiales en la educación inicial"*. (pág. 13)

**Atención a la diversidad II**, de la Universidad Santiago de Cali (2013), cuyo propósito pretende formular *"propuestas educativas inclusivas"*, sobre una acción que tenga *"en cuenta la población vulnerable y centrada en los estudiantes con NEE; siendo la inclusión escolar de esta población una de las tendencias pedagógicas..."* (pág. 5), sin precisar poblaciones o personas, pues asume una distinción o división como lo plantean Martín y Mauri (2011), *"entre aprendices normales y menos que normales, lo que, a la larga, inhibe el desarrollo de un análisis crítico sobre la inclusión educativa"*. (pág. 113)

Estas confusiones e incertidumbres conceptuales inciden en la formación docente y hace que no sea posible identificar los alcances de las acciones que se desarrollan desde la inclusión educativa. Es evidente que estas acciones no son malintencionadas, pero refuerzan los planteamientos de autores como Skliar (2007): *"No está de más recordar aquí las reiteradas formas de inclusión excluyente, esto es, de la separación producida a partir de los efectos subjetivos del 'estar dentro'"*. (pág. 13)

Para cerrar, vale la pena enfatizar que se asume la buena voluntad de los programas y nuevamente insistir como se esbozó anteriormente, que se valora el ser los únicos que asumen en sus

cursos de formación de pedagogía para la infancia, elementos asociados al reconocimiento y valoración de la diversidad que están permeando una sensibilidad y unos conocimientos pertinentes en la formación de las nuevas generaciones de docentes para la primera infancia, situadas en las nuevas realidades de valoración y formación **en y para la diversidad**.

## Tecnologías en los planes de estudio

Bien es sabido que el mayor desarrollo de las tecnologías en las últimas 4 décadas, ha estado estrechamente ligado y en paralelo a los desarrollos de los nuevos constructos epistemológicos propios de las ciencias sociales y humanas, especialmente en los temas que buscan la cohesión social. Incluso el término acuñado para el reconocimiento de la diversidad desde las TIC refiere a la **accesibilidad**, entendida por el *Mandato 376 de la Comisión Europea (EC)* como: *“Un producto o servicio TIC accesible, es uno que puede ser usado por todo tipo de individuos, teniendo en cuenta sus diferentes capacidades” (EC, 2014)*. En este sentido, la norma ISO TC159<sup>29</sup>, señala a la **accesibilidad** como el punto en el que un producto, sistema o servicio TIC puede ser utilizado por una población variada para lograr un objetivo común en un contexto de uso.

Las TIC se han venido articulando en el ámbito global con la educación al considerarla como un amplio motor para mover y promover el desarrollo social. En este sentido, se puede encontrar una amplia documentación y literatura al respecto, que en el caso colombiano incluye referentes para la aproximación del docente a la temática y a su desarrollo continuo desde el MinEducación como: Recursos Educativos Digitales Abiertos (2012), Orientaciones para el diseño, producción e implementación de cursos virtuales (2013b), y Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente (2013c), por señalar las más representativas desde este actor.

Entonces, teniendo en cuenta esta relación simbiótica y paralela entre los desarrollos conceptuales y las TIC, desde la accesibilidad se hace coherente el desarrollo de propuestas educativas que incluyan a las TIC en sus procesos, especialmente por las facilidades

29 Citada por la EC: European Commission, en (What is ICT accessibility?, 2014)

de orientar y adquirir logros por medio de esta articulación, y aún más relevante en la orientación a los profesionales formación en la educación de la primera infancia.

Por tanto, la investigación, atendiendo la apuesta en términos de competencia propuesta por Villaveces Cardoso (2009), al MinEducación: "*Cultura científica, tecnológica y gestión de la información*", consideró una segunda categoría asociada a la formación en las TIC como posibilitadoras de procesos inclusivos y es así como se consideran dos subcategorías:

- La formación en TIC o alfabetización docente en tecnologías
- La tecnología para el aprendizaje, en su aporte a la atención educativa a la diversidad como instrumentos para el acceso y uso de estrategias didácticas.

## Tecnologías como formación de base

En esta subcategoría se identificaron siete (7) cursos, en cinco (5) de las IES estudiadas y analizadas. (Ver Tabla 6). El análisis de contenido, desde los *Planes de Estudio*, deja apreciar que estos se enfocan en aspectos relacionados con el uso de plataformas virtuales sobre los cuales se desarrollan los Programas<sup>30</sup>, u otros cursos virtuales<sup>31</sup>.

**Tabla 7 Cursos bajo la categoría de Formación en Tecnología**

| Curso/ asignatura      | IES                                      |
|------------------------|--|
| Informática I          | Universidad Libre                        |
| Informática II         |  |
| Informática básica     | Universidad de la Amazonia               |
| Introducción a las TIC | Corporación Universitaria Rafael Núñez   |
| TIC I                  | Corporación Universitaria Iberoamericana |
| TIC II                 |  |
| Ambientes Virtuales I  | Universidad Santo Tomas                  |

Fuente: Elaboración propia

30 Como en los casos de la Universidad de la Amazonia y la Universidad Santo Tomas  
 31 Como el caso de la Corporación Universitaria Iberoamericana

Si bien, se evidencia que los cursos situados en esta categoría tienen un mínimo grado de impacto en el uso educativo de las TIC, puesto que se centran en bases instrumentales para un uso de las TIC y no en un desempeño concreto del docente hacia nuevas formas didácticas de acceder, formular, proponer, presentar y representar el conocimiento en su quehacer pedagógico, se entiende que estas se orientan a establecer una línea base de formación en este nivel, por lo que no es pertinente para este estudio y sus propósitos el ahondar en estos cursos, ya que se centran en el mero uso de las TIC.

**Tabla 7 Cursos bajo la categoría de Tecnología para el Aprendizaje**

| Curso/ asignatura                            | IES  |
|--|--|
| Ambientes Virtuales II                       | Universidad Santo Tomas de Colombia              |
| Las TIC en Educación                         | Universidad del Tolima                           |
| Informática educativa                        | Corporación Universitaria Rafael Núñez           |
| Mediaciones en educación y TICS <sup>1</sup> | Universidad del Norte                            |
| Informática I                                | Universidad Santiago De Cali                     |
| Informática II                               |  |
| Innovación en la Educación                   | Universidad Libre de Colombia                    |
| TIC III                                      | Corporación Universitaria Iberoamericana         |
| Las TIC aplicadas a la educación             | Universidad de San Buenaventura                  |
| TIC y ambientes de aprendizaje               | Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia |
| TIC en Educación                             | Pontificia Universidad Javeriana                 |
| Las TIC en la infancia                       | Universidad de la Amazonia                       |

Fuente: Elaboración propia

## Tecnologías para el aprendizaje

Es significativo mencionar que en los *Programas de Estudio* de once (11) de las instituciones estudiadas, abordan las TIC más allá del determinismo señalado por Granados (2007), "que no va más allá del debate sobre las repercusiones sociales y educativas de los nuevos medios digitales, olvidando, en todo caso, entrar en la consideración de las nuevas tecnologías como una construcción humana". (2007). Es así como se evidenciaron doce (12) cursos que apuntan a la formación

en las TIC en su uso educativo, enfocadas al aprendizaje de los estudiantes en los programas como una opción pedagógica. (Ver Tabla 7)

El grueso de los cursos relacionados con las TIC se encuentra en esta subcategoría y cada una de las IES seleccionadas tienen uno o más cursos de esta tipología como una oportunidad para aprovechar el potencial pedagógico de las TIC en el contexto escolar. Estos elementos se concretan con mayor énfasis en los cursos de: Las TIC aplicadas a la educación, TIC y ambientes de aprendizaje, y TIC en Educación, lo que vislumbra un accionar de la tecnología en los contextos de aprendizaje.

### **PUJ, TIC en Educación**

La Pontificia Universidad Javeriana (2015), identifica a las TIC *"como mediaciones que posibilitan -quizás- renovaciones en las prácticas pedagógicas"* (pág. 1), y hace un énfasis en el *quizás*, por la variabilidad en relación con la intencionalidad pedagógica que el docente tenga frente a sus estudiantes y en el contexto escolar.

Así, se reconoce a las TIC como herramientas al servicio del aprendizaje que articulan las propuestas didácticas de los profesores, a los docentes en formación, para poder incorporarlas e implementarlas en las aulas, como afirma Quiroga Sichacá (2011), al señalar que con: *"las TIC con fines educativos, en escenarios formales o institucionalizados, son los docentes los que deben asumir la labor de pensarlas y emplearlas como medios pedagógicos y recursos didácticos"*. (pág. 77)

### **USC, Informática I y II**

Entonces, corresponde a los docentes asignar el valor didáctico, sobre la base del conocimiento de las tecnologías para que los maestros puedan, como lo establece la Universidad Santiago de Cali, en sus cursos de **Informática**: *"Implementar la Tecnología de Información y la Comunicación (TICs) en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollando habilidades para el diseño y utilización de herramientas virtuales como apoyo al aprendizaje significativo"* (2013, pág. 12), así, se ve a las TIC como un *-apoyo al aprendizaje-* y no como aprendizaje en sí mismo que depende de su integración a los procesos de aprendizaje.

## Universidad del Norte, Mediaciones en Educación y TICS

Se evidencian elementos relevantes en el curso de *Mediaciones en educación y TICS* de la Universidad del Norte, el cual aborda un énfasis en la primera infancia al afirmar que: *"Se pretende que el estudiante desarrolle habilidades para la selección, evaluación y uso adecuado de la tecnología en edades tempranas, y conozca sus riesgos y beneficios de acuerdo a cada etapa de desarrollo infantil"*. (Escalante et-al, 2012, pág. 61)

## Universidad de la Amazonía, Las TIC en la infancia

Este curso de la Universidad de la Amazonia, va más allá del aprendizaje en general, se centra *"con vistas a incluir las TIC's en el aula infantil"* (2015, pág. 3), con una afirmación contundente sobre las posibilidades didácticas de estas tecnologías al proponer que el docente en formación logre: *"analizar el concepto de TIC desde una concepción amplia e inclusiva"*. (pág. 7)

## Posibilidades inclusivas de las TIC

Al interiorizar que el uso educativo de las TIC va más allá del aprendizaje para el uso de la tecnología, este precepto se alinea con lo que García García y López Azuaga (2012), denominan como: *"los usos inclusivos", -los cuales desarrollarían- "funciones de apropiación y de innovación, es decir, de transformación escolar"* (pág. 281), que se refieren a usos colaborativos, en proyectos contextualizados y que incorporan y combinan nuevos usos de las TIC.

En estos casos se evidencia una intencionalidad pedagógica en el uso de las TIC en la formación de maestros, que abre una posibilidad para su incorporación en procesos educativos inclusivos, denotando una fuerte tendencia a la incorporación de conocimientos sobre las tecnologías para su uso académico.

Sin embargo, se hace evidente que hace falta contemplar elementos que desde las perspectivas didácticas permitan formar a los nuevos maestros desde la reflexión crítica de las TIC en cada contexto específico, teniendo en cuenta los procesos comunicativos y de interacción en ambientes virtuales y reales, al igual que las diferentes y novedosas formas en que aprenden los estudiantes

para unas prácticas que transformen el quehacer docente en la educación de la primera infancia. (Gutierrez Martín, 2008)



**Figura 5 Relaciones semánticas encontradas para Plan de Estudios**

## Planes de estudio desde las voces de estudiantes y docentes

Para cotejar el análisis de contenido con las percepciones y opiniones de los actores sobre los Planes de Estudio se aplicaron encuestas y entrevistas a grupos focales de estudiantes y docentes, en cada una de las **11 IES** seleccionadas con tendencia **en y para la diversidad**, y a las cuales se les realizó la revisión y análisis de los cursos de su Plan de Estudios y de esta manera comparar si los participantes consideraban que sus programas:

- Contemplan un enfoque de atención a la diversidad
- Se han desarrollado adaptaciones curriculares en torno al mismo
- Cuentan con asignaturas específicas que aborden contenidos relacionados al tema

A través de la Figura 5 y la Figura 6<sup>32,33</sup>, se realiza una descripción de las relaciones semánticas establecidas para esta categoría y un recuento de las principales contribuciones, derivadas de las respuestas de las participantes.

En cuanto al Plan de Estudios, los resultados fueron variados y se movieron entre un extremo de no considerar necesario realizar adaptaciones al Plan de estudios y de tomar como un requerimiento actual el hecho de contar con formación específica. Ello, en el caso de contenidos puntuales como Lengua de Señas, sistema Braille y abordaje de poblaciones concretas desde la perspectiva de la diversidad, ya sea en el aprendizaje, el origen étnico, las condiciones socioculturales, etc.

## Perspectiva General

Es importante señalar que los estudiantes y docentes hacen mención a otros cursos diferentes a los cuales se realizó el análisis de contenido, ya perciben que también apuntan a formar a los futuros maestros en el acogimiento a la diversidad. Entre las menciones a los cursos que forman en y para la diversidad se encuentran:

---

32 Generados a través del software Atlas.ti (v. 7.5.2)

33 Tanto la categoría como las subcategorías correspondientes a este caso son resaltadas en gris – Figura 6 al final del capítulo

**Tabla 9 Menciones de los cursos en las entrevistas<sup>34</sup>**

| IES                               | Asignatura                                 | Notas  |
|-----------------------------------|--|--|
| CURN                              | Pedagogía y Teoría Curricular              | Aborda enseñanza del DUA, la exploración de variedad de estrategias metodológicas que contribuyan a la inclusión, y el reconocimiento de diversas poblaciones como las personas en desplazamiento, con enfermedades crónicas, con orientación sexual diversa, con distinto origen étnico, con talentos excepcionales, con discapacidad, etc. |
|                                   | Pedagogía y Didáctica                      |  |
|                                   | Atención a la Diversidad                   | Enseña sobre trastornos específicos en el aprendizaje (dislexia, digrafía, discalcaría, disortografía), temas de conducta, pedagogía reeducativa, pedagogía diferencial, y marco legal de la inclusión.  |
|                                   | Trastorno Neuromotor                       | Contenidos relacionados con diversidad en desarrollo motor y estrategias para su atención.   |
|                                   | Trastorno Sensorial                        | Aborda toda la diversidad sensorial, y se enseña LSC y sistema Braille.  |
|                                   | Electivas                                  | Hacen transversal la formación en inclusión y apropiación conceptual para la práctica.   |
| UniNorte                          | Educación e Inclusión                      | 6º semestre, vinculada principalmente a discapacidad y educación intercultural   |
|                                   | Desarrollo de Lenguajes Expresivos         | Y otras generales en que se aborda el tema de manera general   |
|                                   | Desarrollo Socioafectivo                   |  |
|                                   | Juego y Lúdica                             |  |
| Organizaciones del Centro Escolar |  |  |
| Familia, Escuela y Sociedad       |  |  |
| Diseños Sociales de la Infancia   |  |  |
| PUJ                               | Educación Diferencial                      | Sensibilizar y contextualizar en Educación Inclusiva, índices de inclusión y estrategias específicas.  |
|                                   | Formación Afectiva<br>Psicología Educativa | (Asignaturas destacadas)   |

34 Se señala que los cursos se declaran tal como están referenciados por sus fuentes, aun cuando es sabido que las siglas y acrónimos no poseen plural.

| IES   | Asignatura   | Notas   |
|---|--|---|
| USB   | TPII de Educación Inclusiva  | Espacio de formación transversal que contextualiza, enseña sobre políticas y actualiza en contenidos.     |
|   | TPII de Didáctica  | Aborda didáctica diferencial.   |
|   | Ética del Educador<br>Dificultades de Aprendizaje                                    | (Asignaturas destacadas)  |
| USC   | Juego de Aprendizaje   | Aprovechar y promover la valoración de la diversidad, especialmente la cultural.                          |
| CUI   | Cultura y Diversidad   | Se abordan temas generales sobre atención a la diversidad, especialmente a nivel cultural.                |
| UPTC  | Necesidades Educativas Especiales (NEE)  | Docente exalta que allí no considera que haya apoyo de contenido diferencial y que favorezca lo afectivo. |
| USTA  | Estilos y Ritmos de Aprendizaje  | (Asignaturas Destacadas)  |
|   | Neuropedagogía del Aprendizaje   |   |
|   | Prevención de Dificultades en el Aprendizaje   | (Electivas destacadas)  |
|   | Lenguaje de Señas<br>Inglés para Atención con NEE                                    |   |
| Atención a las NEE<br>Inclusión, Educación y Multiculturalidad<br>Formación para la Construcción Personal | Línea de profundización (electiva):<br>Pedagogía de la Singularidad en la Diversidad |   |
| UT  |  | Contenidos de "Inclusión Educativa" en noveno semestre  |
| UniAmazonía   | Educación Especial   | Y un espacio de "NEE" que se aborda en octavo semestre.   |

| IES      | Asignatura | Notas   |
|----------|------------|---|
| UniLibre |            | <p>Docente señala la existencia dos ejes temáticos en el nuevo plan de estudios; uno orientado a la conceptualización en torno a “diferencia e inclusión” y otro a “estrategias didácticas para el trabajo de la diversidad”</p> <hr/> <p>Estudiante aclaró que estos son “Orientación y problemas del niño en la niñez” y “NEE”</p> <p>Fuente: Elaboración Propia <b>CUI:</b> Corporación Universitaria Iberoamericana, <b>CURN:</b> Corporación Universitaria Rafael Núñez, <b>PUJ:</b> Pontificia Universidad Javeriana, <b>UniAmazonía:</b> Universidad de la Amazonía, <b>UniLibre:</b> Universidad Libre, <b>UniNorte:</b> Universidad del Norte, <b>UPTC:</b> Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, <b>USB:</b> Universidad de San Buenaventura, <b>USC:</b> Universidad Santiago de Cali, <b>USTA:</b> Universidad Santo Tomas de Colombia, <b>UT:</b> Universidad del Tolima; <b>TPII:</b> Taller Pedagógico Investigativo Integrado</p> |

Se destaca la realización de trabajos de grado en temas relacionados con las teorías implícitas de diversidad, TDAH en contexto rural, pedagogía hospitalaria (Pontificia Universidad Javeriana), sistematización de experiencias, política pública, etc. (Universidad de San Buenaventura)

Se está gestionando la apertura de una electiva de LSC, que sería desarrollada desde la Facultad de Comunicación. (Pontificia Universidad Javeriana)

Del mismo modo, con referencia a la existencia de apoyos, contenidos diferenciales y asignaturas específicas fue interesante notar que se cuenta con variadas experiencias positivas, destacándose especialmente la amplia oferta de la Corporación Universitaria Rafael Núñez y los contenidos que allí se abordan.

## Estado y recomendaciones

Las experiencias recogidas incluyen iniciativas pertinentes y valiosas que evidencian coherencias con el análisis de contenido de los cursos de los *Planes de estudio* de las IES.

En cuanto a la percepción de un enfoque de atención a la diversidad en los Planes de estudios, se pudo identificar que se percibe cierta apertura frente a la necesidad de brindar procesos educativos desde esa perspectiva, esto se materializa principalmente en el caso de las 11 Universidades seleccionadas.

Se identifican algunas recomendaciones que se pueden sintetizar desde las voces de los entrevistados de la siguiente manera:

**Tabla 10 Recomendaciones de los entrevistados**

| IES         | Recomendación   |
|-------------|---|
| CUI         | "Deberían existir más clases que aborden el tema de atención a la diversidad, una sola no es suficiente" y "enseñarse contenidos como LSC, comunidades étnicas y lenguas nativas"                                       |
| UniAmazonía | "Tener en cuenta que los procesos de formación en inclusión requieren recursos humanos y materiales que no siempre son asequibles y que se requieren (personas especializadas, materiales como regletas, etc.)"         |
| UniLibre    | "El programa no contempla ejes temáticos de atención a la diversidad y que solo veo un espacio de 'NEE' en décimo semestre, lo cual perjudica significativamente la formación" (Estudiante de plan de estudios antiguo) |
| USC         | "Que se incorpore una asignatura que tenga que ver con la diversidad cultural y el aprovechamiento de los recursos con que cuentan los grupos étnicos para favorecer el desarrollo"                                     |
| UT          | "El programa no ofrece espacios académicos para la formación sobre el tema, la universidad ofrece algunas cosas, pero es ajeno a lo curricular del programa"  |

Fuente: Elaboración Propia

**CUI:** Corporación Universitaria Iberoamericana, **UniAmazonía:** Universidad de la Amazonía, **UniLibre:** Universidad Libre, **USC:** Universidad Santiago de Cali, **UT:** Universidad del Tolima

Es notorio un interés real de las IES en formar a sus licenciados **en y para la diversidad** desde una comprensión de los planteamientos inclusivos, tal como lo destaca Blanco (2006), la inclusión *"exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses"*. (pág. 4)

Y es evidente que la tendencia de formación **en y para la diversidad**, es un campo en construcción en el que es notorio un avance de los programas orientados a la formación de **Licenciados en Educación Infantil**, no obstante, en los documentos analizados se evidenció que en varias de las construcciones hay un uso apropiado del lenguaje, pero en la mayoría de los casos no hay consistencia. Es decir que, en ciertos momentos se emplea un lenguaje orientado a la atención a la diversidad y luego se mezcla con expresiones que resultan discriminatorias o poco apropiadas. Esto significa que aún se requiere de una transformación que comienza por el uso del lenguaje, que se permea desde los *syllabus* de los cursos y que fue patente en gran parte de las narrativas registradas para todas las universidades.

Ante ello, es importante analizar que en varios de los casos se requiere una resignificación en cuanto a la terminología ya que, como lo destaca Bohoslavsky (2006), no es apropiado hablar de *Necesidades Educativas Especiales (NEE)*, *discapacitados*, *gente discapacitada*, *estudiantes con limitaciones*, *paralíticos*, etc. Incluso esto no es consistente con la apuesta epistemológica fundamentada en la **Educación Inclusiva** (MinEducación, 2013a), y este lenguaje lleva a pensar en la educación segregadora, y no inclusiva. (Ainscow, 2005). En contraste, se recomienda que las instituciones y programas incorporen los postulados vigentes en el tema, que retomando la *Diversidad como hecho*, significa hablar de barreras para el aprendizaje y la participación, que se encuentran en los contextos más que en los estudiantes como bien lo destacan Booth y Ainscow. (2002)

Indudablemente, este factor se reconoce entre las comunidades educativas y principalmente desde la formación de **Licenciados en Educación Infantil**, en cuanto al quehacer docente, como lo mencionan Álvarez, Castro, Campo y Martino (2005): *"la eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa depende de múltiples factores, pero uno de los más importantes es contar con una disposición favorable de los profesionales de la educación"*. (pág. 15)

No obstante, los hallazgos hacen evidentes otros de los retos para la educación superior inclusiva, comenzando con que la formulación de los *Planes de estudio* debería promoverse contemplando el hecho de asegurar que todos los estudiantes

aprendan y progresen en los contenidos del currículo, independientemente de las condiciones y características particulares con que cuenten. (Echeita Sarrionandia & Duk, 2008)

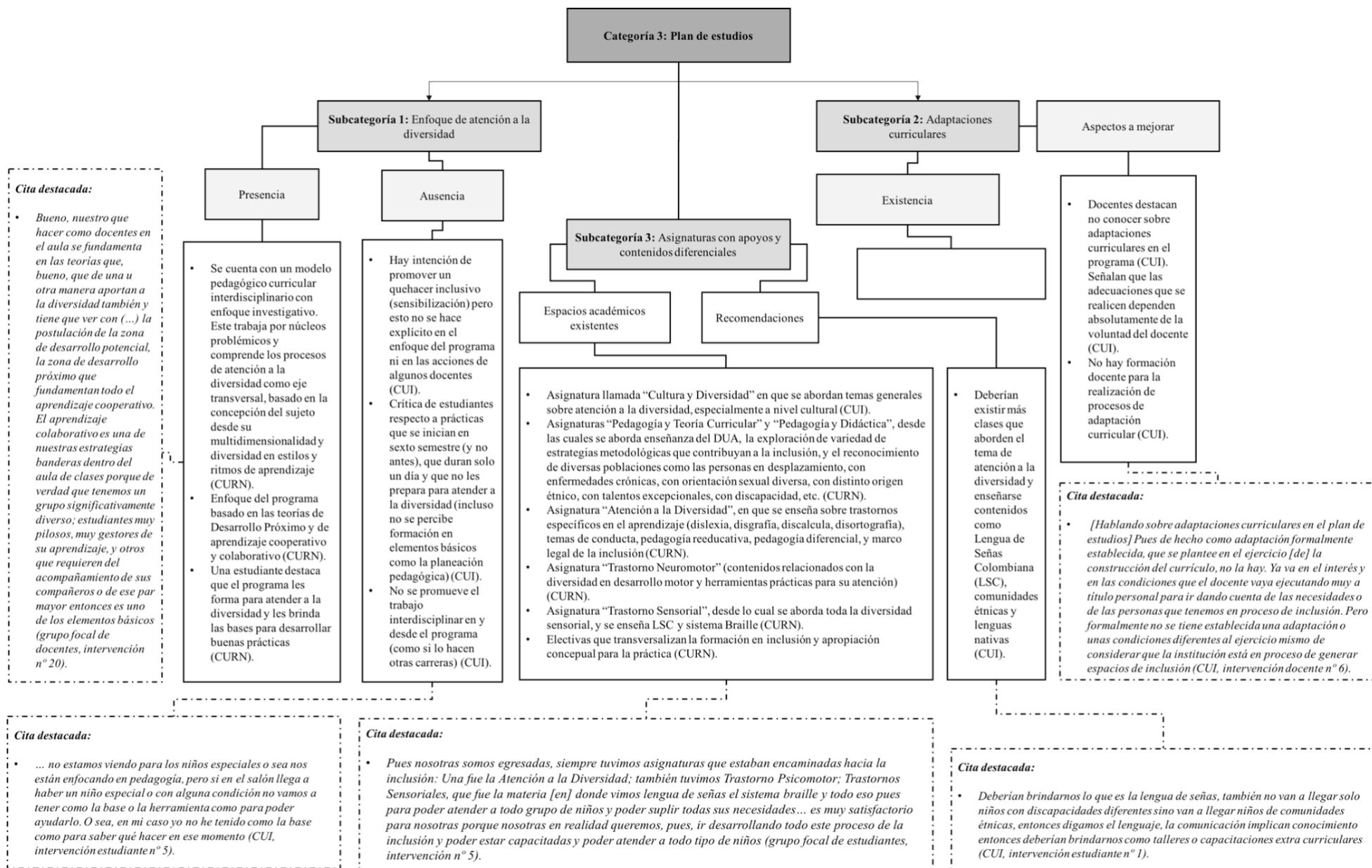


Figura 6 Resultados encontrados en la aplicación de Entrevistas y Encuestas

# Enfoques metodológicos



Investigación  
[Parte 2]



# Enfoques metodológicos

en y para la diversidad  
en los programas orientados  
a la Educación Infantil en Colombia

Antes de ahondar en los enfoques metodológicos, cabe señalar que esta caracterización entiende la **metodología** como la organización lógica de los pasos de un proceso para el logro de una serie de objetivos previamente determinados, siendo un fundamento del quehacer del hombre y de las organizaciones, ya que siempre se ha definido una forma (método) de hacer las cosas en relación con la manera en la que se concibe la realidad, y los presupuestos con los que se cuenta de ello.

Esta es la esencia de la metodología, pero en sí misma no es neutra, como camino, responde a unas concepciones, paradigmas, criterios y epistemologías,

tal como lo plantea Martínez Miguelez (2012) al afirmar que:

*... la elección de una determinada metodología implica la aceptación de un concepto de "conocimiento" y de "ciencia", es decir, una opción epistemológica (teoría del conocimiento) previa; pero esta opción va acompañada, a su vez, por otra opción, la opción ontológica (teoría sobre la naturaleza de la realidad). (Martínez Miguelez, 2012, pág. 145)*

Es decir, al asumir un camino se asume también una forma de concebir la ciencia y la construcción del conocimiento por parte del sujeto o de la organización y depende de cómo éste sujeto comprende la realidad, es decir, el objeto de su acción metodológica, ya que se pone de manifiesto su comprensión de los elementos, factores y estructura de la realidad.

Entonces, abordar los enfoques metodológicos de los programas orientados a la formación de **Licenciados en Educación Infantil**, que cuentan con una clara tendencia de formación **en y para la diversidad**, es un camino analítico que a lo largo de este capítulo permitirá reconocer las perspectivas de los once (11) programas e instituciones, estudiadas por esta investigación, frente a su concepción de la educación, la pedagogía, la didáctica y el desempeño práctico del docente dentro del proceso educativo.

Programas que como se señaló anteriormente cuentan con su debido *Registro calificado de programa*, por lo cual, la base documental para este análisis está soportada en los Documentos Maestros, los Proyectos Educativos de Programas PEP y otros documentos institucionales de los programas.

Si bien la política pública actual ha desarrollado una visión homogeneizadora de las denominaciones de los programas de formación de docentes o licenciaturas, a través de la *Resolución 2041* de 2016 que para el caso corresponden a: **Licenciatura en Educación Infantil**, los programas sujetos de estudio poseen denominaciones particulares (por ser previos a la norma), de las cuales se destacan un conjunto de concordancias que son relevantes. Se analizan también los modelos, orientaciones y corrientes pedagógicas que dan pie a los enfoques metodológicos y sus relaciones en la formación de maestros.

Entonces, para la presentación y continuo descriptivo de estos enfoques metodológicos, estos se abordarán desde sus puntos comunes en la denominación del programa, de menor a mayor y luego alfabético, en la búsqueda de la posibilidad de contar con el perfil capital y regional, de modo que el lector pueda establecer también sus propias correlaciones.

# Licenciatura en Educación para la Primera Infancia

## USB, Universidad de San Buenaventura

El enfoque metodológico tiene como eje articulador de su proceso educativo a la investigación desde cuatro perspectivas: *"pedagógico, humanístico-educativo, didáctico y de primera infancia"* (USB, 2016c), que se plantean en correlación con el quehacer pedagógico de los maestros en formación.

Como rasgo distintivo se identifica el *Taller Pedagógico Investigativo Integrador (TPII)*, este concreta la relación de la investigación con la teoría y la práctica enfocada en un propósito específico para cada taller que apunta a resolver las realidades y condiciones del ejercicio docente y de la educación de la infancia.

Uno de estos talleres corresponde al *TPII Educación Inclusiva* el cual tiene como fin *"generar espacios de reflexión y participación con relación a las miradas que se tienen acerca de la inclusión y desde la Educación para todos"* (USB, 2015, pág. 3), por sí mismo, este taller aborda el acogimiento a la diversidad desde la reflexión y la discusión a una formación que reconozca el derecho a la educación sin exclusiones; el taller se plantea desde la metodología de estudio de caso, para que desde la singularidad se construyan generalizaciones para el ejercicio profesional docente.

Entonces, estos talleres se destacan por su grado de innovación y por poner de manifiesto la metodología del Programa. Esta concepción de formar maestros para todos, va en consonancia con los planteamientos de Blanco (2006 3) quien insiste en que acoger a todos sin diferenciaciones es *"una responsabilidad de la educación común y del sistema educativo en su conjunto"* (pág. 26), lo que implica transferir esta perspectiva incluyente a las próximas generaciones de docentes, quienes lideraran al sistema educativo.

Finalmente, el Programa también hace un reconocimiento, desde la metodología, al uso de la tecnología en el desenvolvimiento profesional con los niños, como una estrategia acorde con las nuevas necesidades y contextos de la infancia en Colombia.

# Licenciatura en Educación

## Preescolar

A diferencia del programa de *Educación para la Primera Infancia* de la **USB** -que está asentado en Bogotá D.C.-, este programa cuenta con tres actores y perspectivas debidamente situadas y fundamentadas, en las que es claro que estas propuestas son mayormente de la base regional de cada una de estas IES:

## UPTC, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

De forma taxativa, la UPTC denota que su metodología está orientada a una *"modalidad de proyectos, aprendizaje autónomo y aprendizaje cooperativo"* (UPTC, 2015); este enfoque por proyectos, diseñados por los estudiantes bajo la orientación de los asesores, tiene el propósito de integrar los elementos construidos durante cada semestre, de manera que el docente en formación se

asuma como un sujeto activo capaz de resolver problemas, generar innovaciones, desarrollar las competencias y aprender la autodisciplina en el trabajo individual y cooperativo, volviéndose evidente un modelo pedagógico integrador que *"busca responder a las características propias de los (as) jóvenes que, desde diferentes regiones del país, cimientan su formación profesional, encaminada a la promoción del sano desarrollo físico, psicosocial y afectivo de la niñez colombiana"*. (UPTC, 2015)

En esta metodología, el propósito pedagógico es la construcción del conocimiento por parte del docente en formación, de manera que al reconocer las realidades concretas del contexto se transformen las concepciones y esquemas existentes en el sujeto y en la educación desde un *"tratamiento holístico de la educación infantil"*. (UPTC, 2015), ya que es mediante este tipo de modelos que es posible la formación de maestros para el acogimiento a la diversidad, en palabras de Devalle de Rendo y Vega (2006): *"La formación docente para la diversidad solo puede desarrollarse con los llamados modelos holísticos, que favorezcan la gestión de otros alternativos"* (pág. 172), porque es en la visión amplia del sujeto y de la infancia, la que se asume la formación para todos, en un claro reconocimiento de la diversidad incluso en las infancias.

Desde lo señalado por el programa<sup>35</sup>, se destaca en este enfoque metodológico el claro reconocimiento respecto a la incorporación y uso de recursos multimedia y otras tecnologías, como herramientas didácticas con un alto potencial para la atención educativa a la diversidad.

## USC, Universidad Santiago de Cali

En términos metodológicos, este programa de la USC, se presenta en el título de su PEP<sup>36</sup> como: ***Formamos en la cultura de la investigación***, como la posibilidad de construcción del ser maestro para enfrentar la realidad y problemática de la educación de los niños (USC, 2009), esto se manifiesta al afirmar que *"La metodología a implementar, se caracteriza por ser participativa,*

35 Según la (Resolución No 08 de 2005)

36 PEP: Proyecto Educativo de Programa

*investigativa, activa, creativa y anticipatoria donde el estudiantado aprenda a aprender, aprenda haciendo y aprenda compartiendo con otros mediante estrategias pedagógicas e investigativas". (USC, 2009)*

De este modo, la investigación posibilita al estudiante para acercarse al conocimiento, a sus pares, a sus estudiantes en diferentes contextos, brindando la posibilidad de generar estrategias pedagógicas y didácticas apropiadas para la atención educativa de la infancia en toda su diversidad, de manera que sea pertinente para todos los niños.

Por esto se considera una oportunidad para el desarrollo de procesos inclusivos en la formación de maestros, dado que la investigación de corte inclusivo es una necesidad (Echeita Sarrionandia & Ainscow, 2011) que permite cuestionar el sistema educativo y plantear alternativas que reconozcan el valor de la diversidad visto como un derecho inalienable.

Otra arista en este enfoque metodológico se enmarca en el desarrollo integral e incorpora diversos elementos desde corrientes: *"humanistas, constructivistas, histórico-social y crítica entre otras"* (USC, 2009) que se materializan a través de proyectos investigativos; así la USC pretende que la formación de los docentes implique el desarrollo de su capacidad analítica, crítica y ética, para llegar a la interpretación de los problemas comunes, científicos, sociales, tecnológicos y económicos del país, para lo cual los estudiantes deben tener un espíritu emprendedor y liderazgo frente a su gestión profesional. (USC, 2009)

## **USTA, Universidad Santo Tomás de Colombia**

Fundamentado en las enseñanzas y doctrina de Santo Tomás de Aquino, este programa de la USTA cimienta y denomina su enfoque metodológico en el *"Desarrollo humano"* (USTA, 2015), a través de este, apunta al desarrollo del maestro en su desarrollo personal y como transformador de la sociedad sobre la base de la teoría de la complejidad de la práctica pedagógica, para alcanzar un pensamiento que cuestiona la realidad, con lo cual se propone el abordaje de las teorías y paradigmas de la infancia

como fundamento esencial, de manera que se promueva un mejoramiento constante en el quehacer de los maestros en formación, es decir que se propone:

*El impacto que busca el programa es desde la transformación en las comunidades, para llegar a la formación de unas dimensiones y a esa construcción de saberes fundamentales, para llegar a la formación de ese maestro que atienda a las generaciones futuras como realmente se necesita. El programa articula teorías y posturas que argumenten a su epistemología con unos ejes centrales tales como: Ser Humano – Niño, Familia, Singularidad- Diversidad, Educación y Pedagogía, Investigación y Contextos.*

(USTA, 2015, pág. 6)

De esta manera, la USTA entiende al estudiante como un ser útil para la sociedad, en la justa medida en que su formación le aporta ideas para la innovación y el mejoramiento de la práctica educativa, lo que lo constituye en un agente para la transformación social que, desde un modelo constructivista, promueve los procesos de incorporación del conocimiento para que se cuestione, detecte y analice problemáticas que están inmersas en su entorno educativo y pueda hallar, formular y proponer alternativas de solución a tales cuestionamientos.

Y para articular la diversidad como necesidad contemporánea en la educación, con estas problemáticas cotidianas, la USTA plantea que hay que *"tener en cuenta la diversidad como eje formativo del docente preescolar"*. (USTA, 2015, pág. 26). Lo cual materializa por medio del eje **singularidad-diversidad**, el cual apunta a comprender esta relación dialógica, con miras a lograr procesos efectivos de inclusión; esta singularidad, es aquella que ha sido conceptualizada como elemento fundamental en el trabajo educativo en y para la diversidad, y es asumida por Larrosa (2009) como: *"La experiencia se abre a lo real como singular, es decir, como inidentificable, como irrepresentable, como incomprendible. Y también como incomparable, como irreplicable, como extraordinario, como único, como insólito, como sorprendente. Es decir, como otro"* (pág. 32), la misma experiencia que posibilita el reconocimiento del otro y que se manifiesta en el acto educativo con la diversidad de estudiantes.

Así, para el logro efectivo de esta experiencia, Larrosa (2009) señala la necesidad de construir un conocimiento en y para la misma experiencia, que permita *-cómo se asume en la dicotomía del programa de la USTA-*, comprender al otro y posibilitar espacios y experiencias para la diversidad.

## Licenciatura en Pedagogía Infantil

Desde sus denominaciones, los siete (7) programas restantes de este análisis coinciden en su denominación de Pedagogía Infantil, siendo cinco (5) de estos de base regional, por lo que la pluralidad de las concepciones se hace más evidente y es plausible detectar sus convergencias, las cuales dan clara fe de su fundamentación:

### CUI, Corporación Universitaria Iberoamericana

Desde una comprensión de la formación de maestros como un acto social, que tiene su esencia en la realidad del acto educativo en el marco social, económico y cultural que se encuentre, la CUI plasma su enfoque metodológico y énfasis en: *"propiciar en el proceso de formación de maestros, condiciones y circunstancias que permitan confrontar permanentemente ideas y concepciones de la realidad educativa"*. (CUI, 2016, pág. 22)

Desde este enfoque que emerge del **constructivismo social** e integra la teoría con la práctica educativa, el programa lo asume como un *acto de humanización*, bajo el presupuesto que el acto pedagógico logra que las personas sean más humanas (CUI, 2016), en la medida en que su comprensión va más allá de la enseñanza y se extiende a la interacción de los seres humanos y a la formación de la persona en el contexto social. Así, desde la dimensión humana de la persona, este enfoque es consistente con concepciones en las que se considera a: *"cada persona como un fin en sí misma y no*

*se pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano". (Nussbaum, 2012, pág. 38)*

Entonces, a través de estas concepciones, la CUI (2016), ha definido un camino para sus procesos de inclusión y acogimiento a la diversidad que en efecto viene recorriendo el programa de *Licenciatura en Pedagogía Infantil* y que se concreta en afirmaciones como: *"la Corporación Universitaria Iberoamericana se propone asumir la inclusión como un proceso y producto de prácticas educativas dignas, legítimas de lo diverso y comprometidas con el reto de formación profesional desde una apuesta y postura política". (pág. 25)*

Las posturas de la CUI ponen de manifiesto el énfasis en las acciones educativas que reconocen y valoran la diversidad, y especialmente desde el *constructivismo social*, busca que el docente sea un facilitador en la formación de maestros, y que esta dinámica se multiplique con el trabajo en la infancia, como razón de ser del pedagogo infantil, que tiene como resultado la generación de aprendizajes **activo-constructivos**. (CUI, 2016).

## CURN, Corporación Universitaria Rafael Núñez

Al centrarse en el estudiante como eje del proceso de enseñanza y aprendizaje, para desarrollar las competencias en los ámbitos cognitivos, procedimentales y actitudinales, la CURN presenta un enfoque metodológico que vincula los aspectos conceptuales y prácticos, que permiten una construcción de saberes desde la realidad de la vida escolar. (CURN, 2015). Que en su declaración apunta a la inclusión y la lúdica concebidas como:

*En términos metodológicos, todo el proceso de formación se ve por el enfoque INCLUSIVO y LÚDICO. En cuanto al primero, se entiende que en la variedad de los ambientes de aprendizaje la diversidad es el común denominador, por tanto, un pedagogo infantil deberá ser competente para enfrentar dicha diversidad la cual trasciende las esferas de lo cultural, lo religioso y lo social. Las*

*diferencias cognitivas, expresadas en estilos de aprendizaje, estilos cognitivos y ritmos de desarrollos "diferentes", son unas de las más complejas de atender en el contexto escolar.*

(CURN, 2015)

Mención que, de cara a los demás enfoques vistos, resulta innovadora en este programa de *Licenciatura en Pedagogía Infantil*, de forma explícita al entender la inclusión y la diversidad como hecho, y su abordaje al *-enfrentar-* la diversidad como una realidad del quehacer docente para enseñar, aprender y entender la diversidad, como lo plantean Devalle de Rendo y Vega (2006): *"Comprender la diversidad implica abrirse a la búsqueda de múltiples alternativas para abordarla"* (pág. 151), lo cual solo es posible cuando se forma al maestro para asumir la diversidad en el aula como característica propia de la infancia. Este enfoque se amplía y sustenta en el Proyecto Educativo del Programa PEP desde diversas y amplias posturas pedagógicas:

*Los postulados básicos del paradigma Constructivista, la teoría del Aprendizaje Autónomo y del Aprendizaje Significativo de Ausubel, la ilustración de Kant, Socioculturalidad de Vigostky, Cognitiva de Piaget, los postulados de Bacherlard, la teoría de la Pedagogía Humanista, la de la Acción Comunicativa; del paradigma de la Educación Inclusiva, también retoma los aportes de las Neurociencias en el campo de intervención a la infancia; la Pedagogía Problémica y la formación investigativa.*

(CURN, 2015b, pág. 127)

Esta gama de corrientes se comprenden desde la pedagogía como el elemento cohesionador de la formación de educadores infantiles asumido en un modelo *"Modelo Pedagógico investigativo e interdisciplinario"* (pág. 134), dado que se asume que este campo precisa las características del modelo y define sus implicaciones en las prácticas, en la investigación y en el trabajo de aula. En este sentido, el soporte pedagógico abarca las acciones formativas en todas las esferas del contexto de formación en el programa.

## PUJ, Pontificia Universidad Javeriana

Por su parte, el enfoque metodológico de la PUJ (2004) para el Programa de Pedagogía Infantil, hace énfasis en la formación de los maestros desde la interdisciplinariedad, el servicio y la investigación para priorizar en la integralidad de la formación. En esta propuesta se valora al estudiante como el responsable de su proceso formativo, a partir del reconocimiento de sus condiciones individuales tales como *"su potencial de aprendizaje, su sensibilidad, sociabilidad, creatividad y comportamiento ético"* (pág. 11), para desarrollar así su potencial como educador de la infancia.

Esta valoración de la persona y de su proceso en el programa, situado en un ambiente de formación de educadores hace que emerja la pedagogía como promotora de procesos reflexivos del contexto educativo, para que sea la forma en la que, el futuro maestro es capaz de reconocer su realidad educativa y generar prácticas que logren transformar su realidad.

El Programa destaca como resultado de su propuesta metodológica la importancia de *"cualificar la formación de los profesionales encargados de orientar, gestionar y ejecutar las acciones para la atención educativa de la infancia"* (pág. 5), aspecto que apunta a las necesidades del acogimiento a la diversidad, es decir, maestros capacitados para responder a los retos que implican la heterogeneidad y diversidad de la infancia, lo cual ha sido ampliamente reconocido y puesto de manifiesto por autores como Ocampo (2012), cuando afirma: *"se observa, la carencia de equipos profesionales cualificados, acorde al desarrollo de competencias, para abordar la legitimización de la diversidad en todas sus estructuras"*. (pág. 134). En suma, se aporta a la formación y cualificación de los profesionales en educación con una mirada comprensiva que abarca la diversidad de la infancia.

## UniAmazonía, Universidad de la Amazonia

El programa de *Licenciatura en Pedagogía Infantil* de la Uniamazonia (2016), dadas las características de formación a

Distancia, presenta una metodología que se sustentan en un *"modelo pedagógico mediacional e interactivo en el cual la concepción curricular se centra en la integralidad, contextualización, flexibilidad e interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento"*. (pág. 28)

Desde los documentos, el *-modelo mediacional-* de la Uniamazonia se desarrolla a través del ejercicio permanente del estudiante en espacios de autoaprendizaje y recursos que le permiten el interaprendizaje, que le implican un compromiso personal en el desarrollo de su autonomía como maestro en formación, aspecto que será relevante en su quehacer educativo como responsable de su propio desarrollo profesional para adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas que considere necesarios para atender a la infancia.

El programa hace evidente este compromiso profesional del maestro en la definición de su responsabilidad social, especialmente con la región de la amazonia colombiana, en la que propende por un continuo mejoramiento sociocultural de la región; así busca que el maestro sea gestor del desarrollo de la infancia porque: *"... reafirma el compromiso social de formar maestros para la infancia en su nivel inicial, con altísima apropiación de su misión como líderes en el proceso del desarrollo humano en los primeros años de vida"* (pág. 26)

Así, esta metodología orientada desde el sujeto docente como profesional de la educación, conlleva la generación de un proceso formativo que, *"propende por la formación de profesionales autónomos, críticos, reflexivos, creativos, responsables, capaces de relacionar su quehacer con la complejidad y la incertidumbre, fomentando su independencia y su capacidad de trabajo en equipo, hacia máximos niveles de autogestión y autorrealización"* (pág. 158), lo que denota un énfasis autoreflexivo sobre su formación, su ser y su quehacer, ya que *"reflexionar es, al mismo tiempo, reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación"* (DeValle de Rendo & Vega, 2006, pág. 153), logrando así efectivos procesos de formación docente.

Finalmente, este enfoque posibilita la generación de una mirada amplia sobre la labor del maestro y sus retos frente al trabajo educativo con la infancia, lo que también le permite generar respuestas situadas y pertinentes a las características personales de

todos y cada uno de los estudiantes, aprovechando sus diferencias y resaltando su igualdad. (García, 2012, pág. 181)

## UniLibre, Universidad Libre de Colombia

La Unilibre (2013), a través del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, apunta a la formación de docentes capaces de gestionar su quehacer pedagógico desde procesos individuales y colaborativos que permitan la reflexión con un énfasis investigativo para el mejoramiento de la realidad social manifestado en el cuidado y respeto de la multiculturalidad del país, lo cual es expuesto al afirmar que:

*Desde el proyecto educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación (PEFACE), la formación de docentes potencia el trabajo a partir de la construcción individual y colaborativa del conocimiento; asumiendo la reflexión para la toma de posturas críticas, construye sus propias operaciones intelectivas; investiga e innova; aprender hacer y no solamente a hacer; convive con las situaciones del país en el constante aprendizaje de su realidad para mejorarla; por tanto su ejercicio permanece en la idoneidad ética y pedagógica con un espíritu científico e investigativo.*

(Unilibre, 2013, pág. 26)

Entonces, este enfoque metodológico, concibe la educación como un proceso que permite la construcción de sociedad sobre la base de un modelo *ecológico-holístico* que correlaciona el contexto, el maestro, el colectivo y la comunidad (Unilibre, 2013), en el ambiente propio de la labor educativa: la institución y el aula.

Este modelo posibilita el reconocimiento del individuo y de su contexto educativo, en términos de formación y desempeño, de allí la importancia de la investigación en la formación de docentes. Al propender por un docente que sea investigador, crítico de su mismo proceso educativo y reflexivo frente a las prácticas de intervención en el aula de clases, es posible incorporar nuevas estrategias y generar espacios de acogimiento a la diversidad, porque la población educativa es eminentemente heterogénea y

requiere que sea el sistema el que establezca la forma de enfrentar la respuesta a las particularidades de todos los estudiantes con el propósito de desarrollar todas sus capacidades. (González Gil, Martín Pastor, Flores Robaina, & Jenaro Río, 2014)

Es por ello que, desde el modelo pedagógico del programa, centrado en la *pedagogía problémica* como diseño para el mejoramiento de la calidad educativa, se asume como eje de la transformación pertinente para cada contexto en el cual se desarrolla la infancia en Colombia.

## UniNorte, Universidad del Norte

Al reconocer la trascendencia de la formación de maestros, por ser estos los agentes que tienen la misión de transformar los contextos donde se desenvuelven, la Uninorte<sup>37</sup>, sitúa una postura metodológica centrada en la *"permanente confrontación con la teoría y la práctica"*. (Escalante Barrios, et-al , 2012, pág. 13)

Para el programa de *Licenciatura en Pedagogía Infantil*, esta vinculación implica la necesidad de una reflexión sobre el quehacer del maestro, que le permita al docente en formación, estar abierto a las innovaciones en materia educativa y dar una respuesta crítica a la normatividad que orienta la educación. (2012). Estos aspectos que guían la formación de educadores infantiles orientados a ser reflexivos sobre los sistemas educativos, son considerados como un primer paso hacia la inclusión, pues como lo plantea Blanco (2006 3): *"el foco de la inclusión es la transformación de los sistemas educativos"*. (pág. 26)

En este sentido, se reconoce la importancia de la participación activa en la construcción del conocimiento que proviene de fuentes significativas, y es allí en donde el rol constructivo de la docencia trasciende del conocimiento al ser humano, del sujeto como un participante activo del cambio, que incrementa su capacidad y desarrolla una comprensión de su entorno, por ello, se asume un enfoque pedagógico sustentado en el constructivismo social y al reconocer<sup>38</sup> *"la estructura conceptual de cada estudiante, de los*

37 Desde la obra de: (Escalante Barrios, et-al, 2012)

*preconceptos que este trae, para fomentar un aprendizaje significativo, que constituye en elemento de motivación intrínseca en cuanto generador de nuevos conocimientos". (Escalante Barrios, et-al, 2012, pág. 20)*

Por otro lado<sup>38</sup>, se reconoce un enfoque metodológico enmarcado en el desarrollo de procesos colaborativos, donde el uso educativo de las TIC apunta a la obtención de un desarrollo del pensamiento crítico y una visión global de la cultura (2012); en donde cabe resaltar la importancia de acompañar el uso de las tecnologías de la mano del pensamiento crítico, lo cual permite no solo tener un postura clara frente a las situaciones del quehacer docente, sino también lograr encaminar la tecnología y el conocimiento en generar beneficios a la población infantil poniéndolos a disposición para posibilitar acceso y permanencia a la educación, pues como lo reconoce Escobar Gil (2012), a través de la Corporación Colombia Digital, "*Hoy, los medios tecnológicos de punta poseen alcances inimaginables*" (pág. 21), pues abren las puertas al aprendizaje multimediado.

## UT, Universidad del Tolima

Desde un enfoque bidimensional de su quehacer educativo, la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UT (2010), asume, por un lado la formación del pedagogo infantil y por otro la formación del niño siendo relevante el desarrollo del aspecto biopsicosocial del niño como unidad integral, teniendo en cuenta la concurrencia de otras disciplinas como la antropología, la filosofía y la historia de la pedagogía, para la construcción de los procesos curriculares de formación, tanto de los licenciados como de los niños. (2010). En este enfoque toma importancia la integración de funciones para crear un panorama que permita abordar una educación de manera global y asumir la formación de manera interdisciplinar.

Entonces, desde la mirada del sujeto, tanto el que se forma como en el que va a ser formado, permite precisamente que sea ese sujeto el principal actor del proceso educativo y valorar sus particularidades, lo que resulta cercano al paradigma de la

diversidad que valora las diferencias desde su reconocimiento, pues como lo plantea Skliar (2005): *"todo es diferencia, todas son diferencias"*. (pág. 28)

También, esta concepción pedagógica del programa hace un recorrido que recoge todos los aportes teóricos para formar un criterio completo de los enfoques, y fundamentar la elaboración de los currículos de educación preescolar actuales, lo cual permite formar pedagogos preparados para las nuevas tendencias educativas y cambios de los modelos, y también preparar a las nuevas generaciones con conocimientos vigentes que les permitan sortear con herramientas claras y situadas la incorporación de las TIC, en un modelo innovador de reconocimiento de la diversidad.

# Perfiles profesionales



Investigación  
[página 2]



# Perfiles profesionales en y para la diversidad

en los programas orientados  
a la Educación Infantil  
en Colombia

Uno de los elementos clave en cualquier programa de *Educación Superior*, radica en el perfil del egresado o perfil profesional que, aplicado a los programas de formación docente que están orientados a la Educación Infantil<sup>38</sup> y que evidencien una clara tendencia **en y para la diversidad**, estos perfiles han de ser vistos a la luz de las *Consideraciones generales*, el *Pensar en una escuela para la diversidad*, los postulados de la *European Agency* y las *Experiencias latinoamericanas*<sup>39</sup>, como parte de las actividades de esta investigación.

En ese sentir, hay que reconocer el rol vital de estos perfiles en función de la concepción que desde las IES se tiene del *maestro que desean formar* y en

38 Según lo previsto por la (Resolución 2041 de 2016)

39 Elementos descritos en el título Docencia como eje de servicio | Perfiles profesionales, en el capítulo: Acogimiento a la diversidad, desde los autores: (Díaz Barriga Arceo, Lule González, Pacheco Pinzón, & Rojas Drummond, 1990; Blanco Quijarro, 1999; European Agency, 2012; Pineda Ramos, 2011; MinEduación, 2013a; Vélez Latorre, 2013)

función de la perspectiva social, las necesidades y expectativas del contexto frente al futuro educador infantil. En esencia, los perfiles profesionales que se abordaran a continuación, declaran entre sus características de formación los temas específicos del desarrollo integral del niño a lo largo del ciclo vital, lo cual se considera importante, ya que implica identificar y reconocer el grado de desarrollo de los niños y su proceso en el tiempo, el cual depende de sus condiciones particulares, manifestando la diversidad del desarrollo biopsicosocial de los infantes.

Entonces, a través de este capítulo se hará una exploración sobre los principales elementos declarados en los once (11) programas<sup>40</sup>, sujetos de análisis de esta investigación, de los cuales se destaca la presencia abierta y expresa<sup>41</sup> de la diversidad y la inclusión, como parte sustantiva del ADN formativo de su egresado, en tres (3) programas. Más allá de los ejes transversales de pedagogía, investigación y evaluación propuestos por el MinEducación (2013e) en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y el subsistema de educación inicial, se consideró que para alcanzar un mayor grado de pertinencia y cohesión con las tendencias internacionales y para trascender las visiones tradicionales de la diversidad y la inclusión, era necesario explorar los perfiles se enmarca desde categorías ya consagradas como son las tres categorías propuestas por la European Agency (2012): *actitudes, conocimientos y habilidades*, como perspectivas, alrededor de los valores esenciales para la **formación docente en la Educación Inclusiva**, antes declarados: *Valorar la diversidad del alumnado, Apoyar a todo el alumnado, Trabajar en equipo y Desarrollo profesional docente*; que, si bien no dan respuesta a la necesidad actual de la sociedad, permiten ver como se está moviendo la tendencia en incorporar la diversidad y la inclusión en los programas de formación docente en **Educación Infantil**, desde las diferentes denominaciones existentes antes de la Resolución 2041 (2016), y que los futuros diseñadores de perfiles docentes en Colombia, cuenten con un punto de referencia para su proceso.

---

40 Ver Tabla 4 Programas con alguna tendencia en y para la Diversidad

41 A través de un componente, palabra clave o proceso de formación

# Diversidad e Inclusión en el ADN

Desde posiciones geográficas diversa y distantes, **tres (3) IES** convergen en la búsqueda de un docente para la inclusión y la diversidad, cada una se sitúa estratégicamente desde una o más ideas clave, que pueden emerger, como rasgo distintivo, desde las bases institucionales (misión y visión), o de los constructos propios del perfil de egreso.

**Tabla 10 Diversidad e Inclusión en el ADN formativo**

| Idea clave   | Cita                       |
|--|----------------------------|
| <i>"Que respondan a la diversidad, singularidad de los niños en los diferentes contextos socioculturales"</i>  | (USTA, 2014, pág. 12)      |
| <i>"La atención a la diversidad como marco de relaciones interculturales para la educación en una sociedad dinámica, plural e inclusiva"</i>                                   | (USC., 2005, pág. 5)       |
| <i>"Ser profesional con responsabilidad social, que estimule el desarrollo integral de los niños [...] siempre con una propuesta de inclusión y respeto por la diversidad"</i> | (CUI, 2013, pág. 6)        |
| <i>"Aprendizaje basado en el reconocimiento y respeto de la diversidad que le permitan la valoración de las potencialidades del desarrollo de la primera infancia"</i>         | (CUI C. U., 2013, pág. 34) |

Fuente: Elaboración propia

Los constructos epistemológicos más recientes de la **USTA** en el tema de la diversidad y la inclusión, y la apuesta global del perfil de egreso son vanguardistas, sociales y pluralistas. Por su parte la **USC** data históricamente un interés por el diálogo intercultural que se transfiere de forma coherente y situada al perfil de egreso del programa. Mientras que, para la **CUI**, la diversidad y la inclusión son componentes propios de su constitución, su historia y trayectoria, y de su continua transformación y mejoramiento, por lo que se aprecian desde la misión y el perfil de egreso institucional, lo que se extiende a otros momentos como los perfiles de egreso del programa en estudio y los demás de su oferta educativa.

Aun esto, se evidencian otras intenciones por declarar el interés en el tema, como es el caso de la **CUNR**, quienes hacen esta orientación desde el eje temático fundamental: *Infancia e Inclusión*, que se manifiesta en el perfil de egreso al señalarlo como:

"respetuoso de las diferencias individuales" (CURN, 2015, pág. 112) y a través del compromiso por transformar las realidades educativas.

# Valorar la diversidad del alumnado

## Actitudes

Pensar en diversidad e inclusión es una postura inamovible por la igualdad, los derechos y la democracia, donde estos términos no puede reñir con la calidad, la cual va más allá de participar pues llega a la interacción, esto en un servicio como el educativo obliga a entenderlo como un cambio social *-no negociable-*. (European Agency, 2012)

En estas actitudes orientadas a valorar la diversidad, un denominador común que se evidencia es el **respeto**, que está presente en la **CUI** que lo extiende a los derechos de la infancia y a la diversidad, la **CURN** que lo orienta a las diferencias individuales y la **UniAmazonia** que lo declara acompañado de la *responsabilidad con los demás y consigo mismo*. Otras palabras clave percibidas en las 6 instituciones que proponen actitudes en este valor esencial, en sus perfiles de egreso, están asociadas con sensibilidad, tolerancia y un sentido ético.

Se destaca, en primera instancia, la actitud propuesta por la **USTA**: *Valorar la Diferencia*, que junto con la propuesta por la **CURN**: *Conciencia Social*, atienden dos principios para la igualdad; en el caso de la **CUI** se enuncian compromisos *"con la infancia, sus problemas [...] con un enfoque inclusivo y de derechos"*, y acciones orientadoras como *"que de igual manera proteja, estimule el respeto por los derechos de las diferentes infancias, siempre con una propuesta de inclusión y respeto por la diversidad"*; por su parte la **UPTC** lo declara con *"un alto sentido ético y de sensibilidad frente a las necesidades del medio"*; sensibilidad que es también abordada por la **USC** al declarar: *"Sensible y comprometido/a ante la diversidad"*

*cultural en el desarrollo humano", y "Tolerante y comprensivo/a ante la diferencia".*

En este sentir, hay que entender que es normal ser diferente, que la suma de esas diferencias se llama diversidad y debe ser respetada, comprendida y valorada en todos los frentes, donde la acción docente potencializa el aprendizaje y abre más y mejores oportunidades. (European Agency, 2012)

## Conocimiento

Si bien el maestro debe fundamentarse en lo que representa la Educación Inclusiva en diferentes contextos, debe estar atento a la normativa a todo nivel para llegar a una mejor comprensión del sistema educativo. Asumir el enfoque inclusivo en su más amplio sentido, es decir llegar a todo el alumnado, entender a cabalidad el lenguaje de la inclusión para caracterizar a sus estudiantes y llevarlo a la práctica en términos de acceso, calidad, experiencia y procesos educativos. (European Agency, 2012)

Esto es abordado desde la comprensión del sistema educativo por la **USTA**, al declarar en el perfil profesional que su egresado debe: *"Conocer los procesos históricos de la educación del país y del contexto internacional"* y desde la caracterización de los estudiantes por la **UT**, quienes manifiesta que su egresado debe *"Comprender la naturaleza y el desarrollo evolutivo del niño"*.

El docente debe ser capaz de identificar a sus estudiantes y sus necesidades particulares, pero también para aprender de ellos, como parte de su propio aprendizaje y de su forma de intervenir en el contexto, de una forma dinámica y cambiante. (European Agency, 2012)

## Habilidades

Esto resignifica la continua autoindagación de la praxis disciplinar, donde confronta sus creencias y comportamientos para determinar los alcances de los mismos, con una visión ética

que asume desde la empatía y, el respeto a la privacidad y las relaciones con sus congéneres; para conocer el devenir educativo y el trasegar del contexto de forma que pueda situarse y así mismo, y que pueda confrontarse con escenarios adversos, no inclusivos o segregadores. (European Agency, 2012)

Se destaca en la **CUI** que, al declarar un ambiente de aprendizaje para la diversidad, con esto busca que el egresado cuente con habilidades *"que le permitan la valoración de las potencialidades del desarrollo de la primera infancia"*. Propuesta que se acompaña de la *"capacidad para analizar y comprender la realidad educativa de la infancia, [...] para proponer acciones que generen cambio social y apropiación de los derechos de los niños"*.

En estas habilidades, la descripción del perfil profesional de la **PUJ** (2004), pretende generar una diferenciación: *"trascendiendo el asistencialismo y reconociendo su función como agente educativo"*. (pág. 16). Que es consecuente con la visión de los entes de bienestar: *"la diferencia está más en la intencionalidad de las actividades que en las actividades mismas, elemento fundamental a tener en cuenta en la formación de los maestros y maestras"*. (SED UPN SDIS, 2010, pág. 17)

Por su parte, instituciones como la **UPTC** permiten emerger habilidades desde el devenir educativo en la *"capacidad para diseñar currículos para la educación infantil"*, esta habilidad se extiende desde otra, la de *"Diseñar y operacionalizar estrategias de enseñanza y aprendizaje según los diferentes contextos"*, que aun cuando son de orientación instruccional, pueden complementarse con la propuesta por la **USB**: *"Capacidad de creación de sentido de los procesos educativos a través de las prácticas profesionales en diferentes contextos y escenarios de atención a la primera infancia"*.

Desde otra arista y teniendo en cuenta que este valor esencial incluye en sus componentes el derecho y la igualdad, la **USC** plantea a su egresado como un *"Promotor/a y defensor/a de los Derechos del Niño/a para facilitar una convivencia pacífica"*, mientras la **UniLibre**: *"Defensor y garante de los derechos del niño en la búsqueda de la corresponsabilidad social"*; que son consecuentes con la postura de la **UniAmazonia** que declara la: *"Capacidad de enfrentar las problemáticas de forma crítica y propositiva, en coherencia con una perspectiva de la protección y restitución de los derechos de los"*

niños"; mientras que la **USTA** declara como habilidad un grado de: *"responsabilidad, liderazgo, compromiso y ética a las necesidades actuales, retos y exigencias que requiere la infancia"*, lo cual es un elemento reflexivo de la praxis disciplinar.

Todo esto conlleva al docente a *aprender a aprender de las diferencias*, identificar sus mecanismos de respuesta a la diversidad en cualquier circunstancia, entre los que se incluye sus ajustes a los planes de formación y el desarrollo de comunidades de aprendizaje que promuevan los logros de los estudiantes. (European Agency, 2012)

## Apoyar a todo el alumnado

### Actitudes

Actuar es la clave, aprender es un acto social que articula a los miembros con igual importancia, así, el docente traza expectativas, fomenta la toma de decisión, desarrolla autonomía y estimula el aprendizaje. (European Agency, 2012)

En este sentido, la **UniLibre** declara que el docente en formación será *"un profesional que se desempeñará en los diversos contextos donde se desarrolla la infancia"*; lo que se complementa desde la visión de la **CUI** que, en este aspecto, plantea que el egresado debe actuar *"con responsabilidad social, que estimule el desarrollo integral de los niños"*, lo cual complementa al señalar que busca: *"contribuir en la formación de seres felices, comprensivos, inmersos en una sociedad cambiante, capaces de respetar la diversidad y contribuir en los procesos de inclusión social como eje de su compromiso social"*.

Esto es consonante con el planteamiento de la **USTA**, quienes declaran en el perfil profesional que contará con *"actitudes para promover el aprendizaje colaborativo"*; estas ideas de cierto modo guardan un grado de cohesión con el planteamiento de la **PUJ**, que refleja la actitud para *"incursionar en nuevos espacios que favorezcan el desarrollo de los niños en su primera infancia, centrándose en*

*la potenciación de las capacidades de los infantes, además de la prevención".*

Entonces, el docente consiente de su responsabilidad busca que todos sus estudiantes se desarrollen habilidades para *aprender a aprender*, con un conjunto de herramientas que le permitan adaptar el contenido de conocimiento y articular las relaciones para este propósito. (European Agency, 2012)

## Conocimiento

El trabajo en equipo con las comunidades educativas es de gran valor para el docente, contribuye al desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, especialmente desde la comprensión de lo típico y lo atípico de la infancia, que le permite abordarlos desde diferentes modelos y enfoques de aprendizaje. (European Agency, 2012)

Desde esta óptica, la **UniAmazonia** declara en el perfil profesional del Licenciado que este debe ser *"Un profesional que posee amplia fundamentación teórica y metodológica en las áreas de conocimiento relacionadas con la formación integral de la primera infancia"*, lo que se complementa con lo que la **USTA** declara al señalar que este debe *"Reconocer los saberes básicos de los espacios académicos relacionadas con la infancia"*, y también con lo propuesto por la **UT**, en la que el egresado debe *"Comprender las conexiones e interacciones que afectan el proceso de formación del infante"*.

Entonces, el conocimiento de los procesos de aprendizaje y los modelos de docencia, sumados a su conocimiento y gestión del aula, facilitan que desde este escenario pueda detectar las barreras y articular iniciativas y metodologías que faciliten el aprendizaje, que se centren en los logros del alumnado a través de sus particularidades y las estrategias y planes individuales para llegar al fin común. (European Agency, 2012)

## Habilidades

En primera instancia, el maestro debe ser un comunicador efectivo para que pueda transferir esta competencia a sus estudiantes y a la comunidad educativa, de modo que pueda valorar la capacidad de *aprender a aprender habilidades*, y que pueda llegar a facilitar escenarios de cooperación que faciliten la formación de estudiantes autónomos e independientes, confrontándolos con situaciones e interacciones que le permitan al estudiante asumir riesgos e incluso fallar en un ambiente controlado que en el tiempo le permitan tomar decisiones desde lo social, lo emocional y lo académico. (European Agency, 2012)

Seguramente la función más sustantiva de la docencia está en el **apoyar al alumnado** para el logro de unos objetivos comunes, lo cual, desde las habilidades, se relaciona con lo propuesto por el perfil del profesional docente de la **UPTC** como una *"Capacidad que conduzca a fortalecer en el niño y la niña los aspectos cognitivo, comunicativo, afectivo y físico"*, que desde la óptica del perfil de la **UT** se relaciona con *"Fomentar y propiciar el desarrollo de la primera infancia en cada una de sus dimensiones"*.

Acciones que, por su parte, involucran la habilidad propuesta por la **CURN** al señalar a su egresado como *"Orientador de procesos de formación, enseñanza y aprendizaje de educandos en condiciones y situaciones específicas"*; para que, como propone la **CUI**, participe en la *"generación de acciones que transformen las realidades educativas para el sano y armónico desarrollo de la infancia"*; esto a través de la propuesta por la **UT**: *"Configurar espacios de desarrollo y formación infantil en el aula o en otros espacios comunitarios"*.

También lleva implícita otras habilidades que parten de lo propuesto por la **UPTC** en su perfil, como es el *"diseñar e implementar diversas estrategias y procesos de evaluación del aprendizaje"*; e involucran otras como las señaladas por la **USB** *"para la construcción de conocimiento pedagógico, didáctico y de la infancia; para articular la teoría y la práctica adecuándola a los diferentes contextos, con el propósito de crear y producir metodologías y estrategias congruentes con los lineamientos curriculares"*; y como propone la **CURN**, debe ser: *"Innovador y adaptador de las teorías pedagógicas a situaciones"*

*concretas, desde el conocimiento de la realidad cultural y social del país y del niño".*

Lo que es sintetizado por la **UniNorte** al declarar en el perfil que el egresado será capaz de *"articular la práctica pedagógica a los contextos"*, que, de cara al perfil de la **USC**, se relaciona con la capacidad de dar *"respuesta a las problemáticas educativas en diferentes contextos"*.

Se destaca la coincidencia literal entre la **UPTC** y la **USTA**, en la declaración de la habilidad para: *"generar e implementar estrategias educativas y pedagógicas que respondan a la diversidad, singularidad de los niños en los diferentes contextos socioculturales en donde el maestro hace presencia"*; que desde la perspectiva de la **PUJ** los declara como capaces de *"responder a las necesidades generadas por la nueva identidad de la educación inicial"* y de *"incursionar en nuevos espacios que favorezcan el desarrollo de los niños"*.

En este enfoque, es prudente considerar la habilidad propuesta por la **USC** al declarar a su egresado como un *"Dinamizador/a de avances tecnológicos e informáticos"*, ya que coincide con las tendencias y necesidades socioculturales de las últimas 3 décadas.

Puede apreciarse una síntesis general de estas ideas de habilidades para apoyar a todos los estudiantes, en la declarada por la **UT** al declarar en el perfil de egreso la habilidad para *"Realizar de manera intencionada, significativa y trascendente procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje"*, al igual que la habilidad propuesta por la **USC** para *"La atención a la diversidad como marco de relaciones interculturales para la educación en una sociedad dinámica, plural e inclusiva"*.

Este tipo de liderazgo le facilitará un accionar positivo de cara a lo individual y lo grupal del aula, que facilita la adopción de los contenidos desde una óptica inclusiva y diferencial, donde puede identificar problemáticas y articularlas con métodos, contenidos, estrategias pedagógicas y didácticas, y con los diferentes agentes educativos para lograr aprendizajes; estos solo serán exitosos si son flexibles, evalúan y retroalimentan de forma continua, colaborativa y descatalogada al alumnado y a la comunidad. (European Agency, 2012)

# Trabajar en equipo

## Actitudes

Así, se reconoce el rol de la comunidad educativa y especialmente de la familia para aunar esfuerzos por el respeto de las raíces culturales, sociales y de opinión, para establecer relaciones sólidas, colaborativas y a largo plazo. (European Agency, 2012)

De lo propuesto por la **CUI**, el compromiso con el desarrollo infancia se hace relevante para el trabajo en equipo desde su *"enfoque inclusivo y de derechos"*, al plantear que las acciones para transformar las realidades educativas, propuestas en el perfil profesional, se orientan *"a nivel local, regional y nacional"*, es decir que no son solo para el aula y por ende ha de articularse con comunidades educativas más amplias. Esta actitud concuerda en sus posibilidades con el planteamiento de la **PUJ**, en la que el egresado ha de superar *"la visión de la educación inicial como una preparación para la escuela y definiéndola en función de si misma"*; que para que ocurra, depende de una actitud como la propuesta por la **USC** de ser: *"Solidario/a en los procesos de gestión y desarrollo de la comunidad"*.

En estas actitudes, se destaca la propuesta por la **CURN** al señalar que el egresado debe tener una *"posición crítica frente a los diferentes contextos y se comprometa con la transformación de realidades educativas"*; y de forma similar, la planteada por la **USTA** en su perfil: *"la confrontación como espacio de crecimiento personal y encuentro con el otro, capacidad para imaginar y crear a través de diferentes expresiones"*; la cual se relaciona con la propuesta por la **UPTC** para que su egresados *"privilegien las relaciones humanizantes y optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje y optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje"*, lo que facilita la transformación de la realidad *"a través del trabajo en equipo"*.

Esto conlleva a un trabajo colaborativo con sus pares docentes o con profesionales de otras disciplinas, que a su vez enriquecen el desarrollo personal y profesional del maestro y contribuye a alcanzar objetivos comunes. (European Agency, 2012)

## Conocimiento

Al partir de las competencias personales positivas y la importancia del trabajo colaborativo, el maestro debe generar relaciones personales con todos los miembros de la comunidad educativa que impacten en la consecución de los objetivos. (European Agency, 2012)

En estos conocimientos, la **UT** proyecta en el perfil que el egresado ha de *"Comprender el contexto en el que se desarrolla el infante"*, mientras que la **CUI** propone en su perfil temas específicos como *"Emprendimiento y consolidación permanente de propuestas y proyectos en educación para la primera infancia"*, que apuntan a causar impacto en el tiempo.

Entonces, el docente que está listo para el trabajo en equipo, es porque reconoce la importancia de interactuar, tejer redes y conseguir ayudas y experiencias que nutran su quehacer, el de sus pares y el de toda la comunidad educativa. (European Agency, 2012)

## Habilidades

Es indudable el papel articulador del docente para comprometer a los agentes educativo en los procesos de formación, especialmente al penetrar diversos niveles de los grupos sociales en la búsqueda de una comunicación y colaboración cada vez más eficaz. (European Agency, 2012)

Así, las habilidades para que el egresado desarrolle de forma coherente un trabajo en equipo eficaz, parten de su propio desarrollo profesional, donde en los programas sujetos de estudio reciben sus bases en habilidades como las declaradas por la **Uninorte** en proponer, organizar, desarrollar, gestionar, sistematizar y evaluar sistemas, procesos, proyectos y prácticas educativas y del aula. En este sentir, la **UPTC** coincide al declarar las capacidades para *"planear y operativizar proyectos socioeducativos"* y *"hacer seguimiento y valoración de procesos de aprendizaje superior"*; mientras que la **Uniamazonia** lo sitúa como competente en: *"el*

*diseño, gestión y desarrollo de proyectos y currículos contextualizados, pertinentes para la primera infancia".*

Es de notar que IES como la **Uniamazonia** y la **UPTC**, convergen en el trabajo en equipo reflexivo, particularmente la **UPTC** declara en el perfil que *"Los educadores del nivel preescolar deben reunir cualidades que optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje, que propicien una transformación en la realidad, a través del trabajo en equipo"*. En el trabajo en equipo, se busca el diálogo reflexivo en el ser y el hacer, por lo que la **USB** declara que los egresados son *"Docentes con capacidad y aptitud para valorar la confrontación, la diferencia en puntos de vista y diferentes modos de expresión, como espacio de crecimiento"*.

Y en estos puntos de vista, es necesaria la participación de los diferentes agentes educativos, por lo que la **USTA** declara entre las habilidades el *"Vincular a la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad para responder con responsabilidad, liderazgo, compromiso y ética a las necesidades actuales, retos y exigencias que requieren la infancia"*, esto en función de *"trabajar en pro de una sociedad justa, equitativa, incluyente, tolerante, respetuosa y solidaria"*; sentir en el cual la **CUI** aporta en el perfil una orientación *"desde sus competencias comunicativas hacia la construcción de una cultura de inclusión social y educativa"*, lo que naturalmente implica la habilidad propuesta por la **USC**: *"en la resolución de problemas en diferentes contextos"*.

Todo esto confluye en el desarrollo del liderazgo, del cual se hallan ópticas como en la **USC**, quienes señalan que el docente debe ser *"Líder y gestor en el campo educativo con habilidades administrativas y directivas"*; y de una forma más amplia la **Unilibre** lo declara como *"Líder en procesos de transformación social a través de la formación de ciudadanos autónomos, críticos, solidarios, democráticos, y pluralistas"*; para como propone la **USC** en el perfil, el docente sea: *"Transformador/a de las relaciones niño – familia – escuela y comunidad"*.

En este sentido, se resalta la importancia que tiene el desarrollo de habilidades de liderazgo y de comunicación asertiva que le permitan gestionar sus recursos, especialmente para sus interacciones con pares, otras disciplinas y la comunidad, donde

promueva y desarrolle trabajo colaborativo, que le permita analizar y evaluar tales colaboraciones en función de su grupo, la escuela, la comunidad y la sociedad en general. (European Agency, 2012)

# Desarrollo profesional docente

## Actitudes

La educación busca atender problemas sociales desde una planeación continua y sistemática guiada por la evaluación, investigación y reflexión para llegar a un cambio social que articulada de forma intra e interdisciplinar y con la comunidad educativa facilita al docente desarrollar una pedagogía personal que oriente su ejercicio. (European Agency, 2012)

Entre lo evidenciado en los perfiles profesionales de los **11** programas sujetos de estudio, no es clara una línea que hable del continuo educativo, sin embargo, emergen unos intereses en torno a la *ética*, la *investigación* y la *ciencia*; la **USB** declara que su egresado debe *"actualizarse permanentemente en los avances científicos y tecnológicos que le permitan superarse como persona y como profesional"*; así esto, la **CURN** señala en el perfil que debe tener un *"interés por conocer e investigar y profundizar en su profesión"*, y una *"alta calidad científica y ética que permita desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como saber fundante"*.

Desde otra visión, la **USTA** se enfoca en el análisis crítico de las políticas educativas, como un acto constante del quehacer y declara que su egresado debe *"investigar para transformar las prácticas educativas"*; mientras que la **Uniamazonia** denota en el perfil a un *"profesional sensible que asume con ética el desarrollo de su quehacer"*.

Así, el docente es responsable de su ruta de formación atendiendo sus necesidades y las del contexto, así como sus intereses de crecimiento, donde su grado de apertura le permite

correlacionarse con otras disciplinas y desarrollar continuamente nuevas habilidades y destrezas, donde su grado de profundización le permitirá ajustarse a los diferentes cambios y transformaciones del contexto. (European Agency, 2012)

## Conocimiento

Ese *aprender a aprender*, como destreza metacognitiva, facilita desde el *que* y el *como*, la reflexión en el quehacer para llevarla a la práctica, para innovar, llegar a la investigación-acción y trascender en sus estrategias personales para el abordaje de cualquier problema. (European Agency, 2012)

En términos de conocimiento, este grupo de desarrollo profesional docente es el más amplio. En el perfil de la **CURN** se declara un profesional con *"Conocimiento de la pedagogía como disciplina fundante en el proceso de formación, fundamentado en la Educabilidad y Enseñabilidad"*; mientras que, en el perfil profesional de la **USC**, se declara *"La Pedagogía como eje estructurante de la formación del profesorado que le confiere identidad y le posibilita abordar teórica y metodológicamente los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje para dar respuesta a las problemáticas educativas en diferentes contextos"*, con lo que también busca que tengan *"una concepción científica de la pedagogía que permita manejar las distintas estrategias metodológicas de aprendizaje, recursos y tecnologías, de acuerdo con las características individuales del estudiantado, del niño/a y las posibilidades del medio, teniendo en cuenta las necesidades educativas particulares de los niños"*.

Por su parte, desde la reflexión de la **CUI**, se propone en el perfil el contar con una *"clara identidad como educador infantil con una sólida formación conceptual y metodológica en el campo de la pedagogía"*, y la adquisición de conocimientos como *"herramientas pedagógicas que le permitan desde otras disciplinas como la biología, la sociología, la psicología y antropología entre otras; contribuir en la formación de seres felices, comprensivos, inmersos en una sociedad cambiante, capaces de respetar la diversidad y contribuir en los procesos de inclusión social como eje de su compromiso social"*.

Esto solo es posible de articular como maestro y con él, la comunidad educativa, con la normativa, con la normativa, en la búsqueda de oportunidades para todos, especialmente desde su mejor competitividad para el ejercicio de la Educación Inclusiva a lo largo de su trayectoria profesional. (European Agency, 2012)

## Habilidades

Entonces, el profesor debe estar en capacidad de evaluar continuamente su labor, la de la escuela y los frutos de la relación con la comunidad educativa. (European Agency, 2012)

La **UniNorte** destaca en el perfil de egreso el *"cuestionar y problematizar la realidad educativa y de la infancia"*, acto que es relevante en la cotidianidad del ejercicio docente; así mismo, confluyen la **Uniamazonia**, la **UniLibre**, la **UPTC** y la **USC** en la investigación, como herramienta pedagógica para la construcción de propuestas, el desarrollo de proyectos, la transformación de las prácticas y los contextos en favor de la infancia. Esto es ampliado por la **UPTC** al señalar en su perfil que esto se orienta al seguimiento del quehacer y su valoración; y se relaciona con la propuesta por la **USB**: *"Capacidad de reflexión, pensamiento crítico y de resolución de problemas"*.

En estas habilidades para el desarrollo profesional docente, es conveniente retomar la propuesta por la **USC** en el perfil profesional: *"Identificar el conocimiento como un proceso de construcción social, continuo, dinámico, dialógico que a través de la investigación pedagógica y educativa permite la comprensión de las realidades en sus contextos, para proponer nuevos caminos en el campo educativo"*.

En este sentido, es relevante que el docente, como propone la **CURN**, sea el *"Constructor del auto-concepto de su profesión y del ejercicio profesional de tal forma que de sentido a su ser y le permita ejercer su labor"*, lo que complementa con la *"capacidad y autonomía para decidir"*.

Así mismo debe buscar un grado de flexibilidad en sus estrategias para promover su innovación y aprendizaje personal,

para la gestión del tiempo y los recursos, también desarrollar un grado de apertura al cambio, al desarrollo de relaciones funcionales con pares y otras disciplinas, de modo tal que desde su desarrollo activo promueva procesos de aprendizaje eficaces que redunden en el desarrollo de la comunidad. (European Agency, 2012)

## Estado y recomendaciones

Desde los perfiles de los programas revisados, se evidenció en los diferentes valores una alta presencia, mayormente indirecta con los tópicos de las 3 categorías, donde las instituciones se proyectan más desde el potencializar las actitudes y habilidades propias del docente en formación que en declarar contenidos de conocimiento específicos, (Ver Tabla 11), lo cual llega a ser comprensible si se aprecia desde la óptica del constructivismo y de la continua evolución y desarrollo del conocimiento; aunque no está demás el atender, comprender y participar en las construcciones particulares, institucionales y globales, especialmente cuando se quiere destacar rasgos característicos del programa que pueden ser incorporados. Independientemente de lo declarado en la literatura de referencia<sup>42</sup>, se halla en los **11** programas sujetos de este estudio que efectivamente agregan una gran cantidad de características relevantes para la construcción de los perfiles de egreso o perfiles profesionales de sus futuros licenciados, estas evidencias, como se perfiló anteriormente en los 4 valores esenciales, demostraron en la mayoría de los casos se llega más por la semántica de las expresiones que por una declaración específica en y para la diversidad, la cual solo ocurrió en los programas e IES, declarados en el título: *Diversidad e Inclusión en el ADN*.

Si bien lo descrito en los valores esenciales y sus títulos: *Valorar la diversidad del alumnado, Apoyar a todo el alumnado, Trabajar en equipo y Desarrollo profesional docente*, antes relacionados parten de lo propuesto por la **European Agency** (2012), se puede considerar, en contravía de lo propuesto por Paz Delgado (2014)<sup>43</sup>, como material

42 (European Agency, 2012; MinEducación, 2013a; Blanco Quijarro, 1999; Paz Delgado, 2014)

43 Quién declara que debe ser revisado para el contexto latinoamericano.

suficiente para abordar la construcción o mejoramiento de los perfiles de un programa orientado a la formación de Licenciatura en Educación Infantil, incluso en cualquier otro proceso de formación docente o de otra disciplinas que tiendan a orientar su operación hacia la Educación Inclusiva, la diversidad o la interculturalidad, que a bien puede ser nutrido de acuerdo con los contextos específicos en los que se vaya a desempeñar.

**Tabla 11 Relación entre los valores esenciales y categorías señalados por la European Agency (2012) y los perfiles declarados por los programas estudiados**

| Valor esencial                     | Categoría     | IES | CUJ | CURN | PUJ | Uniamazonía | Unilibre | Uninorte | UPTC | USB | USC | UT | USTA |
|------------------------------------|---------------|-----|-----|------|-----|-------------|----------|----------|------|-----|-----|----|------|
|                                    |               |     |     |      |     |             |          |          |      |     |     |    |      |
| Valorar la diversidad del alumnado | Actitudes     |     |     |      |     |             |          |          |      |     |     |    |      |
|                                    | Conocimientos |     |     |      |     |             |          |          |      |     |     |    |      |
|                                    | Habilidades   |     |     |      |     |             |          |          |      |     |     |    |      |
| Apoyar a todo el alumnado          | Actitudes     |     |     |      |     |             |          |          |      |     |     |    |      |
|                                    | Conocimientos |     |     |      |     |             |          |          |      |     |     |    |      |
|                                    | Habilidades   |     |     |      |     |             |          |          |      |     |     |    |      |
| Trabajar en equipo                 | Actitudes     |     |     |      |     |             |          |          |      |     |     |    |      |
|                                    | Conocimientos |     |     |      |     |             |          |          |      |     |     |    |      |
|                                    | Habilidades   |     |     |      |     |             |          |          |      |     |     |    |      |
| Desarrollo profesional docente     | Actitudes     |     |     |      |     |             |          |          |      |     |     |    |      |
|                                    | Conocimientos |     |     |      |     |             |          |          |      |     |     |    |      |
|                                    | Habilidades   |     |     |      |     |             |          |          |      |     |     |    |      |

Fuente: Elaboración Propia. Cuadros en **gris** representan que los perfiles profesionales declaran por lo menos un elemento en la categoría e IES.

**CUJ:** Corporación Universitaria Iberoamericana, **CURN:** Corporación Universitaria Rafael Núñez, **PUJ:** Pontificia Universidad Javeriana, **Uniamazonía:** Universidad de la Amazonía, **Unilibre:** Universidad Libre, **Uninorte:** Universidad del Norte, **UPTC:** Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, **USB:** Universidad de San Buenaventura, **USC:** Universidad Santiago de Cali, **USTA:** Universidad Santo Tomas de Colombia, **UT:** Universidad del Tolima.

Así mismo, hay otras ideas orientadoras, que emergen de los textos y la normativa que están ampliamente documentadas en la literatura, por lo que solo serán relacionadas:

- Compromiso con la infancia, desde la ética, la responsabilidad el respeto a la diferencia y la garantía de derechos.
- Diseño y gestión de procesos o proyectos educativos
- Ética en la pedagogía y la Innovación
- Interdisciplinariedad
- Investigación para la transformación y el mejoramiento continuo
- Transformación de la realidad educativa y social a través de la participación
- Valoración de los procesos

En todo caso, es claro en la metodología seguida, la necesidad de diferenciar a la hora de formular los perfiles el tipo de valores que se van a atender y las características de se han de lograr, especialmente al plantear actitudes, conocimientos y habilidades que se esperan obtener del egresado de un programa de Educación Superior.



A large, stylized letter 'D' graphic composed of multiple overlapping, rounded rectangular outlines in a light purple color, set against a dark purple background. The 'D' is positioned in the upper half of the page, with the text 'Discusión & conclusiones' centered within its lower portion.

# Discusión & conclusiones

Investigación  
[Parte 2]



# Discusión y conclusiones

En la presentación de esta obra se ha señalado la necesidad del país de contar con profesionales en la **Educación Inclusiva**. Y a lo largo de este manuscrito se han desarrollado cinco capítulos en los que cada uno *-por su lado-* cumple con unos propósitos de índole conceptual, metodológico investigativo y sus resultados, desde los cuales se han abordado los planes de estudio de los programas para la formación docente en Licenciatura en Educación Infantil *-desde sus términos similares previos a la Resolución 2041 de 2016-*, provenientes de once (11) IES Colombianas que de una u otra forma evidencian una tendencia en sus programas en la Educación Inclusiva.

En primera instancia, es pertinente señalar que en la búsqueda ante el **Snies** se evidenciaron treinta y cuatro (34) programas orientados a la formación de educadores para la primera infancia, solo once (11) de

estos programas han adelantado esfuerzos para ser proyectados en y para la diversidad, lo que es una cifra inferior al **33%**.

De cara a los compromisos internacionales que se han asumido como país hace cerca de dos décadas (*Foro Mundial sobre la Educación - Dakar, 2000*), esta cifra (**33%**) señala una clara necesidad por avanzar en la investigación en el país y en paralelo desarrollar los nuevos programas de formación, especialmente docente, con un enfoque enmarcado en la diversidad como una realidad que siempre ha estado en las aulas pero que debe ser reconocida y proyectada para el codesarrollo de los diferentes agentes educativos.

En el escenario colombiano se hace pertinente dar más vida y aplicabilidad al paradigma de *Educación Inclusiva* propuesto por el MinEducación (2013a) y los lineamientos que brinda el mismo documento. Incluso en Colombia existe un amplio marco legal vigente que requiere una mayor atención, en términos de aplicación, por parte del MinEducación, los diferentes estamentos y niveles de la política pública y las IES; la más reciente *-respecto a la fecha de publicación de esta obra- corresponde al Decreto 1421 de 2017-* el cual se sale del periodo de observación de esta investigación- y cuya particularidad más significativa está en apalancar la *Educación Inclusiva* para la población en situación de discapacidad.

El 1421 es como tal una respuesta y cumplimiento estatal de sus obligaciones consagradas para el efectivo ejercicio de los derechos que la carta magna reconoce para esta población; y también significa un plan progresivo de implementación, que consideramos debe nutrirse con otros tipos de poblaciones y especialmente del dialogo intercultural como elemento articulador del sentido comunicativo y la interacción entre seres diversos.

Teniendo presente que se abordó el *Acogimiento a la diversidad*, desde una óptica en el marco del reconocimiento de derechos *-en la que se aprecian las grandes brechas existentes-*, que reconoce como un hecho la diversidad *-a partir de diferentes posturas internacionales acompañadas por la Unesco y la propuesta del MinEducación-*, que reconoce a la primera infancia *-como el elemento de tránsito a partir del cual se han de cultivar las nuevas generaciones-*, y la docencia como eje de servicio *-desde la cual*

se forman las futuras generaciones de maestros-; se ha permitido mostrar la correlación de estos diferentes tópicos para la promoción y el desarrollo del diálogo intercultural, como vía de acceso al desarrollo social desde una perspectiva **en y para la diversidad**.

Entonces, esta obra puede contribuir a nutrir la prospectiva del 1421, especialmente porque en los hallazgos declarados en el *Acogimiento a la diversidad*, se pone en evidencia que el discurso global se encuentra altamente estable, por lo que es posible para los órganos de política pública y las instituciones de orden nacional, regional y local hacer adaptaciones situadas y pertinentes para sus propios contextos. Incluso, este debe ser un compromiso de los diferentes grupos de investigación en las IES -que hoy y a futuro co-gestionan programas de licenciaturas y para el caso que asiste en Educación Infantil- para adoptar los discursos y paradigmas globales vigentes y adaptarlos a la situación propia de su contexto y de sus realidades.

Y en esta prospectiva es fundamental el rol que debe adquirir la formación en la infancia para un tránsito cultural intergeneracional; esto da relevancia a los programas de formación docente para la Educación Infantil como agentes del cambio a largo plazo, desde la responsabilidad de actualizar y mejorar continuamente los currículos, métodos y técnicas, la didáctica, los recursos humanos y materiales como esencia de la formación docente; y también para educar a una población infantil colombiana diversa en sus dimensiones científica, tecnológica, artística y humanística, donde se superen los modelos educativos tradicionales y se transite sobre nuevos paradigmas orientados a esa diversidad, inclusión e interculturalidad, que se cimienten en los aportes de las investigaciones y contextos específicos, para configurar propuestas actuales de Programas de Formación de Maestros consistentes con la realidad educativa en relación con la heterogeneidad y diversidad de los estudiantes y maestros

Ahora, si bien la educación es un elemento coadyuvante para el fortalecimiento de la política pública en la búsqueda del desarrollo social, es claro que el docente no va a lograr mayores avances si no se articula y sitúa en el contexto, si no se apropia de su realidad y la de su comunidad educativa, y si no parte de unos valores específicos para la **Educación Inclusiva** como los propuestos por

la European Agency (2012): valorar la diversidad que lo rodea, apoyar a todos los estudiantes, trabajar en equipo y desarrollar un continuo formativo que, aunando estos valores, le permita crecer en su ser, conocer y hacer- u otros valores no abordados como la singularidad, la pluralidad, los efectos de la conexión en territorios, por mencionar algunos ejemplos que desde la investigación se puedan abordar e integrar.

Este ejercicio investigativo logra reconocer el esfuerzo, dedicación y aporte de las once instituciones analizadas para la transformación de sus programas, saberes y prácticas hacia un ejercicio en y para la diversidad. Pero en función de estos valores sobre los cuales la European Agency (2012) propone una arquitectura para el diseño de las competencias docentes para la diversidad, es necesario que las instituciones superen sus zonas de confort para que insistan sistemáticamente en identificar y caracterizar las barreras que enfrenta el docente actual al abordar poblaciones diversas, en llevar la investigación-acción a las aulas y la sociedad, documentar casos de estudio y experiencias significativas que en conjunto permitan nutrir una base de conocimiento que cualquier investigador pueda usar y alimentar, y así llegar a una estrategia social de empoderamiento y mejoramiento continuo educativo en y para la diversidad.

Y en este sentido, también es necesario que el docente se articule con el contexto para que, por su parte, pueda identificar y superar las barreras para el aprendizaje y la participación; detectar las características sociales que intervienen en el aula para integrarlas al dialogo y la construcción colectiva, y las extra-aula para vincular a todos los agentes educativos en el proceso; y con todo esto ser copartícipe del cambio de óptica en la atención de las instituciones educativas, en un marco de garantía de derechos dirigido a brindar un servicio educativo **en y para la diversidad**.

Así, se hace perentorio que desde la academia se preparen a las futuras generaciones de docentes para que tengan un sentido de apertura al diálogo intercultural, a la autorreflexión del quehacer, la investigación-acción para la transformación de su cotidianidad y la de comunidad, que especialmente los promueva para ser líderes sociales con herramientas suficientes para interactuar con sus

semejantes y comprender los diferentes contextos que intervienen en sus particularidades para la construcción continua del diálogo, para que este se transforme en propuestas, se consolide en proyectos que lleguen a su concreción a través de su desarrollo y el de las comunidades que coparticipan en los mismos.

También esta obra invita a investigadores y docentes a ampliar conceptos en relación a sus propios contextos, es decir resignificar la diversidad en sus propias realidades, especialmente en términos como cobertura, poblaciones, minorías, capacidades, ritmos, barreras y características del aprendizaje o la participación, de modo que puedan aportar información fehaciente, continua y oportuna que nutra a sus instituciones, al sistema educativo y la política pública, es decir que contribuya a un desarrollo cada vez más continuo y menos excluyente de la política pública y de las condiciones de acción y operación del sistema educativo en todos sus niveles.

Los hallazgos en el análisis de los **planes de estudio**, señalan la existencia de equívocos en las comprensiones o incertidumbres conceptuales frente a la diversidad e inclusión, quizás de forma expresa no se solucionen en esta obra, no obstante se acudió a la bibliografía más amplia y se pretende situar a la comunidad en estos referentes, de modo que su uso común, desde un grado de autoridad mayormente organizacional e internacional, facilite llegar a un marco epistemológico unificado y estable, solo así, será más fácil el avanzar en las construcciones requeridas para los escenarios particulares, atendiendo lo propuesto por Durán Gisbert y Giné Giné (2011), es decir: *pasar de la discusión a las evidencias*.

Otras ambigüedades en los planes de estudio detectadas, se relacionan con la necesidad de superar la visión deficitaria de las **NEE** para trascender a las **Necesidades Educativas Diversas** en un salto que posibilita el desarrollo de acciones efectivas para la **Educación Inclusiva**; esto quiere decir que la alteridad no es meramente pensar en una diferencia funcional del otro o no, o interpretar condiciones para limitar las relaciones intra e interindividuales -por esa misma funcionalidad, barreras en el aprendizaje o en la participación-, y tampoco es la integración *in-situ* de individuos diferentes.

Es entonces donde los diferentes preceptos que descentran la cultura cobran sentido y convalidan la importancia de la comunicación -en todas sus formas- en el mejor desempeño del dialogo intercultural; y también como el catalizador del salto al paradigma de las Necesidades Educativas Diversas, que incluso supera al propio paradigma de Educación Inclusiva propuesto por el MinEducación.

Así, al poner un claro énfasis a los escenarios educativos, sus situaciones cotidianas, la reducción de las barreras para el aprendizaje y la participación, y con el progreso y el continuum en el currículo educativo, en una visión más holística de la profesión, se puede llegar a su perfeccionamiento, proyectado para el contexto en el que se sitúa el maestro y las comunidades que lo rodean.

Comprendido de esta manera, las nuevas acepciones en la atención educativa a poblaciones diversas, reeditarán frutos al minimizar la exclusión social, ampliar la capacidad y cobertura ante diversas poblaciones, minorías y culturas e integrándolas en un dialogo intercultural que facilite el desarrollo de una Educación Inclusiva, donde la coparticipación del docente, los estudiantes y los diferentes agentes educativos hace posible que se reduzcan las barreras para el aprendizaje y la participación, y promuevan una alteridad que capitalice las diferencias en la diversidad para el desarrollo social.

Por ende, los nuevos retos que deben abordar los maestros, deben ser previstos por la academia para poderles brindar desde las IES un proceso de formación que se oriente cada vez a atender soluciones más particulares, incluso que extiendan las que son presentes en los programas de pregrado, a través de posgrados de investigación o profundización que también permitan construir y nutrir la base de conocimiento, a partir de la cual el maestro podrá brindar soluciones cada vez más claras, efectivas y significativas a sus comunidades.

Incluso, proponer esta base de conocimiento ha sido uno de los propósitos transversales de esta obra, a la que especialmente se aporta como cuota inicial el título *Docencia como eje de servicio* que aúna los principales referentes a acudir a la hora de querer darle

un sentido **-en y para la diversidad-** a un programa de formación docente o aplicable a cualquier otra disciplina.

Por su parte, es indisoluble la necesidad de evidenciar las características de calidad que deben brindar los programas de formación de maestros para la educación inclusiva en y para la diversidad, si bien esta obra recoge algunas que son manifiestas, es imperativo incluir en el debate de la calidad educativa a la educación inclusiva; también conlleva a cuestionarse acerca de la diversidad, la igualdad productiva y laboral, la segregación y los conflictos sociales y políticos; y permite que al articular todos estos elementos sea posible trazar criterios y condiciones específicas para los diversos contextos y marcos de actuación que procuren el respeto a los derechos y posibiliten una Educación Inclusiva de calidad, equitativa y que promueva una igualdad de oportunidades.

Elementos que deben reflejarse, junto con los meramente disciplinares, en la especificación de los enfoques metodológicos a los que acude cada programa; pero que en una visión más objetiva deben emerger de una postura clara que defina el perfil profesional que la IES desea promover y en este sentido, articular todos los elementos metodológicos y herramientas didácticas, pedagógicas y prácticas, que posibiliten al egresado cumplir a cabalidad con ese perfil propuesto.

Cabe destacar la necesidad de buscar los elementos que le permitan *-al docente en formación-*, expandir las posibilidades de los sistemas de evaluación, de la práctica educativa, de los modelos de gestión y operación de los centros educativos, de negociar objetivos, de adaptar currículos a los contextos e individuos, tejer redes sociales que apoyen a la educación y la comunidad, así como ambientes reflexivos que posibiliten el tránsito a la investigación-acción, a la demostración, la práctica y la retroalimentación de la experiencia educativa; en otros términos acceder a una verdadera innovación educativa, enmarcada en la participación y no como en las visiones ambiguas *-en la tecnología-*, apalancada por la comunidad y desarrollada para la sociedad, en la el docente en formación se pueda desarrollar en su ser y su quehacer, para que valore la diversidad, apoye a todos sus estudiantes, trabaje y colabore en equipos y se cualifique continuamente, con un énfasis en la búsqueda de un aprendizaje activo y significativo; y que

permitan adoptar la pedagogía de la complejidad, perspectivas constructivistas del conocimiento o para el desarrollo de inteligencias múltiples.

En términos de la investigación, esta se considera como un primer paso que debe ser retroalimentada y complementada a lo largo del tiempo, con nuevas ópticas y especialmente con una atención a las particularidades que en el futuro permitan reconocer el crecimiento de los once (11) programas estudiados y la incorporación de más y nuevos programas en la ahora ***Licenciatura en Educación Infantil***, que en un sentido más ineludible en el tiempo, debería incorporar como mínimo las demás **51** denominaciones contempladas, y los posgrados que se deriven para la formación docente y del personal de apoyo educativo, en este sentir de ***en y para la diversidad***.

En relación con el programa *Arquitectura pedagógica, didáctica y tecnológica para la formación de profesores en y para la diversidad* -del cual se deriva este proyecto de investigación-, se concluye también la evidente necesidad de incentivar a las IES del país que tienen en su oferta programas de formación docente en *Licenciatura en Educación Infantil*, o en cualquiera de las demás **51** denominaciones, para que incorporen en sus bases fundacionales a la ***inclusión y la diversidad***, e incluso en la formación en otras disciplinas; esto es relevante ya que el programa pretende la construcción de una infraestructura pedagógica, didáctica y tecnológica para la creación de escenarios educativos que acojan y promuevan a las diferentes minorías especialmente las que manifiestan condiciones marginales y de vulnerabilidad.

Entonces al incluir la inclusión y la diversidad en los diferentes procesos de formación y especialmente desde la infancia, es un camino que permitirá preparar a la sociedad colombiana en sus diferentes culturas, razas capacidades, condiciones, características y credos para que sean parte activa de un dialogo intercultural abierto que permita minimizar las diferencias y promover el trabajo colaborativo y la convivencia como herramientas indispensables para superar la desigualdad, la inequidad y los niveles de vulnerabilidad y pobreza que tanto afectan al país y a Latinoamérica.

Finalmente, es del interés de los autores exhortar a las comunidades y especialmente a la educación superior a estructurar más y nuevos programas que claramente quieran ser parte de la construcción del gran dialogo intercultural que representa el desafío de hacer país hacia el posconflicto; exhortar a las futuras generaciones de educadores y especialmente en infancia a adoptar e interiorizar, vivir y convivir con la diversidad para que se empoderen de sus comunidades y puedan estimular valores como la solidaridad, la tolerancia, la cooperación y la convivencia; y citar un resumen del perfil del educador infantil propuesto por Arnaiz Sánchez (2007), en la afirmación:

*Educar para la diversidad expresa el matiz de educar donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presente y caractericen las relaciones entre los alumnos dentro y fuera del aula; se trataría de ser ciudadanos capaces de valorar y vivir con el que es diferente por razones personales, sociales y religiosas.*

(Arnaiz Sánchez, 2007, pág. 8)



# Bibliografía

- Decreto 0709 de 1996, Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional (Presidencia de la República de Colombia 18 de 04 de 1996). Obtenido de [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-105080\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-105080_archivo_pdf.pdf)
- Decreto 1075 de 2015, Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (MinEducación, Ministerio de Educación Nacional 26 de Mayo de 2015). Obtenido de [http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto\\_1075\\_de\\_2015.pdf](http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf); <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=62510>
- Decreto 1295 de 2010, Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior (Presidencia de la República de Colombia 20 de 04 de 2010). Obtenido de [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-229430\\_archivo\\_pdf\\_decreto1295.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf)

- Ley 115 de 1994, Por la cual se expide la ley general de educación (Congreso de la República de Colombia 08 de 02 de 1994). Obtenido de [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)
- Ley 1188 de 2008, Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones (Congreso de la República de Colombia 25 de 04 de 2008). Obtenido de [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1188\\_2008.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1188_2008.html)
- Ley 30 de 1992, Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior (28 de 12 de 1992). Obtenido de [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0030\\_1992.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html)
- Resolución 2041 de 2016, Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado (MinEducación, Ministerio de Educación Nacional 03 de 02 de 2016). Obtenido de [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356144\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356144_recurso_1.pdf)
- Resolución No 08 de 2005, Por la cual se aprueba la reforma del plan de estudios del programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y se asimila al sistema de créditos educativos. (UPTC, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia 15 de febrero de 2005).

- Aidect. (2015). *Aidect, Alianza de Instituciones para el Desarrollo de la Educación y la Tecnología en Colombia*, [20151009]. Obtenido de Proyecto Aidect - Red Alternativa: <http://aidetc.red-alternativa.org/index.php/inicio-2/>
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas en el aula. guía para la formación del profesorado [Special needs in the classroom, a teacher education guide]* (2 reprint [2001] ed.). Madrid [es]: Unesco; Narcea.
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. En U. o. Machenster (Ed.), *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos* (pág. 17). San Sebastián: University of Machenster. Obtenido de [http://sid.usal.es/docs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](http://sid.usal.es/docs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf)
- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 5-20.
- Alegre de la Rosa, O. M. (2004). Atienda a la diversidad del Aprendiz. En L. M. Villar Angúlo, *Capacidades docentes para una gestión de calidad en Educación Secundaria* (págs. 65-82 [304]). Madrid [es]: McGraw-Hill.
- Alvarez, M., Castro, P., Campo, M., & Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17, 601-606.
- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Granada [es]: Fundación Centro de Estudios Andaluces; Universidad de Granada. Obtenido de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Arandia Loroño, M. (2004). La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire. (J. E. Pescador, Ed.) *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 59-77.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos* (Aljibe ed.). Málaga [es]: Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. (2007). Sobre atención a la diversidad. *Atención a la diversidad*. (U. d. Murcia, Recopilador) Murcia, España: Universidad de Murcia.

- Bárceñas, Alicia. (2016). Prólogo. En Cepal, & L. Abramo (Ed.), *Matriz de la desigualdad social en América Latina* (1 ed., págs. 7-8 [96]). Santo Domingo [do]: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Obtenido de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40668/4/S1600946\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40668/4/S1600946_es.pdf)
- Blanco Quijarro, R. (1999). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios, *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (Capítulo extraído en: Red de Inclusión Educativa RIE ed., Vol. III Desarrollo psicológico y educación, pág. 24). Madrid [es]: Red de Inclusión educativa. Obtenido de <http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/blancoatencionaladiversidad.pdf>
- Blanco, R. (2006 3). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista electrónica Sinéctica*, 19-27. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.ao?id=99815739003>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 4(03), 1-15.
- Blanco, R. (Agosto-Enero de 2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 19-27.
- Bohoslavsky, P. (2006). Reseña de 'Educación para la inclusión o educación sin exclusiones' de Echeita, Gerardo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 4(003), 1-3.
- Booth, T. (2009). El uso del 'Index for Inclusion' en Inglaterra. En C. Giné Giné, D. Durán Gisbert, & E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (1 ed., págs. 143-160 [184]). Barcelona [es]: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació; Horsori.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid [es]: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Camperos Torres, M. T., & Peña Fernández, C. (2008-9). La Educación Inclusiva en la Formación de Maestros como Vía para la Paz. (M. A. Arévalo Duarte, Ed.) *Perspectivas*(17/18), 40-49. Obtenido de [http://www.ufps.edu.co/ufpsnuevo/revista/perspectiva/revista\\_perspectiva2010.pdf](http://www.ufps.edu.co/ufpsnuevo/revista/perspectiva/revista_perspectiva2010.pdf)
- Castillo Guzmán, E., & Guido Guevara, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69, 17-44. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a02.pdf>
- Cela Ollé, M. U., Gual, X., & Màrquez, C. (1997). *El tractament de la diversitat en les etapes infantil i primaria*. Barcelona [es], Barcelona, España: Associació de Mestres Rosa Sensat. Obtenido de Red F, Formación en.
- Cepal. (2014). *Pactos para la Igualdad: Hacia un futuro sostenible* (1 ed.). (A. Barcena, A. Prado, M. Hopenhayn, & V. Amarante, Edits.) Lima [pe]: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Obtenido de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/11362/36692/6/LCG2586SES353s\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/11362/36692/6/LCG2586SES353s_es.pdf)
- Cepal. (2015). *Desarrollo Social Inclusivo. Una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina* (1 ed.). Santo Domingo [do]: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Obtenido de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39100/S1600099\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39100/S1600099_es.pdf)
- Cepal. (2016). *Matriz de la desigualdad social en América Latina* (1 ed.). (L. Abramo, Ed.) Santo Domingo [do]: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Obtenido de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40668/4/S1600946\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40668/4/S1600946_es.pdf)

- Ciaipi. (2014). *Estrategia de atención integral a la Primera infancia De Cero a Siempre*. Ciaipi, Comisión Intersectorial de Atención Integral a la Primera Infancia. Bogotá D.C. [co]: Gobierno de Colombia. Obtenido de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Informe-final-Estrategia-de-Cero-a-Siempre-2010-2014.pdf>
- Corporación Colombia Digital. (2012). Inclusión por la eliminación de barreras educativas en Colombia ¿Las nuevas tecnologías superarán el reto? En CDC, & M. E. Vallejo (Ed.), *TIC para la inclusión social* (illustrated ed., págs. 17-25). Bogotá D.C. [co]: CDC, Corporación Colombia Digital. Obtenido de <https://colombiadigital.net/herramientas/nuestras-publicaciones/sociedad-y-calidad-de-vida/item/3938-tic-para-la-inclusion-social-una-apuesta-por-la-diversidad.html>
- Corporación Universitaria Iberoamericana. (2015). *Programa analítico de curso: Adaptaciones Curriculares*. . Bogotá: Facultad de Educación Ciencias Humanas y Sociales. Documento Institucional.
- Corporación Universitaria Iberoamericana. (2017). *Programa analítico de curso: Cultura y Diversidad*. . Bogotá: Facultad de Educación Ciencias Humanas y Sociales. Documento Institucional.
- Corporación Universitaria Iberoamericana. (2017). *Programa analítico de curso: Estilos y alteraciones del aprendizaje*. . Bogotá: Facultad de Educación Ciencias Humanas y Sociales. Documento Institucional.
- CUI. (2016). *Proyecto Educativo de Programa: Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana - Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales.
- CUI, C. U. (2013). *Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil (Actualización)*. Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales. . Bogotá: CUI.
- CUI, C. U. (2013). *Proyecto Educativo de Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Corporación Universitaria Iberoamericana. Bogotá: CUI.

- CUI, C. U. (2013X). *Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil (Actualización)*. Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales. . Bogotá: CUI.
- CURN. (2015). *Licenciatura en Pedagogía Infantil*. (C. CURN, Productor) Recuperado el 7 de abril de 2015, de Programas CURN, Corporación Universitaria Rafael Nuñez: <http://www.curn.edu.co/prebact232.html>
- CURN. (2015b). *PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL*. Cartagena: Corporación Universitaria Rafael Nuñez - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- CURN, C. U. (2015). Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. En F. d. Infantil, & p. d. Infantil (Ed.), *Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil* (Licenciatura en Pedagogía Infantil ed., pág. 287). Cartagena de Indias, Cartagena de Indias, Colombia: Facultad de Ciencia Humanas y Sociales. Licenciatura en Pedagogía Infantil.
- DeValle de Rendo, A., & Vega, V. (2006). *Una Escuela en y para la Diversidad: El entramado de la diversidad*. (1 ed.). Buenos Aires [ar]: Aique.
- Díaz Barriga Arceo, F., Lule González, M. d., Pacheco Pinzón, D., & Rojas Drummond, S. &. (1990). Etapa dos, Elaboración del perfil profesional. En F. Díaz Barriga, M. Lule, & S. &. Rojas, *Metodología del diseño curricular en educación superior* (reprint [2008] ed., pág. 179). México D.F. [mx]: Trillas.
- Díaz Barriga, A. (2003). Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Redie, Revista electronica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. Obtenido de <https://redie.uabc.mx/redie/article/download/83/147>
- Durán Gisbert, D., & Giné Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso dede desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-169. Obtenido de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/Revista%20Educacion%20Inclusiva.pdf>

- Eberhard, C. (2008). Rediscovering Education through Intercultural Dialogue [unpublished]. *Cultural Diversity and Education, International Meeting of Experts [20080114-16]* (pág. 22). Barcelona [es]: Unesco.
- EC. (2014). *What is ICT accessibility?* (EC, European Commission; CEN; Cenelect; ETSI) Obtenido de Mandate 376: Accessible ICT Procurement Toolkit: <http://mandate376.standards.eu/accessible-procurement/what-ict-accessibility>
- Echeita Sarrionandia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (integra ed.). Madrid [es]: Narcea.
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26-46. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Echeita Sarrionandia, G., & Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 6(2), 1-8.
- Escalante Barrios, E., Iriarte Diazgranados, F., Jaramillo Certain, L., Osorio Villegas, M., & Herrera Púa, M. (2012). *Licenciatura en Pedagogía Infantil: Una opción profesional* (illustrated ed.). (Z. Sotomayor O., Ed.) Barranquilla [co]: Universidad del Norte. Obtenido de <http://www.uninorte.edu.co/documents/72553/a86b0af0-df93-4e29-9b3c-3ee9542797c2>
- European Agency. (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva* (1 ed., Vol. 1 Formación del profesorado para la educación inclusiva). (A. Watkins, Ed., & Y. Jiménez Martínez, Trad.) Odense [dm]: European Agency for Development in Special Needs Education. Obtenido de [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf)

- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la diversidad. *Revista Digital Umbral* 2000(13), pág. 13. Obtenido de <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACI%C3%93N-INCLUSIVA.pdf>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación* (Vol. 6 Formación de Formadores: Los Documentos). Buenos Aires [ar]: Novedades Educativas.
- García García, M., & López Azuaga, R. (enero-abril de 2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 277-239. Obtenido de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161COL4.pdf>
- García, A. (2012). La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 177-189. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4268389.pdf>
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (illustrated translated [es 1988] ed.). Madrid: Morata; Academic Press Inc.
- González Gil, F., Martín Pastor, E., Flores Robaina, N., & Jenaro Río, C. (2014). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 12(3), 27-39.
- Granados, J. (Abril de 2007). Los programas multimedia en los procesos de integración curricular de las tecnologías digitales. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 127-143. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27421109.pdf>
- Gutierrez Martín, A. (2008). Las TIC en la formación del maestro. "Realfabetización" digital del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 191-206. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418813011>

- Jiménez Martínez, M., & Vilá Suñé, F. (1999). *De educación especial a educación en diversidad*. Barcelona [es]: Aljibe.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (pág. 214). Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Londoño Palacio, O. L., Maldonado Granados, L. F., & Calderón Villafañez, L. C. (2014). *Guía para construir Estados del arte*. Obtenido de Colombia Aprende: [http://www.colombiaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-322806_recurso_1.pdf)
- López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades. En A. Sipan Compañe, & M. A. Casanova (Ed.), *Educar para la diversidad en el siglo XXI* (págs. 31-64 [636]). Zaragoza [es]: Mira.
- López, N. (2005). *Equidad Educativa y desigualdad social, Desafíos de la Educación en el nuevo escenario latinoamericano* (1 ed.). Buenos Aires [ar]: Unesco, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación - IPE. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142599s.pdf>
- Martín, E., & Mauri, T. (2011). *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. (Vol. Vol. II). Madrid, España: Editorial GRAÓ.
- Martínez Miguelez, M. (2012). *Nuevos fundamentos en la investigación científica*. Mexico: Editorial Trillas.
- Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de Investigación cualitativa. *Silogismo*(8), 1-34. Obtenido de <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- MinEducación. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Programa de Competencias ciudadanas*. Bogotá D.C. [co]: Mineducación. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147\\_archivo\\_pdf\\_cartilla1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf)

- MinEducación. (2012). *Recursos Educativos Digitales Abiertos* (Vol. 1). (M. Medina, & J. Alexander, Edits.) Bogotá D.C. [co]: MinEducación, Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de [https://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-313597\\_reda.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-313597_reda.pdf)
- MinEducación. (2013a). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva* (1 ed.). Bogotá D.C. [co]: MinEducación, Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recurso.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf)
- MinEducación. (2013b). *Orientaciones para el diseño, producción e implementación de Cursos Virtuales* (1 illustrated ed., Vol. 1). Bogotá D.C. [co]: MinEducación, Ministerio de Educación Nacional; Universidad de La Sabana - Centro de Tecnologías para la Academia. Obtenido de <http://virtualpostgrados.unisabana.edu.co/mod/resource/view.php?id=312563>
- MinEducación. (2013c). *Competencias TIC para el desarrollo profesional Docente* (1 illustrated ed., Vol. 1). Bogotá D.C. [co]: MinEducación, Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de [https://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264\\_recurso\\_tic.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf)
- MinEducación. (2013d). *Lineamientos - Política de Educación Superior Inclusiva* (digital ed.). (Mineduación, Ed.) Bogotá, Colombia: Mineduación.
- MinEducación. (2013e). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política* (illustrated ed.). Bogotá D.C. [co]: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485\\_anexo1.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf)
- MinEducación. (2014). *Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia* (illustrated ed., Vol. Documento No. 19). Bogotá D.C. [co], Colombia: Mineduación, De 0 a Siempre y Gobierno de Colombia. Obtenido de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N19-Cualificacion-talento-humano-trabaja-primera-infancia.pdf>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad*. Madrid [es]: Instituto Nacional de Tecnologías educativas y formación del Profesorado. Obtenido de [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_2/mo2\\_la\\_diversidad\\_como\\_valor.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_2/mo2_la_diversidad_como_valor.htm)
- Moliner Miravet, L., & Moliner García, M. O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *Revista Educación Inclusiva*, 3(3), 23-33. Obtenido de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-2.pdf>
- Moriña Díez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga [es]: Ediciones Aljibe.
- Muñoz Cantero, J. M., & Espiñeira Bellón, E. M. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. (F. Hernández Pina, Ed.) *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 245-264. Obtenido de <http://revistas.um.es/rie/article/view/111931>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. propuesta para el desarrollo humano* (Primera edición ed.). Barcelona: Espasa Libros.
- Ocampo González, A. (2012). Mejorar la Escuela inclusiva: un desafío de todos. *Revista Educación Inclusiva*, 5(3), 133-141.
- Parra Sandoval, R., Parra Sandoval, F., & Lozano, M. (2006). *Tres Talleres: Hacia una pedagogía de investigación etnográfica en la escuela*. Bogotá D.C. [co]: Convenio Andres Bello.
- Paz Delgado, C. L. (2014). *Competencias docentes para la atención a la diversidad: Investigación-Acción en la Universidad Franco Morazán*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante, Alicante [es]. Obtenido de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis\\_paz\\_delgado.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis_paz_delgado.pdf)
- Perez de Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de si . En C. Skliar, & J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en Educación*. Rosario, Argentina: Homo sapiens ediciones.

- Pineda Ramos, D. (2011). La Diversidad y el Proceso Docente Educativo. (J. C. Martínez Coll, Ed.) *Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(29).
- Pontificia Universidad Javeriana. (2015). *Programa del curso TIC en la Educación. N° Clase: 4726*. . Bogotá: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Documento Institucional.
- Prelac. (2002). Prelac I: Final Report. *First intergovernmental meeting of the regional education project for latin america and the caribbean* (pág. 140). La Havana [cu]: Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001316/131657eo.pdf>
- Prelac. (2004). PRELAC: Un trayecto regional hacia la Educación para Todos. *Prelac, Proyecto Regional de Educación*, 1(0), 7-12 [103]. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293s.pdf>
- PUJ. (2004). *Documento curricular. Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana - Facultad de Educación.
- PUJ, P. U. (2004). *Documento curricular*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: PUJ.
- Quiroga Sichacá, L. (julio-diciembre de 2011). Posibilidades y limitaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la docencia. del 2011. *Actualidades Pedagógicas*(58), 65-79. doi:<http://dx.doi.org/10.19052/ap.539>.
- Rodríguez Cancio, M. (2005). *Concepto de diversidad. "VIII Actas do Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía" (Braga- Portugal)*. Braga- Portugal: Universidade do Minho. Obtenido de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/134.pdf>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jimenez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa* (2 Illustrated ed.). Malaga [es]: Aljibe.

- Rodríguez Gómez, H. M., Yarza de los Rios, V. A., & Echeverry Sánchez, J. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y saberes*, 23-30. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a03.pdf>
- Ruiz Quiroga, P. M. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Temas para la educación*, 1-15. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7241.pdf>
- Sales Ciges, M. A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: Una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 201-217. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411311010.pdf>
- Sales Ciges, M. A., & García López, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Valencia [es]: Desclée de Brouwer.
- SED UPN SDIS. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito*. (A. M. Bogotá, Ed.) Bogotá, D.C., Bogotá, D.C., Colombia: SED, Secretaria de Educación Distrital; UPN, Universidad Pedagógica Nacional; SDIS, Secretaria Distrital de Integración Social.
- Skliar, C. (2005). Juzgar la normalidad no la anormalidad. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía crítica*, 4(3), 21-31. doi:<http://dx.doi.org/10.25074/07195532.3.508>
- Skliar, C. (2005). Juzgar la normalidad no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica*, 21-31.
- Skliar, C. (2007). La pretención de la diversidad o la diversidad pretenciosa. *Panel Sujetos y Contextos de la Investigación Educativa [20070503-04]*. Mendoza [ar]: Universidad Nacional de Cuyo.
- Torres, R. M. (2000). *Una década de educación para todos: La tarea pendiente*. Buenos Aires [ar]: Unesco, International Institute for Educational Planning - IIEP. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120280s.pdf>

- Unesco. (1996a). *Nuestra Diversidad Creativa: Informe de la Comisión de Desarrollo y Cultura* (2 resumed ed.). Paris [fr]: Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105586sb.pdf>
- Unesco. (1996b). *La educación encierra un tesoro: Informe de la Comisión internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jaques Delors* (1 ed.). (J. Delors, & A. Draxler, Edits.) Paris [fr]: Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Santillana. Obtenido de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Unesco. (2001). *Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural*, 20011102. (Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) Obtenido de Unesco: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Unesco. (2003). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: Una visión, Una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo* Serie sobre la Diversidad Cultural No. 1 (1 illustrated ed.). San Borja [pe]: Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París [fr]: Unesco, United Nations for the Education, the Sciences and the Culture Organization. Obtenido de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Unesco. (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue [Invertir en la diversidad cultural y el dialogo intercultural]* (1 illustrated - [translated 2010] ed.). (F. Rivière, G. Kutukdjian, & J. Corbett, Edits.) París [fr]: Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187828s.pdf>

- Unesco. (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción: para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. *Foro Mundial sobre la Educación 2015* (pág. 83). Incheon [kr]: Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Unesco|Orealc. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú* (1 illustrated ed., Vol. 1). (C. Hirmas R., R. Hevia R., E. Treviño, & P. Marambio V., Edits.) Santiago [cl], Santiago, Chile: Unesco, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf>
- Unesco|Orealc. (2015). *América Latina y el Caribe Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos*. Santiago [cl]: Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232701s.pdf>
- Unesco|Orealc. (2016). *Estrategia Regional sobre Docentes: Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe* (1 ed.). Santiago [cl]: Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245157s.pdf>
- Uniamazonia. (2016). *Documento de autoevaluación con fines de acreditación de calidad del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Florencia: Universidad de la Amazonia - Facultad de Ciencias de la Educación.
- UniAmazonia, U. d. (2016). *Documento de autoevaluación con fines de acreditación de calidad del Programa de Licenciatura en pedagogía Infantil*. Florencia Caquetá: Universidad de Amazonia.
- Unilibre. (2013). *Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil. Renovación del Registro Calificado. Resolución 8553 del 2010*. Bogotá: Universidad Libre - Facultad de Educación.

- Universidad de la Amazonia. (2015). *Microcurrículo del Bloque programático del semestre VII. Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Anexo 3.* . Florencia: Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Documento Institucional.
- Universidad del Tolima. (2010). *Condiciones de calidad para renovación de Registro Calificado.* Ibagué: Instituto de Educación a Distancia.
- Universidad del Tolima. (2010). *Documento Maestro Condiciones de calidad para renovación de registro calificado.* Ibagué: Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.
- Universidad Santiago de Cali. (2013). *Plan de trabajo de Curso. Programa de un Plan de Curso a partir de Competencias.* . Cali: Facultad de Educación. Programa de Educación Preescolar. Documento Institucional.
- Universidad Santo Tomas. (2014a). *Syllabus de espacio académico Atención a las Necesidades Educativas Especiales.* Bogotá: Licenciatura en Educación Preescolar.
- UPTC. (2015). *Licenciatura en Educación Preescolar [Syllabus del curso Formación Pedagógica para las Necesidades Educativas Especiales en el Preescolar].* Tunja [co]: UPTC, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- UPTC. (2016). *Programa de Educación Preescolar [PEP: Proyecto Educativo de Programa].* Tunja [co]: UPTC, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- USB. (2015). *Licenciatura en Educación para la Primera Infancia [Programa Analítico de Curso: TPII Educación Inclusiva].* Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Bogotá D.C. [co]: USB, Universidad de San Buenaventura.
- USB. (2016). *Programa Licenciatura en Educación para la Primera Infancia.* Bogotá: Universidad de San Buenaventura- Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.
- USB. (2016a). *Licenciatura en Educación para la Primera Infancia [Acreditación de Alta Calidad - Resolución No. 19156 - 30 de septiembre de 2016].* Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Bogotá D.C. [co]: USB, Universidad de San Buenaventura.

- USB. (2016b). *Licenciatura en Educación para la Primera Infancia [PEP: Proyecto Educativo de Programa]*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Bogotá D.C. [co]: USB, Universidad de San Buenaventura.
- USB. (2016c). *Licenciatura en Educación para la Primera Infancia*. (USB, Universidad de San Buenaventura - Facultad de Ciencias Humanas y Sociales) Obtenido de Universidad de San Buenaventura - Sede Bogotá | Pregrados: <http://www.usbbog.edu.co/facultades/facultad-de-ciencias-humanas-y-sociales/pregrados/licenciatura-en-educacion-para-la-primera-infancia/>
- USC. (2009). *Proyecto Educativo Programa de Licenciatura en Preescolar, "Formamos en la cultura de la investigación"*. Cali [co]: USC, Universidad Santiago de Cali - Facultad de Educación.
- USC. (2005). Proyecto Educativo Programa de Licenciatura en Preescolar "Formamos en la cultura de la investigación". En p. L. Preescolar, & F. d. Preescolar. (Ed.), *Proyecto Educativo programa de Licenciatura en Preescolar* (Facultad de Educación ed., pág. 41). Santiago de Cali, Santiago de Cali, Colombia: Licenciatura en Preescolar.
- USTA. (2015). *Proyecto Educativo de la Licenciatura en Educación Preescolar*. Bogotá: Universidad Santo Tomás - Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia.
- USTA. (2014). *Proyecto Educativo de la Licenciatura en Educación Preescolar* (Primera ed.). Bogotá: USTA.
- Vélez Latorre, L. (2013). La Educación Inclusiva en Docentes en Formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios Segunda Época*, 37(37), 95-113.
- Villaveces Cardoso, J. L. (2009). *Competencia: Cultura científica, tecnológica y manejo de la información [Informe Comité Consultivo de Expertos]*. Bogotá D.C. [co]: MinEducación, Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357\\_archivo\\_pdf\\_cientifica.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_cientifica.pdf)





# Anexos

1. Matriz de caracterización de los programas
2. Orientaciones principales de un plan de acción para la aplicación de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (Unesco, 2001)
3. Perfiles Profesionales declarados por las IES



# Matriz de Caracterización de los programas

| ID | IES   | Abbrev          | Ubicación   | Denominación | Duración | Modalidad | Creditos | Diversidad<br>Diferencia | Diversidad<br>Inclusión | Formación en<br>TIC | TIC para la<br>Formación |
|----|---|-----------------|-------------|--------------|----------|-----------|----------|--------------------------|-------------------------|---------------------|--------------------------|
| 1  | Corporación Escuela<br>Tecnológica del Oriente    | CETO            | Bucaramanga | PI           | 9        | P         | 145      |                          |                         |                     |                          |
| 2  | Corporación Universitaria<br>Minuto de Dios       | UniMinuto       | Bogotá D.C. | PI           | 9        | P         | 144      |                          |                         |                     |                          |
| 3  | Corporación Universitaria del Caribe              | Cecar           | Sincelejo   | PI           | 8        | P         | 141      |                          |                         |                     |                          |
| 4  | Corporación Universitaria Iberoamericana          | CUI             | Bogotá D.C. | PI           | 8        | V         | 140      |                          |                         |                     |                          |
| 5  | Corporación Universitaria Lasallista              | Lasallista      | Medellín    | PS           | 8        | P         | 129      |                          |                         |                     |                          |
| 6  | Corporación Universitaria Latinoamericana         | CUL             |             | PI           | 10       | P         | 160      |                          |                         |                     |                          |
| 7  | Corporación Universitaria Rafael Nuñez            | CURN            | Cartagena   | PI           | 8        | P         | 127      |                          |                         |                     |                          |
| 8  | Fundación Universitaria del Area Andina           | UniAndina       | Bogotá D.C. | PI           | 9        | V         | 144      |                          |                         |                     |                          |
| 9  | Fundación Universitaria Los Libertadores          | ULibertadores   | Bogotá D.C. | PI           | 9        | P         | 164      |                          |                         |                     |                          |
| 10 | Fundación Universitaria Luis Amigo                | Funlam          | Medellín    | PI           | 10       | D         | 144      |                          |                         |                     |                          |
| 11 | Fundación Universitaria Monserrate                | FUM             | Bogotá D.C. | EP           | 8        | P         | 144      |                          |                         |                     |                          |
| 12 | Fundación Universitaria Panamericana              | Unipanamericana |             | PI           | 8        | P         | 144      |                          |                         |                     |                          |
| 13 | Institución Universitaria<br>Antonio José Camacho | UniAJC          | Cali        | PI           | 10       | D         | 151      |                          |                         |                     |                          |
| 14 | Pontificia Universidad Javeriana                  | PUJ             | Bogotá D.C. | PI           | 10       | P         | 175      |                          |                         |                     |                          |

| ID | IES  | Abbreiv     | Ubicación    | Denominación | Duración | Modalidad | Creditos | Diversidad Diferencia | Diversidad Inclusión | Formación en TIC | TIC para la Formación |
|----|--|-------------|--------------|--------------|----------|-----------|----------|-----------------------|----------------------|------------------|-----------------------|
| 15 | Universidad de Antioquia                       | UDEA        | Medellín     | PI           | 10       | P         | 224      |                       |                      |                  |                       |
| 16 | Universidad de Boyacá                          | UniBoyacá   | Tunja        | PI           | 10       | P         | 159      |                       |                      |                  |                       |
| 17 | Universidad de la Amazonia                     | Uníamazonia | Florencia    | PI           | 9        | D         | 133      |                       |                      |                  |                       |
| 18 | Universidad de la Guajira                      | UniGuajira  | Riohacha     | PI           | 7:10     | P         | 122      |                       |                      |                  |                       |
| 19 | Universidad de La Sabana                       | UníSabana   | Bogotá D.C.  | PI           | 10       | P         | 162      |                       |                      |                  |                       |
| 20 | Universidad de San Buenaventura                | USB         | Bogotá D.C.  | 11           | 9        | P         | 142      |                       |                      |                  |                       |
| 21 | Universidad de Tolima                          | UT          | Ibague       | PI           | 10       | D         | 164      |                       |                      |                  |                       |
| 22 | Universidad del Atlántico                      | UnAtlántico | Barranquilla | PI           | 8        | P         | 140      |                       |                      |                  |                       |
| 23 | Universidad del Norte                          | UniNorte    | Barranquilla | PI           | 8        | P         | 134      |                       |                      |                  |                       |
| 24 | Universidad del Norte                          | UniNorte    | Barranquilla | PI           | 8        | P         |          |                       |                      |                  |                       |
| 25 | Universidad del Quindío                        | UníQuindío  | Armenia      | PI           | 10       | V         | 160      |                       |                      |                  |                       |
| 26 | Universidad Distrital Francisco José de Caldas | Udfjc       | Bogotá D.C.  | PI           | 10       | P         | 163      |                       |                      |                  |                       |
| 27 | Universidad Libre de Colombia                  | Unilibre    | Bogotá D.C.  | PI           | 10       | P         | 170      |                       |                      |                  |                       |
| 28 | Universidad Mariana                            | UniMariana  | Pasto        | EP           | 10       | D         | 150      |                       |                      |                  |                       |
| 29 | Universidad Nacional Abierta y a Distancia     | UNAD        | Bogotá D.C.  | PI           | 10       | V         | 156      |                       |                      |                  |                       |

| ID | IES  | Abbre | Ubicación   | Denominación | Duración | Modalidad | Creditos | Diversidad<br>Diferencia | Diversidad<br>Inclusión | Formación en<br>TIC | TIC para la<br>Formación |
|----|--|-------|-------------|--------------|----------|-----------|----------|--------------------------|-------------------------|---------------------|--------------------------|
| 30 | Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia | UPTC  | Tunja       | EP           | 10       | P         | 175      |                          |                         |                     |                          |
| 31 | Universidad Santiago de Cali                     | USC   | Cali        | EP           | 10       | P         | 155      |                          |                         |                     |                          |
| 32 | Universidad Santo Tomás de Colombia              | USTA  | Bogotá D.C. | EP           |          | D         | 157      |                          |                         |                     |                          |
| 33 | Universidad Surcolombiana                        | USCO  | Neiva       | PI           | 8        | P         | 149      |                          |                         |                     |                          |
| 34 | Universidad Tecnológica de Pereira               | UTP   | Pereira     | PI           | 10       | P         | 195      |                          |                         |                     |                          |

Fuente: Elaborado por los autores

Programas:

**PI:** Licenciatura/Licenciado en Pedagogía Infantil

**PS:** Licenciatura/Licenciado en Preescolar

**EP:** Licenciatura/Licenciado en Educación Preescolar

**II:** Licenciatura/Licenciado en Educación para la Primera Infancia

Modalidades:

**D:** Distancia

**P:** Presencial

**V:** Virtual

| Reg.     | ID | IES         | Diversidad<br>Diferencia | Inclusión            | TIC   | Formación en<br>para la Formación |                                    |
|----------|----|-------------|--------------------------|----------------------|---|-----------------------------------|------------------------------------|
|          | 7  | CURN        | PI                       | Inclusión de las NEE | Atención a la Diversidad  | Introducción a las TIC            | Informática Educativa              |
|          | 17 | UnlAmazonia | PI                       |                      | Atención Integral a la<br>Primera Infancia  | Informática Básica                |                                    |
|          |    |             |                          |                      | Educación Inclusiva   |                                   |                                    |
|          | 21 | UT          | PI                       |                      | Necesidades Educativas<br>del Niño  |                                   | Las TIC en Educación               |
|          |    |             |                          |                      | Necesidades Educativas<br>Especiales  |                                   |                                    |
|          |    |             |                          |                      | Orientación de los<br>Problemas del Niño  |                                   |                                    |
| Regiones | 23 | UniNorte    | PI                       |                      | Inclusión y Educación   |                                   | Mediaciones en<br>Educación y TICs |
|          | 30 | UPTC        | EP                       |                      | Formación Pedagógica<br>para las Necesidades<br>Educativas Especiales en<br>el Aula |                                   | TIC y Ambientes de<br>Aprendizaje  |
|          | 31 | USC         | EP                       |                      | Atención a la Diversidad<br>I   | Informática I                     | Innovación en la<br>Educación      |
|          |    |             |                          |                      | Atención a la Diversidad<br>II  | Informática II                    |                                    |

| Reg. | ID | IES      | Diversidad Diferencia | Inclusión   | TIC Formación en | TIC para la Formación   |
|------|----|----------|-----------------------|---|------------------|---|
|      | 4  | CUI      | PI                    | Estilos y Alteraciones del Aprendizaje<br>Adaptaciones Curriculares<br>Cultura y Diversidad | TIC I<br>TIC II  | TIC III   |
|      | 14 | PUJ      | PI                    | Seminario de Problemas Etico-Pedagogicos<br>Educación Inclusiva                             |                  | TICS en Educación 2<br>Las TIC Aplicadas a la Educación                       |
|      | 20 | USB      | II                    | Intervención Pedagógica en las Dificultades del Aprendizaje<br>Didáctica Diferencial        |                  |   |
|      | 27 | Unilibre | PI                    | Didáctica para Niños con Necesidades Especiales   | Informatica I    | NTICS   |
|      | 32 | USTA     | EP                    | Atención a las Necesidades Educativas Especiales<br>Educación e Interculturalidad           | Informatica II   | Ambientes Virtuales de Aprendizaje I<br>Ambientes Virtuales de Aprendizaje II |

Bogotá D.C.



# Orientaciones principales de un plan de acción para la aplicación de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad Cultural<sup>44</sup>

Los Estados Miembros se comprometen a tomar las medidas apropiadas para difundir ampliamente la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural y fomentar su aplicación efectiva, cooperando en particular con miras a la realización de los siguientes objetivos:

1. Profundizar en el debate internacional sobre los problemas relativos a la diversidad cultural, especialmente los que se refieren a sus vínculos con el desarrollo y a su influencia en la formulación de políticas, a escala tanto nacional como internacional; profundizar particularmente en la reflexión sobre la conveniencia de elaborar un instrumento jurídico internacional sobre la diversidad cultural.
2. Progresar en la definición de los principios, normas y prácticas en los planos nacional e internacional, así como en los medios de sensibilización y las formas de cooperación más propicias para la salvaguardia y la promoción de la diversidad cultural.
3. Favorecer el intercambio de conocimientos y de las prácticas recomendables en materia de pluralismo cultural con miras a facilitar, en sociedades diversificadas, la integración y la participación de personas y grupos que procedan de horizontes culturales variados.

---

44 Anexo 2: Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (Unesco, 2001)

4. Avanzar en la comprensión y la clarificación del contenido de los derechos culturales, considerados parte integrante de los derechos humanos.
5. Salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y apoyar la expresión, la creación y la difusión en el mayor número posible de lenguas.
6. Fomentar la diversidad lingüística -respetando la lengua materna- en todos los niveles de enseñanza, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje de varios idiomas desde la más temprana edad.
7. Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a esos efectos, la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes.
8. Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.
9. Fomentar la "alfabetización digital" y acrecentar el dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que deben considerarse al mismo tiempo disciplinas de enseñanza e instrumentos pedagógicos capaces de reforzar la eficacia de los servicios educativos.
10. Promover la diversidad lingüística en el ciberespacio y fomentar el acceso gratuito y universal, mediante las redes mundiales, a toda la información que pertenezca al dominio público.
11. Luchar contra las disparidades que se han dado en llamar "brecha digital" -en estrecha cooperación con los organismos competentes del sistema de las Naciones Unidas- favoreciendo el acceso de los países en desarrollo a las nuevas tecnologías, ayudándolos a dominar las tecnologías de la información y facilitando a la vez la difusión electrónica de los productos culturales endógenos y el acceso de dichos países a los recursos digitales de orden educativo, cultural y científico, disponibles a escala mundial.

12. Estimular la producción, la salvaguardia y la difusión de contenidos diversificados en los medios de comunicación y las redes mundiales de información y, con este fin, promover la función de los servicios públicos de radiodifusión y de televisión en la elaboración de producciones audiovisuales de calidad, favoreciendo en particular el establecimiento de mecanismos de cooperación que faciliten la difusión de las mismas.
13. Elaborar políticas y estrategias de preservación y realce del patrimonio natural y cultural, en particular del patrimonio oral e inmaterial, y combatir el tráfico ilícito de bienes y servicios culturales.
14. Respetar y proteger los sistemas de conocimiento tradicionales, especialmente los de los pueblos indígenas; reconocer la contribución de los conocimientos tradicionales, en particular por lo que respecta a la protección del medio ambiente y a la gestión de los recursos naturales, y favorecer las sinergias entre la ciencia moderna y los conocimientos locales.
15. Apoyar la movilidad de creadores, artistas, investigadores, científicos e intelectuales y el desarrollo de programas y actividades conjuntas de investigación, de carácter internacional, procurando al mismo tiempo preservar y aumentar la capacidad creativa de los países en desarrollo y en transición.
16. Garantizar la protección del derecho de autor y los derechos con él relacionados, con miras a fomentar el desarrollo de la creatividad contemporánea y una remuneración justa de la labor creativa, defendiendo al mismo tiempo el derecho público de acceso a la cultura, de conformidad con el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos.
17. Contribuir a la creación o a la consolidación de industrias culturales en los países en desarrollo y los países en transición y, con este propósito, cooperar en el desarrollo de las infraestructuras y las competencias necesarias, apoyar la creación de mercados locales viables y facilitar el acceso de los bienes culturales de dichos países al mercado mundial y a los circuitos internacionales de distribución.

18. Fomentar políticas culturales que promuevan los principios consagrados en la presente Declaración, entre otras cosas mediante modalidades prácticas de apoyo y/o marcos reglamentarios apropiados, respetando las obligaciones internacionales de cada Estado.
19. Lograr que los diferentes sectores de la sociedad civil colaboren estrechamente en la definición de políticas públicas de salvaguardia y promoción de la diversidad cultural.
20. Reconocer y fomentar la contribución que el sector privado puede aportar al realce de la diversidad cultural y facilitar, con este propósito, la creación de espacios de diálogo entre el sector público y el privado.

Los Estados Miembros recomiendan al Director General que al ejecutar los programas de la UNESCO tome en consideración los objetivos enunciados en el presente Plan de Acción, y que lo comunique a los organismos del sistema de las Naciones Unidas y demás organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales interesadas, con miras a reforzar la sinergia de las medidas que se adopten en favor de la diversidad cultural.

# Citas perfiles profesionales

A continuación, se incorporan las citas específicas de los documentos institucionales en los que se declaran los perfiles profesionales de forma específica.

## CUI, Corporación Universitaria Iberoamericana

Alto nivel de competencias cognitivas y comunicativas que le permitan desempeñarse profesionalmente de forma idónea, con capacidad para analizar y comprender la realidad educativa de la infancia. (CUI, Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, 2013X, pág. 26).

Alto nivel de competencias para proponer acciones que generen cambio social y apropiación de los derechos de los niños y las niñas. (CUI, Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, 2013X, pág. 25)

Clara identidad como educador infantil con una sólida formación conceptual y metodológica en el campo de la pedagogía. Alto nivel de competencias cognitivas y comunicativas que le permitan desempeñarse profesionalmente de forma idónea, con capacidad para analizar y comprender la realidad educativa de la infancia, para proponer acciones que generen cambio social y apropiación de los derechos de los niños y las niñas. (CUI, Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, 2013X, pág. 26)

El Pedagogo Infantil Iberoamericano, ha de contar con herramientas pedagógicas que le permitan desde otras disciplinas como la biología, la sociología, la psicología y antropología entre otras, contribuir en la formación de seres felices, comprensivos,

inmersos en una sociedad cambiante, capaces de respetar la diversidad y contribuir en los procesos de inclusión social como eje de su compromiso social. (CUI, 2013X, pág. 20).

El ser profesional con responsabilidad social, que estimule el desarrollo integral de los niños y las niñas y que de igual manera proteja, estimule el respeto por los derechos de las diferentes infancias, siempre con una propuesta de inclusión y respeto por la diversidad. (CUI, 2013X, pág. 6)

Generación de acciones que transformen las realidades educativas para el sano y armónico desarrollo de la infancia con un enfoque inclusivo y de derechos, a nivel local, regional y nacional. (CUI, 2013X, pág. 25)

Diseño de ambientes de aprendizaje basados en el reconocimiento y respeto de la diversidad que le permitan la valoración de las potencialidades del desarrollo de la primera infancia. Emprendimiento y consolidación permanente de propuestas y proyectos en educación para la primera infancia, orientados desde sus competencias comunicativas hacia la construcción de una cultura de inclusión social y educativa. (CUI, 2013, pág. 34)

Su alto compromiso con la infancia, con sus problemas y con la generación de acciones que transformen las realidades educativas para el sano y armónico desarrollo de la infancia con un enfoque inclusivo y de derechos. (CUI, 2013, pág. 27)

## CURN, Corporación Universitaria Rafael Núñez

Asumir una posición crítica frente a los diferentes contextos y se comprometa con la transformación de realidades educativas. (CURN, 2015, pág. 113)

Con alta calidad científica y ética que permita desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como saber fundante. Con capacidad y autonomía para decidir, con conciencia social, e interés por conocer e investigar y profundizar en su profesión. (CURN, 2015, pág. 113)

Con capacidad y autonomía para decidir, con conciencia social, e interés por conocer e investigar y profundizar en su profesión, respetuoso de las diferencias individuales... Innovador y adaptador de las teorías pedagógicas a situaciones concretas, desde el conocimiento de la realidad cultural y social del país y del niño, que sepa asumir una posición crítica frente a los diferentes contextos y se comprometa con la transformación de realidades educativas. (CURN, 2015, pág. 112)

Conocimiento de la pedagogía como disciplina fundante en el proceso de formación, fundamentado en la Educabilidad y Enseñabilidad. (CURN, 2015, pág. 112).

Constructor del auto-concepto de su profesión y del ejercicio profesional de tal forma que de sentido a su ser y le permita ejercer su labor. (CURN, 2015, pág. 113)

Innovador y adaptador de las teorías pedagógicas a situaciones concretas, desde el conocimiento de la realidad cultural y social del país y del niño. (CURN, 2015, pág. 114)

Orientador de procesos de formación, enseñanza y aprendizaje de educandos en condiciones y situaciones específicas. (CURN, 2015, pág. 113)

Principio de la Pedagogía como disciplina fundante en la formación del maestro, como La reflexión pedagógica permanente que constituye el dispositivo fundamental para explicitar los eventos educativos y comunitarios en la institución escolar. Lo anterior requiere de una disposición sistemática desde el punto de vista de interpretación y construcción de estrategias pedagógicas pertinentes, tendientes a dinamizar los procesos educativos. (CURN, 2015, pág. 87)

## **PUJ, Pontificia Universidad Javeriana**

Formar profesionales capaces de responder a las necesidades generadas por la nueva identidad de la educación inicial; trascendiendo el asistencialismo y reconociendo su función como agente educativo; superando la visión de la educación inicial como una preparación para la escuela y definiéndola en función de si misma, franqueando la función puramente instruccional para incursionar en nuevos espacios que favorezcan el desarrollo de los niños en su primera infancia, centrándose en la potenciación de las capacidades de los infantes, además de la prevención. (PUJ, 2004, pág. 16)

## UniAmazonia, Universidad de la Amazonía

Capacidad de enfrentar las problemáticas de forma crítica y propositiva, en coherencia con una perspectiva de la protección y restitución de los derechos de los niños. (UniAmazonia, 2016, pág. 14)

Competente en el diseño, gestión y desarrollo de proyectos y currículos contextualizados, pertinentes para la primera infancia. (UniAmazonia, 2016, pág. 12)

Hace uso de la investigación como herramienta pedagógica para la transformación de las prácticas y los contextos educativos infantiles. (UniAmazonia, 2016, pág. 12)

Profesional comprometido con la infancia a través de la reflexión y el trabajo en equipo. (UniAmazonia, 2016, pág. 14)

Profesional comprometido con la infancia a través de la reflexión y el trabajo en equipo. Un profesional sensible que asume con ética el desarrollo de su quehacer, siendo responsable y respetuoso con los demás y consigo mismo. (UniAmazonia, 2016, pág. 14)

Un profesional que posee amplia fundamentación teórica y metodológica en las áreas de conocimiento relacionadas con la formación integral de la primera infancia. (UniAmazonia, 2016, pág. 13)

## UniLibre, Universidad Libre de Colombia

Un profesional que se desempeñará en los diversos contextos donde se desarrolla la infancia. (Unilibre, 2013)

Defensor y garante de los derechos del niño en la búsqueda de la corresponsabilidad social. (Unilibre, 2013, pág. 19)

Dinamizador de proyectos de investigación orientados a la construcción de propuestas pedagógicas a favor de la infancia. (Unilibre, 2013, pág. 19)

Docente de niños y niñas de 0 a 7 años en los diversos contextos donde se desarrolla la infancia. (Unilibre, 2013, pág. 20)

Gestor de procesos administrativos y académicos en las instituciones educativas de atención a la primera infancia. (Unilibre, 2013, pág. 20)

Líder en procesos de transformación social a través de la formación de ciudadanos autónomos, críticos, solidarios, democráticos, y pluralistas. (Unilibre, 2013, pág. 20)

## UniNorte, Universidad del Norte

Enseñar a los niños y niñas, cómo se procesa y para qué la pedagogía infantil, organizar, gestionar y desarrollar procesos educativos, evaluar sistemas y prácticas educativas, proponer, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos educativos y de aula, articular la práctica pedagógica a los contextos, diseñar y desarrollar mediaciones educativas, cuestionar y problematizar la realidad educativa y de la infancia. (UniNorte, 2013)

# UPTC, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Capacidad para hacer seguimiento y valoración de procesos de aprendizaje superior, que conduzcan a fortalecer en el niño y la niña los aspectos cognitivo, comunicativo, afectivo y físico. (UPTC, 2016, pág. 13)

Capacidad para planear y operativizar proyectos socioeducativos, capacidad para diseñar currículos para la educación infantil y desarrollar propuestas pedagógicas investigativas (UPTC, 2016, pág. 16)

Capacidad para planear y operativizar proyectos socioeducativos, capacidad para diseñar currículos para la educación infantil. (UPTC, 2016, pág. 13)

Capacidad que conduzca a fortalecer en el niño y la niña los aspectos cognitivo, comunicativo, afectivo y físico. (UPTC, 2016, pág. 13)

Cualidades personales como: perseverancia, compromiso y convicción. (UPTC, 2016, pág. 14)

Diseñar y operacionalizar estrategias de enseñanza y aprendizaje según los diferentes contextos; diseñar e implementar diversas estrategias y procesos de evaluación del aprendizaje; generar e implementar estrategias educativas y pedagógicas que respondan a la diversidad, singularidad de los niños en los diferentes contextos socioculturales en donde el maestro hace presencia. (UPTC, 2016, pág. 13)

Los educadores del nivel preescolar deben reunir cualidades que optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje, que propicien una transformación en la realidad, a través del trabajo en equipo. (UPTC, 2016, pág. 13)

Un alto sentido ético y de sensibilidad frente a las necesidades del medio. (UPTC, 2016, pág. 14)

## USB, Universidad de San Buenaventura

Capacidad de creación de sentido de los procesos educativos a través de las prácticas profesionales en diferentes contextos y escenarios de atención a la primera infancia. (USB, 2016, pág. 57)

Capacidad de reflexión, pensamiento crítico y de resolución de problemas. (USB, 2016, pág. 57)

Capacidad para actualizarse permanentemente en los avances científicos y tecnológicos que le permitan superarse como persona y como profesional. (USB, 2016, pág. 56)

Capacidad para la construcción de conocimiento pedagógico, didáctico y de la primera infancia [...] Capacidad de articular la teoría y la práctica adecuándola a los diferentes contextos, con el propósito de crear y producir metodologías y estrategias congruentes con los lineamientos curriculares. (USB, 2016, pág. 56)

Docentes con capacidad y aptitud para valorar la confrontación, la diferencia en puntos de vista y diferentes modos de expresión, como espacio de crecimiento. (USB, 2016, pág. 57)

## USC, Universidad Santiago de Cali

Identificar el conocimiento como un proceso de construcción social, continuo, dinámico, dialógico que a través de la investigación pedagógica y educativa permite la comprensión de las realidades en sus contextos, para proponer nuevos caminos en el campo educativo. (USC., 2005, pág. 12)

Dinamizador/a de avances tecnológicos e informáticos. (USC., 2005, pág. 16)

Docente que aplica con eficiencia conocimientos, principios y estrategias propias de la educación y la pedagogía en la conducción de acciones educativas. (USC., 2005, pág. 5)

Fomentar una concepción científica de la pedagogía que permita manejar las distintas estrategias metodológicas de aprendizaje, recursos y tecnologías, de acuerdo con las características individuales del estudiantado, del niño/a y las posibilidades del medio, teniendo en cuenta las necesidades educativas particulares de los niños y las niñas. (USC., 2005, pág. 5)

Hábil en la resolución de problemas en diferentes contextos. (USC., 2005, pág. 7)

La atención a la diversidad como marco de relaciones interculturales para la educación en una sociedad dinámica, plural e inclusiva. (USC., 2005, pág. 5)

Líder y gestor en el campo educativo con habilidades administrativas y directiva. (USC., 2005, pág. 14)

Orientador de procesos investigativos formativos para el desarrollo de proyectos a nivel local, regional, nacional e internacional. (USC., 2005, pág. 15)

Perseverante en el logro de innovaciones pedagógicas. (USC., 2005, pág. 16)

Promotor/a y defensor/a de los Derechos del Niño/a para facilitar una convivencia pacífica. Transformador/a de las relaciones niño – familia – escuela y comunidad. (USC., 2005, pág. 8)

Tolerante y comprensivo/a ante la diferencia [...] Sensible y comprometido/a ante la diversidad cultural en el desarrollo humano. (USC., 2005, pág. 16)

Un profesional sensible y comprometido/a ante la diversidad cultural en el desarrollo humano, solidario/a en los procesos de gestión y desarrollo de la comunidad, perseverante en el logro de innovaciones pedagógicas, hábil en la resolución de problemas en diferentes contextos, tolerante y comprensivo/a ante la diferencia. (USC., 2005, pág. 16)

## USTA, Universidad Santo Tomás de Colombia

Actitud para valorar la diferencia, la confrontación y la creación de diferentes expresiones. (USTA, 2014, pág. 13)

Administrar instituciones de Educación Preescolar (USTA, 2014, pág. 12)

Docentes con actitudes para promover el aprendizaje colaborativo como medio para trabajar en pro de una sociedad justa, equitativa, incluyente, tolerante, respetuosa y solidaria. (USTA, 2014, pág. 13)

Generar e implementar estrategias educativas y pedagógicas que respondan a la diversidad, singularidad de los niños en los diferentes contextos socioculturales en donde el maestro hace presencia; investigar para transformar las prácticas educativas; administrar instituciones de Educación Preescolar; promover el aprendizaje colaborativo como medio para trabajar en pro de una sociedad justa, equitativa, incluyente, tolerante, respetuosa y solidaria; Vincular a la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad para responder con responsabilidad, liderazgo, compromiso y ética a las necesidades actuales, retos y exigencias que requieren la infancia. (USTA, 2014, pág. 12)

Investigar para transformar las prácticas educativas. (USTA, 2014, pág. 14)

Reconocer los saberes básicos de los espacios académicos relacionadas con la infancia. (USTA, 2014, pág. 12)

Responder con responsabilidad, liderazgo, compromiso y ética a las necesidades actuales, retos y exigencias que requieren la infancia. (USTA, 2014, pág. 12)

## UT, Universidad del Tolima

Comprender la naturaleza y el desarrollo evolutivo del niño [...] Comprender el contexto en el que se desarrolla el infante [...] Comprender las conexiones e interacciones que afectan el proceso de formación del infante. (UniTolima, 2010, pág. 12)

Configurar espacios de desarrollo y formación infantil en el aula o en otros espacios comunitarios. (UniTolima, 2010, pág. 42)

Fomentar y propiciar el desarrollo de la primera infancia en cada una de sus dimensiones. (UniTolima, 2010, pág. 42)

Realizar de manera intencionada, significativa y trascendente procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje. (UniTolima, 2010, pág. 42)









Programa de Investigación:  
Arquitectura Pedagógica, Didáctica y Tecnológica  
para la Formación de Profesores  
en y para la Diversidad

Línea de educación, paz y equidad  
©2018, IberAM, Corporación Universitaria Iberoamericana

ISBN: 978-958-56372-1-4



9 789585 637214



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA  
**RAFAEL NÚÑEZ**  
PARA QUE TU DESARROLLO CONTINUE SU MARCHA



**Artemática**



**RED ALTER-NATIVA**  
educación y tecnología en y para la diversidad