

LA CARRERA DE EDUCACIÓN ESPECIAL CON ENFOQUE INCLUSIVO. SU GESTIÓN DESDE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Autores:

José Ignacio Herrera Rodríguez

jose.herrera@unae.edu.ec

Geycell Guevara Fernández

geycell.guevara@unae.edu.ec

Juane Bert Valdespino.

juana.bert@unae.edu.ec

Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador

RESUMEN

La formación de docentes; comprometidos con las transformaciones de la sociedad contemporánea; con altos valores humanistas, éticos, innovadores e investigativos; generadores de ambientes para la atención a la diversidad; es una demanda del sistema educativo ecuatoriano. El propósito de este trabajo es reflexionar acerca de las experiencias en la gestión de la carrera en Educación Especial con enfoque inclusivo desde la Universidad Nacional de Educación (UNAE). El trabajo cobra sentido desde los estudios tendenciales sobre la formación del profesorado (Liston y Zeichner 1993 y 2010; Marcelo, 1995), con énfasis en los docentes para la educación especial y para las escuelas de apoyo (Ainscow, 2007 y 2015b; Ainscow y Sandil, 2010), (Donnelly y Watkins, 2011; EADSNE, 2011; Engelbrecht, 2013; Forlin, 2010; 2012; Hegarty, 1995; Mitler y Daunt, 1995), así como, las demandas que la sociedad ecuatoriana le plantea a sus instituciones educativas para que sean cada día más inclusivas y más abiertas a la diversidad. Sobre la base de estas premisas, se diseñó la carrera de Licenciatura en Educación Especial con enfoque Inclusivo donde se acumulan interesantes experiencias en el proceso de formación de los profesionales. Que hablan a favor del modelo de la UNAE y la articulación de la teoría, la práctica y la investigación científica en función del logro de competencias docentes para la inclusión educativa.

Palabras claves: formación docente, educación inclusiva, atención a la diversidad

INTRODUCCIÓN

El anhelo de los sistemas educativos es la formación de docentes que trabajen con la diversidad de estudiantes en el marco del aula inclusiva y que promuevan la igualdad y la

justicia social. Al respecto, la Agenda 2030 expresa que se debe: “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para

todos”.

La educación inclusiva implica un reto y replanteo de los procesos de formación inicial y continua del profesorado. Los debates, sobre el tema, se encuentran en informes y documentos internacionales que recogen estas demandas: “Guías para las políticas sobre la inclusión en educación” (UNESCO, 2009); el “World Report on Disability” (WHO, 2011), el informe de la OCDE (2010) sobre Educación de profesores para la diversidad y el trabajo de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) “Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa”. (EADSNE, 2012).

Si bien, América Latina se incorporó con cierto desfase al movimiento inclusivo, este tema ha sido tratado de forma prioritaria en los últimos años por los países que lo componen, lo cual aparecen en los informes de la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (OEI, 2010); el documento de la UNESCO (2012) para la elaboración de políticas de inclusión en América Latina y el Caribe, o los trabajos de Payá (2010), Blanco y Duk (2011), Vaillant (2011 y 2013). Se analizan las políticas y prácticas inclusivas en la región y la formación de profesores para la educación básica y la inclusión.

El Sistema Nacional de Educación tiene un déficit aproximado de 160.000 vacantes proyectadas hasta el 2030, según el diagnóstico del expediente de creación de la UNAE (2013) y se pretende su inserción cualificada en el ámbito del Sistema Nacional de Educación para brindar educación de calidad, con enfoque inclusivo, de equidad y respetando las características de pluriculturalidad y multilingüismo de los individuos.

En el informe “Ser Maestro, 2014”, estudio realizado en Ecuador sobre el desempeño docente del magisterio, se refleja la necesidad de fortalecer y dominar las competencias, habilidades y saberes de los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos. Un 45% de los docentes manifiestan que tienen una insuficiente formación en educación especial y en educación para la ciudadanía, cuestiones directamente vinculadas a la educación desde el enfoque inclusivo.

Los estudios exploratorios sobre pertinencia y perfil de egreso para la carrera de Educación Especial con enfoque inclusivo (Parrilla A, Blanco A, Herrera J.I, 2015), realizados por la UNAE, constatan que existen carencias relacionadas con el trabajo en equipos y redes, con los procesos de identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, con el diseño de currículos diversificados y universales para el aprendizaje y con el manejo didáctico en el aula inclusiva.

La UNAE es una institución pública, que tiene la misión de formar los nuevos docentes que necesita el país para desarrollar y transformar el sistema educativo de Ecuador. Posee un

modelo pedagógico que se caracteriza por trasladar la docencia del campo de la explicación al de la tutorización, para que cada estudiante se entienda a sí mismo y desarrolle sus proyectos vital y profesional, así como las competencias para ser un docente del siglo XXI y de la era digital.

Estos argumentos llevaron a reconsiderar el proceso de formación de los educadores con el fin de prepararlos para la atención a la diversidad en el sistema educativo ecuatoriano y para conducir prácticas educativas inclusivas, sustentadas en el modelo pedagógico de la UNAE. Por lo que en este trabajo se reflexiona acerca de las experiencias en la gestión de la carrera en Educación Especial con enfoque inclusivo desde la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

La formación de docentes para la educación inclusiva. Un proceso en construcción

En la historia de la formación de los docentes para la educación especial se cuestiona si lo ideal es tener una doble titulación (primero general y luego especial) o directamente estudiar la carrera de educación especial (una única titulación).

¿Deben estos profesores obtener una doble titulación, primero general y luego especial? o ¿es posible que su formación se conciba directamente como especial, es decir, en una única titulación? (Parrilla, 2015). Las consecuencias de guiarse por una u otra opción son claramente diferentes en el posterior ejercicio de los profesores.

Han existido diferentes modelos de formación para los docentes de educación especial. Un modelo que primero recibe una formación general y posteriormente una especializada. Otro que se desdobra en una formación generalista y otra para especialistas. También se encuentra el que ofrece una enseñanza especializada como formación única durante su carrera a los futuros profesores de educación especial.

Los riesgos de los modelos que separan a los profesionales en su formación inicial han sido planteados por numerosos autores e informes (Forlin, 2010 y 2012; UNESCO, 2012) y señalan que: a) se perpetúa para el profesor de enseñanza general la idea de que la inclusión es cosa de otros (por eso se separan); b) se abona el terreno para unas difíciles relaciones interprofesionales (a los profesores tutores/generalistas les queda claro que los profesores de educación especial o de apoyo, que son los que en ocasiones les orientan y guían en su tarea, no conocen el mundo de la enseñanza general) y e) se perpetúa el universo referencial segregado -aunque solo sea en términos formativos- de los distintos tipos de profesionales.

La formación categórica, la formación no categórica y la formación inclusiva

La formación categórica (Wang, Reynolds y Walberg, 1987; Mitler, 1993) supone la

formación de los profesionales en base a categorías de déficits (tanto en torno a la organización del currículo, como a las especializaciones. Esta formación enfatiza en la tecnificación del profesor, según las categorías.

Un currículo formativo elaborado desde este planteamiento da lugar a la obtención de titulaciones o especializaciones como profesor de educación especial para niños ciegos, sordos, retrasados mentales, etc. Es una formación acorde con el modelo educativo especial basado en los déficits, planteamiento que va quedando atrás desde las prácticas inclusivas donde se denuncia y censura la disonancia del modelo formativo categórico. Pullin (2008) o Riddell (2014) son algunos de los autores que señalan la disfuncionalidad de este modelo formativo en la formación del profesorado de cara a la inclusión.

Hardman y McDonnell (2008) señalan que los modelos de formación categóricos no llegan a cubrir todas las necesidades de los alumnos con discapacidades (profesionales especializados en categorías deficitarias: psicomotricidad, sensoriales, emocionales y de la conducta y del lenguaje), refuerzan la tendencia al etiquetaje y enfatizan en el diagnóstico psicológico más que en los aspectos educativos de la programación.

Frente al enfoque anterior, se han ido desarrollando otras propuestas como la no categórica (también llamada cross-categórica, multicategórica o polivalente). Su objetivo es formar al profesorado en habilidades, destrezas y competencias específicas e indispensables para la consecución de programas de integración escolar. Las competencias propuestas hacen referencia a contenidos, habilidades o estrategias didácticas para el desarrollo del currículo, la gestión de la clase y la detección de NEE. (Parrilla, 1997).

Blackhurst, Bott y Cross (1987) y Cuomo (1994) señalan como ventajas de la formación polivalente o no categórica que potencia un desarrollo de la atención educativa al alumno y de los servicios educativos centrados en las necesidades individuales y no en su condición deficitaria. Además ofrece una formación que prepara al profesor para atender a niños con una gran variedad de características.

La tercera de las orientaciones es la formación inclusiva, formación en diversidad o pedagogía inclusiva (Florian, 2008, 2010, 2013 y 2014; Spratt y Florian, 2013). Esta insiste en desviar el foco desde los alumnos hasta la propia enseñanza. Esta proporciona apoyo para todos, reconociendo las diferencias individuales, pero la idea básica es la propuesta única y diversa. Supone un cambio en el pensamiento pedagógico, creando oportunidades de aprendizajes ricos y accesibles para todos los alumnos.

Según Florian (2014) se necesitan nuevas formas de trabajo en la educación especial basadas en el apoyo y promoción del aprendizaje de todos los alumnos. Para ello, la

participación de todos los estudiantes y el trabajo colaborativo son fundamentales.

Parrilla (1997) realiza un interesante análisis sobre la formación de docentes y la posibilidad de articularla en torno a áreas de intervención según las NEE de los educandos o de formar un especialista capaz de trabajar desde la diversidad.

La formación en torno a áreas de intervención en una determinada etapa o nivel de enseñanza, capacita al docente para trabajar con problemas relativos a las NEE. Como se aprecia, es una propuesta muy asistencialista (concibiendo a los sujetos con NEE, como una persona que padece una enfermedad, creando instituciones para cada tipo de necesidad), donde la diversidad se entiende desde las NEE y no responde a las expectativas de la escuela del siglo XXI.

El énfasis en el alumno como sujeto de enseñanza, o en el currículo y con ello la propia escuela, es sin duda otro de los grandes debates que se libran en el diseño de las propuestas formativas. Este deja traslucir las propuestas de una formación orientada a la intervención individual sobre el alumno, o bien hacia una intervención más amplia: dirigida a la escuela, y desarrollada a través del currículo. (Parrilla, 1996; Marcelo García y López Yáñez, 1997).

Otra posición es la formación que apuesta por una intervención educativa dirigida a la escuela y realizada a través del currículo, donde se asume que las dificultades que presentan los alumnos surgen de la interacción de un complejo rango de factores que, en su conjunto, demuestran un problema institucional que se concreta en términos curriculares.

Por lo que, se aprecian dos posiciones en la formación de docentes para la Educación Especial: el enfoque formativo tradicional, centrado en el diagnóstico de dificultades y la intervención en los contextos de una escuela especial y el enfoque inclusivo que busca formar docentes que puedan responder a la diversidad de estudiantes en el contexto de la educación regular (Ainscow, 2007 y 2015; Ainscow y Sandil, 2010). Esta última posición es la que se asumió desde la UNAE para diseñar una carrera en Educación Especial con enfoque inclusivo.

Aunque ya existen interesantes experiencias en la formación de docentes para responder a los retos de la diversidad, las propuestas al respecto no han perdido novedad. Se aprecia una resistencia al cambio y el concepto de inclusión sigue asociándose a los sujetos que presentan NEE, bajo concepciones diagnósticas que enfatizan en las carencias, sin tomar en cuenta las barreras que imponen los contextos para el aprendizaje y la participación. Por tanto, se da prioridad a las adaptaciones curriculares, en vez de pensar en un currículo para

la diversidad.

La formación de docentes para la educación inclusiva desde la Universidad Nacional de Educación

Para desarrollar y transformar el Sistema Educativo Nacional de Ecuador se creó, el 19 de diciembre de 2013, la UNAE institución pública considerada como “emblemática” y que tiene la misión de formar los nuevos docentes que necesita el país.

La carrera de Educación Especial con enfoque inclusivo, según el acuerdo del Consejo de Educación Superior CES ACU-SQ-017-No.112-2016, tiene el objetivo general de formar docentes de excelencia para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje con orientación inclusiva (Malla de la Carrera de Educación Especial con enfoque inclusivo, 2016).

En el proceso de modelar la carrera se tomaron en cuenta los horizontes epistemológicos de los que parte la UNAE y que ayudan a romper el viejo esquema de enseñanza-aprendizaje. Se transforma en un proceso de inter-aprendizaje, donde aprender a aprender es el camino que guía a la comunidad. Desde esta perspectiva, se considera a todos como aprendices que crean, re-crean, de-construyen, construyen el mundo, rompen esquemas disciplinarios para vivir y poder ser.

Los núcleos básicos de las disciplinas que sustentan la carrera de Educación Especial con enfoque inclusivo se encuentran en: los sujetos, contextos y sistemas socio educativos, el aprendizaje humano, el currículo y su gestión, los ambientes, procesos y resultados de aprendizaje, las comunidades de aprendizaje e intervención educativa.

Basado en el modelo institucional de la UNAE, se pretende transformar con la carrera de Educación Especial con enfoque inclusivo las prácticas pedagógicas para garantizar: equidad e inclusión, calidad e innovación, formación holística, generación de conocimiento, ciudadanía democrática para el Buen Vivir, interculturalidad y diálogo de saberes, enfoque de género e integralidad.

Para transformar los problemas de la profesión, la carrera identifica un grupo de orientaciones metodológicas: La investigación y la práctica como ejes integradores, el **aprender a aprender** y la investigación formativa y generativa.

Los ciclos de formación culminan a través de la presentación de proyectos de investigación y ejercicios integradores de saberes donde se valora el proceso de formación de competencias para la dirección de los procesos educativos inclusivos, donde los aprendizajes adquiridos en el aula de clases se corroboran en la práctica aplicando metodologías y técnicas de investigación científica. Estas experiencias se consolidan en

cada ciclo de formación en función de los proyectos de grado para culminar sus estudios universitarios.

Estas articulaciones aseguran un currículo interdisciplinario que coordina espacios curriculares que integran el espacio universitario con los contextos reales. La sistematización de este proceso formativo experiencial se vincula con los proyectos de vinculación con la comunidad y finaliza con el trabajo de titulación.

La integración curricular en la carrera

Los campos de formación epistemológicos, de metodología de la investigación y la praxis profesional están articulados de manera complementaria y flexible para lograr el perfil de egreso deseado.

Estos campos de estudio se vinculan con los diferentes ejes de organización curricular:

1.- Núcleos problémicos (eje vertical): sobre los sujetos, contextos y sistemas socio-educativos, el qué y cómo enseñar, los ambientes, procesos y resultados de aprendizaje, las necesidades específicas, adaptaciones y procesos de aprendizaje, los que buscan fortalecer los estudios de inclusividad.

2.- Ejes temáticos integradores por niveles (eje horizontal en la malla curricular). Por cada nivel hay un eje temático que permite que las asignaturas se integren por niveles, por ejemplo: aproximación a la política pública en educación, contextos familiares-comunitarios y aprendizaje de los sujetos educativos, modelos curriculares contextualizados, diseño, aplicación y evaluación de modelos pedagógicos y curriculares y la sistematización de la práctica de investigación-intervención educativa.

El modelo de prácticas pre-profesionales

Las prácticas pre-profesionales complementan la formación del estudiante como un continuo de lo que acontece en el marco del aula universitaria, desde diferentes aristas: sistemas educativos ante la diversidad, proyectos pedagógicos inclusivos; modelos curriculares contextualizados, flexibles y adaptados; diseño y gestión de ambientes de aprendizaje y procesos de identificación de necesidades educativas.

La práctica se organiza en torno a casos, situaciones, problemas y proyectos buscando la interacción permanente de la teoría y la práctica.

Desde el primer período académico hasta culminar la carrera, la práctica viene acompañada de reflexiones, conversaciones, lecturas, discusiones en clases y otras estrategias -usando diversas formas de agrupamiento-, que permiten al futuro maestro comprender profundamente su quehacer profesional y, por tanto, le brinda herramientas que le permiten desempeñarse mejor en sus funciones.

Experiencias en la formación de docentes para la educación inclusiva, vivir las prácticas

Respondiendo a las unidades de formación por las que transita el estudiante, este deberá: explorar con enfoque diagnóstico la política pública, diagnosticar a los sujetos en sus contextos socioeducativos y los problemas de enseñanza y aprendizaje generales y específicos, así como diseñar y dirigir intervenciones educativas interculturales e inclusivas.

Desde la experiencia vivida en la interacción con los educandos, reflexionando sobre sus prácticas, se puede afirmar que se cuenta con un grupo de estudiantes altamente motivados por la profesión elegida y un claustro conformado por 14 Doctores en Ciencias (PhD) con un alto nivel de exigencia para elevar los estándares de calidad en la UNAE.

Se mantiene un proceso de comunicación constante con los estudiantes para identificar necesidades de formación y el diseño del programa de inducción para las prácticas pre-profesionales, donde se organizan talleres y charlas que buscan satisfacer sus necesidades, por ejemplo: elementos de didáctica general, el currículo ecuatoriano, políticas educativas, adaptaciones curriculares y currículo diversificado.

Intercambio con expertos internacionales y nacionales en el tema de la educación inclusiva y sus diferentes miradas, en políticas educativas ecuatorianas y las didácticas particulares. Se incorporan de manera dinámica los resultados de los proyectos de investigación de la carrera a las prácticas en el aula universitaria. Los resultados alcanzados en la modelación del deber ser de la escuela inclusiva, desde la realidad ecuatoriana; las buenas prácticas en la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación en el aula; así como, el diseño de apoyos inclusivos y estrategias de diversificación curricular que han resultado innovadoras; son elementos que se introducen en el currículo de la carrera.

La organización de las **prácticas pre-profesionales** para configurar experiencias de formación para el trabajo, que articulan las lógicas de acción de lo académico con la lógica de la vida profesional, orientadas a la elaboración, sistemática y participativa, de propuestas de innovación, pertinentes y relevantes en contextos de diversidad.

Los estudiantes se organizan en las prácticas por dúos en cada aula, donde diseñan y desarrollan, de forma cooperativa las *Lesson studies*.

La organización de los **proyectos integradores de saberes (PIS)** responde a las unidades de formación por las que transita el estudiante. La selección de los temas de los proyectos surgen en un proceso inductivo-deductivo, donde en el proceso de vivenciar las prácticas y acompañados por los tutores académicos y profesionales, identifican una problemática

alrededor de los actores y escenarios educativos en la que deben profundizar desde diferentes aristas como: las políticas de inclusión educativa, la relación de los contextos escuela, familia, comunidad, el diseño y desarrollo de proyectos pedagógicos inclusivos, las metodologías didácticas y, así sucesivamente, se van tomando en cuenta las unidades de formación.

En la **tutoría de los PIS**, la triada pedagógica compuesta por el profesor de Metodología de la Investigación, Aproximación Diagnóstica y Cátedra Integradora se apoyan mutuamente **orientando la reflexión** sobre la práctica pre-profesional, con la **participación de los demás docentes**, en torno al abordaje de casos, situaciones y problemas, y propuestas de soluciones al contexto de las problemáticas de la escuela. Los directivos y tutores profesionales, dan lugar a un diálogo de saberes entre la escuela y la universidad. Esta triada pedagógica comparte tiempo y espacio para planificar, desarrollar y evaluar los procesos de formación docente, además de orientar el análisis y la reflexión en torno a las situaciones educativas vividas en la práctica, basados en el principio pedagógico de experimentar la teoría y teorizar la práctica. Los estudiantes se organizan por dúos y luego en equipos de cuatro y seis para cooperar y desarrollar las lesson studies, estas experiencias se socializan a través de ponencias, poster, mesas redondas en las jornadas científicas donde los estudiantes ponen a consideración de la comunidad universitaria sus trabajos.

CONCLUSIONES

El proceso de diseño e implementación de la carrera de Educación Especial con enfoque Inclusivo para la formación de docentes que eduquen en la diversidad y conduzcan prácticas educativas inclusivas, parten de las demandas de la sociedad ecuatoriana y de los más recientes estudios sobre los retos y el estado de la formación del profesorado para la educación con orientación inclusiva, que reclaman una nueva identidad para sus profesionales conformada en torno a la ideología de la diversidad.

La formación de los profesionales para la educación inclusiva debe ser considerada como un espacio de reformulación, análisis y reconstrucción, vinculado a todo el proceso de cambio educativo que se afronta en la educación desde el enfoque de atención a la diversidad.

Las experiencias vividas durante el proceso de implementación de la malla, ha permitido recoger un grupo de evidencias que hablan a favor de lo pertinente del proceso formativo, donde ha logrado un estudiante reflexivo e innovador en el proceso de búsqueda de soluciones a las problemáticas del aula de clase, competencias para el trabajo colaborativo,

diseño de prácticas basadas en la indagación, la búsqueda conjunta de soluciones, el diálogo crítico y la confrontación reflexiva entre profesorado en la escuela y el diseño e implementación de propuestas que crean nuevos y variados escenarios para el trabajo con la diversidad en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems*. London: Routledge.
2. Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
3. CES (2016). Dictamen de aprobación de la carrera Licenciatura en Educación Especial, con enfoque inclusivo. Acuerdo ACU-SQ-017-No.112-2016.
4. CES. (2015). Propuesta del currículo genérico de las carreras de educación. Ecuador.
5. Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), 115-118.
6. Florian, L. (Ed.) (2014). *The Sage Handbook of Special Education*, 2nd edition. London: Sage Publications.
7. OCDE. (2010). *Educating teachers for Diversity: meeting the challenge*. París: OCDE.
8. Payá Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (2), 125-142.
9. Riddell, S. (2014). A sociological perspective on Special Education. En L. Florian (Ed.) (2014), *The Sage Handbook of Special Education* (2nd edition) (97-109). London: Sage Publications.
10. Spratt, J. y Florian, L. (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 141-149.
11. Universidad Nacional de Educación. (2015). Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional del Educación UNAE.
12. Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206.