

## **MODELO EDUCATIVO PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DOCENTE VINCULADO A LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN AULAS REGULARES**

LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN AULAS REGULARES

AUTORA: Belinda Rodríguez<sup>1</sup>

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: [prof.belinda@hotmail.com](mailto:prof.belinda@hotmail.com)

Fecha de recepción: 10 - 04 - 2017

Fecha de aceptación: 26 - 05 - 2017

### RESUMEN

La educación encarna los principios de integración e inclusión social emanados de las convenciones UNESCO, que aún debe aunar esfuerzos y voluntad para instrumentarlos en la práctica educativa. Dentro del proceso de la Integración Educativa, la formación de los docentes en servicio involucrados en la atención de necesidades educativas especiales se convierte en un elemento indispensable. En ese sentido, expresan que, para atender la diversidad de situaciones de aprendizaje que se pueden presentar, la formación profesional ha de ser cada vez más una preparación para el trabajo cooperativo e interdisciplinar; una formación que permita integrarse en un equipo de trabajo de colaboración, no sólo entre profesores y estudiantes, sino, que es una tarea institucional que compete a la comunidad educativa, con la finalidad de dar la respuesta más adecuada a esta situación problémica, en tal sentido se hizo necesario desarrollar un modelo educativo integral, que identificara la dinamización de este proceso.

PALABRAS CLAVE: modelo educativo; liceos; formación permanente; formación docente.

## **EDUCATIONAL MODEL TO THE PERMANENT REGULAR TEACHER DEVELOPMENT VINCULATED TO THE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

### ABSTRACT

Education embodies the principles of social inclusion and integration emanating from the UNESCO convention has yet to join efforts and willingness to implement them in educational practice. Educators, along with other professionals who work with students with functional diversity, must play a transformers role, having difficulties, requiring an immediate solution as a system of contradictions appear to corroborate this fact and take action according to foster a positive social impact. By this meaning it was primary necessary to develop an educational model in order to know the dynamic of all these process, using documental method.

---

<sup>1</sup> Máster en Ciencias. Aspirante a Doctor en Ciencias Pedagógicas. Estado Sucre. República Bolivariana de Venezuela.

KEYWORDS: Educational model; Lyceums; permanent education; Teacher training.

## INTRODUCCIÓN

Los procesos formativos a lo largo de toda la historia de la humanidad han sido sistematizados desde diferentes referentes teóricos. Con su cuestionamiento se pretende dar solución a los problemas de la comprensión del desarrollo humano en vínculo con la educación, lo cual incluye la relación del sujeto con el medio, el modelo del ser humano al que aspira la sociedad en un momento histórico social concreto y en correspondencia la gestión de los procesos socioeducativos que devienen en condición esencial para lograrlo.

Se concibe entonces la formación como un proceso social y cultural que obedece al carácter de la integridad del desarrollo de la capacidad transformadora humana que se da en la dinámica de las relaciones entre los sujetos en la sociedad, en constante y sistemática relación, capaz de potenciar y transformar su comportamiento en el saber, hacer, ser y convivir. Este proceso permite a cada sujeto la profundización del contenido socio-cultural, a la vez que se revela contradictoriamente en el propio proceso del desarrollo humano, ya sea en una totalidad, como en la individualidad, en el sujeto y su pensamiento, el cual discurre sobre la base de la continuidad que permite dar saltos cualitativos en el desarrollo humano, a partir de la apropiación de la cultura (Fuentes, 2008).

La relación entre la cultura y la educación de forma general y en particular la formación, ha sido abordada por Fuentes (2002; 2003; 2006), Paz (2005), Parra (2008) entre otros, los que reconocen la cultura como contenido para la educación del hombre. Se reconoce la relación de la cultura como categoría general y dentro de ésta la asociada a la formación, al abordarse la cultura profesional. La misma es tratada por diferentes autores, Fuentes (2003; 2008), Borges (2006), Espinoza (2009), entre otros; para declarar el contenido de la formación de los profesionales, pero son limitadas las consideraciones de su carácter holístico, dinámico y complejo en relación con el contenido de la formación de los docentes.

Los autores que estudian los procesos formativos han establecido que la formación docente es un proceso contextualizado (Cole, 1999; Martínez 2001; Tünnerman, 2003), pero en el orden teórico metodológico, no se ha definido aún cómo se promueve este proceso, a partir de un entorno sociocultural que deviene significativo para el docente y por tanto contexto formativo (Parra, 2008). Esto ha traído como consecuencia que el proceso de formación docente, no haya sido suficientemente sistematizado en relación con el contexto donde tiene lugar el desempeño pedagógico del profesor. Desde esta perspectiva, se hace necesaria una comprensión de la formación docente holística, que integre sus procesos constitutivos y revele su naturaleza socio-pedagógica.

Con vista a caracterizar la formación docente en la educación inclusiva venezolana se asume, desde una postura dialéctica materialista, la relación

esencial de los procesos formativos externos e internos a partir de una dinámica social que promueve la dinámica personal del docente para contribuir a su desarrollo integral profesional (Addine, 2004; Paz, 2005; Rojas, 2004). En este proceso el grupo al que pertenece el docente en formación desempeña un papel muy importante.

El grupo no es un simple espacio de intermediación, tiene identidad propia, los procesos que transcurren a su interior son únicos e irrepetibles, razón que lo convierte en el espacio por excelencia de la formación donde se procesa lo social por el sujeto y se personaliza como contenido de la formación (Rojas, 2004). Es en ese sistema de interacciones y de relaciones que debe formarse el docente.

Se ha hecho evidente que la formación docente se produce en la relación dialéctica, de la formación inicial, continua y permanente (Paz, 2005). La formación docente inicial, es un proceso que acredita en el docente los conocimientos, habilidades y valores básicos para intervenir en el campo de la educación, desde una perspectiva donde se relaciona lo práctico, lo teórico y lo investigativo, de manera que el docente y su grupo construyen sus aprendizajes constituyéndose en sujetos activos de su propia formación.

En este proceso complejo emergerán necesidades de profundizar en aristas esenciales del conocimiento pedagógico e interdisciplinario lo cual está siendo asumido como formación continua; con este fin se harán estudios necesarios más especializados de algunos contenidos a los que se integrarán aquellos que se sistematizan de la cotidianidad educativa, a decir, las vivencias y experiencias que se adquieren desde el puesto de trabajo en el desempeño práctico – docente, lo que está siendo entendido como formación permanente.

Desde esta perspectiva el nudo crítico que nos ocupa está referido a cómo formar docentes que actualmente son parte de la llamada educación inclusiva en la República Bolivariana de Venezuela, la mayoría de los cuales no ha sido preparado para el ejercicio de roles profesionales que se correspondan con las funciones de intervenir en procesos de atención a la diversidad educativa, lo cual requiere de abordar con calidad y equidad la diversidad creciente de los aprendices desde un modelo de enseñanza desarrolladora que no siempre está explícitamente guiando el proceso educativo.

En tal sentido se propone un modelo educativo integral que comprende dos dimensiones que son expresión de los movimientos internos que se han establecido en las relaciones de las configuraciones reveladas y permiten una interpretación totalizadora y dialéctica del proceso modelado.

Estas dimensiones son:

- Dimensión axiológica contextual y
- Dimensión proyectivo – transformadora.

Las dimensiones se conciben en su movimiento dialéctico expresión de la relación entre lo social, lo institucional y lo individual, en procesos de orientación, sistematización y generalización de contenidos inherentes a la

formación permanente de los docentes, que van emergiendo desde las exigencias de su propia práctica educativa en la atención a la diversidad funcional.

La dimensión axiológica contextual es expresión del movimiento dialéctico de las relaciones esenciales de sus configuraciones que se expresan en: la sistematización proyectivo - profesional colaborativa que centra los recursos personales y profesionales necesarios para enfrentar el reto de atención a la diversidad en el proceso inclusivo y la comprensión científico- educativa de la diferencia como valor, eje para direccionar la asunción de una ética de la responsabilidad en el cambio educativo que orienta la formación permanente del docente. Estas configuraciones se constituyen en síntesis de la relación valoración constructiva de la inclusión como hecho educativo e intencionalidad transformadora de la práctica docente inclusiva, procesos que contribuyen a viabilizar la inclusión como marco institucional de la educación y su contenido esencial. La dimensión axiológico - contextual se sustenta en el sistema de valores morales que emanan de la asunción de la diferencia como valor (convivencia, respeto, solidaridad y justicia) que moviliza la dinámica de la formación permanente del docente para la atención a la diversidad.

De tal manera, la dinámica de la dimensión axiológico - contextual se despliega en torno a la significatividad educativa de la inclusión y sus potencialidades para orientar al docente en su participación activa, en su preparación permanente ante las transformaciones que demanda la inclusión

La valoración constructiva de la inclusión como hecho educativo es el punto de partida de la transformación educacional; está centrada en la cultura de la inclusión como proceso que promueve las prácticas inclusivas accesibles a todos los estudiantes independientemente de sus necesidades educativas.

Esta visión cultivada en el seno de la enseñanza especial y generalizada en la enseñanza regular, le otorga una apertura a la formación permanente del docente que es actor principal en la concreción de programas derivados de políticas educativas emancipadoras y optimistas gestadas ante la necesidad de integrar a la sociedad, la escuela y la comunidad sujetos con necesidades educativas especiales, lo cual abre nuevas vías a la preparación integral del docente.

Lo anterior implica un cuestionamiento de los supuestos normativos existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza, de manera que la formación permanente del docente responda a la diversidad de los sujetos implicados en el contexto educativo, especialmente a aquellos que presentan diversidad funcional, lo cual trasciende el problema de la habilidad para aprender, adentrándose en procesos de naturaleza axiológica y sociocultural que involucran la escuela, la familia, la comunidad y la sociedad en su totalidad.

Este último planteamiento refuerza la idea de que la inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos

educacionales e involucra procesos constructivos de elaboración de sentidos y significados, entorno a la inclusión.

Desde esta perspectiva se sistematizan los significados que enriquecen la inclusión convirtiéndola en eje promotor de la formación del docente. El objeto de valoración, la inclusión se resignifica en el contexto educativo pues se comienza a tener en cuenta un proceso de adaptación activa de la oferta educativa a la diversidad del alumnado, que incluye a los estudiantes, los docentes, sus familias y comunidades.

Se aspira en el proceso inclusivo a la plena escolarización y a facilitar aceptación y reconocimiento de estudiantes con diversidad funcional, lo cual equivale a promover las oportunidades de participación a través de la valoración de los recursos para hacer efectivo un aprendizaje desarrollador que sirva de soporte y estructura a la posterior inclusión en una sociedad más equitativa, en la que la diferencia no sea interpretada como elemento de segregación sino como identidad y riqueza capaz de transformar el entorno, integrándola diversidad.

En este sentido, se genera una dinámica de necesidades formativas que proviene de la sociedad, la escuela y la comunidad y vuelven a ellas en un ciclo continuo y dialéctico en la que los cambios sociales generan nuevos cambios educativos, estudiantes, y comunitarios, así como, desde la comunidad emergen nuevas necesidades que impactan en la escuela y las políticas sociales que las norman. Todo lo cual dinamiza la formación permanente del docente.

Dentro de esta dinámica de cambios se destacan los sistemas de interacciones y comunicaciones de los sujetos que participan en el proceso inclusivo, donde el docente por los roles, funciones y tareas que desempeña ocupa una posición clave y se forma desde una perspectiva compleja: para la inclusión, en la inclusión y a través de la inclusión.

El enfoque de la educación inclusiva resquebraja la manera tradicional con la cual se han enfrentado los docentes a su práctica educativa cotidiana y demanda una reconceptualización de dichos roles, funciones y tareas docentes.

De esta manera desde el rol de orientador de los aprendizajes que se le asigna y asume el docente, se inscribe una dinámica enriquecida por la diversidad, que requiere de recursos didáctico – metodológicos, científicos y culturales reestructuradores de sus funciones y tareas para contextualizar la nueva dinámica de formativa. En este proceso se ajusta y diseña el contenido de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva que centre la disminución de las barreras de aprendizaje y la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta praxis, a su vez debe impactar en los procesos formativos del docente a través de un análisis crítico valorativo de la realidad que enfrenta en su ejercicio profesional.

Se incorporan entonces funciones particulares que están vinculadas a la valoración de la diversidad del alumnado y su apoyo, el trabajo en equipo, entre

otros aspectos, que se sintetizan en el desarrollo profesional permanente de los docentes.

Las tareas que emprende el docente le permiten, potenciar los escenarios colectivos de aprendizaje, el trabajo grupal en colaboración, la interactividad formativa con otros profesionales de la escuela, y facilitar que la familia se convierta en sujeto colaborador del proceso formativo desde la incorporación a proyectos de investigación, la asistencia a consultas especializadas sobre contenidos y métodos educativos, la participación en conferencias y talleres científicos y metodológicos. Se pondera en este proceso la socialización y el desarrollo de las experiencias formativas que contribuyen a la formación permanente.

La valoración constructiva de la inclusión como hecho educativo establece una relación dialéctica con la intencionalidad transformadora de la educación permanente del docente, estos procesos se complementan en tanto orientan el accionar docente en un proceso que transfiere el foco de atención del alumno, al centro educativo y sus docentes los cuales se constituyen en verdaderos promotores de cambios. El docente que gesta la inclusión se compromete con un proceso de cambio continuo que afecta de forma global y profundamente a las prácticas y los modelos de enseñanza.

## DESARROLLO

*La educación permanente garantiza aspectos esenciales de la calidad educativa*

El desempeño docente, desde esta visión renovada e integral, se constituye en un proceso intencional de movilización de los recursos profesionales, personales y sociales para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; garantizando la participación educativa del docente en esta realidad, lo cual a su vez permite fortalecer una cultura inclusiva.

La intencionalidad transformadora de la educación permanente del docente está dirigida a resolver los problemas y los retos que representa el hacer consciente la inclusión como un proceso dinámico, complejo donde tiene lugar su formación permanente.

Este proceso educativo emerge como necesidad de cambio ante la inclusión y es condición necesaria en el proceso de interacción del docente con su contexto. El objeto de la valoración es la significación y los significantes de todo lo que está vinculado al ser docente inclusivo que rodea al sujeto y de sí mismo, lo cual incluye procesos subjetivos como necesidades, intereses, aspiraciones, expectativas entre otros contenidos psicológicos que caracterizan las valoraciones.

La intencionalidad transformadora de la educación permanente del docente debe garantizar la coherencia del proceso de su preparación para enfrentar las situaciones profesionales que emergen en el proceso inclusivo, que para él son desconocidas, inesperadas y para las cuales no siempre tiene las herramientas



necesarias que le permitan responder eficazmente. La inclusión implica un compromiso del docente de ofrecer mejores oportunidades educativas a los estudiantes, sus familias y su comunidad.

Lo anterior se asocia a sus valoraciones constructivas de sus representaciones acerca de acciones que emanan del hecho de educar en situaciones de inclusión educativa.

Desde esta perspectiva se erige la intención de llevar a cabo un aprendizaje docente desde su práctica, que sea permanente, gradual y dinámico, aspecto que permitirá identificar necesidades y contribuir a su solución.

Las configuraciones de la valoración constructiva de la inclusión como un hecho educativo y la intencionalidad transformadora de la educación permanente del docente constituyen una unidad dialéctica porque ambas se complementan y se contradicen; no puede existir una valoración constructiva de la inclusión como hecho educativo desde una perspectiva en la que el docente no gesticone conscientemente el cambio, que no parta de la intencionalidad de su mejora profesional.

Este acto contempla los motivos e intenciones de los docentes de educarse en su quehacer, como vía para llevar a cabo la inclusión, y esta a su vez, deberá ir encauzando las exigencias concretas de dicho proceso.

La intencionalidad transformadora de la educación permanente del docente se configura en el proceso de conocimiento de la realidad educativa que lo convoca a la transformación y presupone profundizar en su preparación, de manera que defina sus creencias, expectativas acerca del proceso inclusivo y de esta forma se apropie de un contenido intencional que lo moviliza a su actuación para transformar la realidad.

Es decir, el docente comienza a hacer consciente la educación permanente en el proceso de atención a la diversidad desde la inclusión, lo cual le permite proyectar sus objetivos individuales en la interacción con el grupo de docentes. El contenido de la conciencia del cambio determinará el curso de sus acciones para hacer realidad dicho cambio.

La intencionalidad se constituye así en un rasgo de la acción docente revelador de la existencia de una intención de educarse permanentemente en el proceso de inclusión. Este proceso es punto de partida para la comprensión científico educativa de la diferencia como un valor.

La comprensión científico - educativa de la diferencia como un valor parte de significar un proceso de entendimiento que debe realizar el docente de su praxis, que se constituye a su vez, en contenido y método de su proceso formativo. Es una configuración de orden superior que sintetiza el proceso de valoración constructiva de la inclusión como un hecho educativo en relación con la intencionalidad transformadora de la educación permanente.

Este proceso permite al docente situar y articular de forma coherente las acciones educativas a partir de la contextualización de los objetivos formativos de la sociedad, la institución y de los sujetos que se forman, que expresa de manera integrada las intenciones formativas socio-individuales, y reconoce los referentes aportados por los contextos internos y externos que condicionan la dinámica de la formación permanente.

De esta forma, al precisar una orientación contextualizada e integrada de la intención formativa inclusiva, se recrea la diversidad interactiva de los sujetos que intervienen en el contexto formativo.

En esta configuración se significa que el proceso formativo del docente debe ser interpretado desde el carácter interactivo de lo social y lo individual, al reconocer el sistema de influencias educativas que marcan su proceso de formación profesional y del educando con diversidad funcional. Esto ocurre en un contexto sociocultural concreto, desde la dinámica de una educación desarrolladora y autogestionaria de aprendizajes significativos construidos que se significan en las intenciones formativas sociales e individuales del docente.

La comprensión científico educativa de la diferencia como un valor condiciona desde los recursos científico -investigativos con que cuenta el docente la concreción de la inclusión en la enseñanza regular. Es desde su praxis educativa que este docente define la intención de desarrollar a todos los educandos, sean con necesidades educativas especiales o no, es decir, garantiza que todos los sujetos se involucren en la vida educativa y social de las escuelas, del barrio y la sociedad en general y no sólo dentro de una escuela ordinaria.

Se trata entonces de comprender a través de procesos que tienen una lógica científico - investigativa (problematización, conceptualización y aplicación) las particularidades individuales de los estudiantes que se manifiestan en la diversidad de estilos, ritmos y maneras de aprender, y se tendrán en cuenta para promover su desarrollo profesional en los procesos de intervención educativa.

De manera, que hablar de la diversidad desde los referentes que se asumen es la contrapartida de la normalidad como canon homogéneo para educar a los seres humanos.

La diversidad entre las personas o entre grupos de ellos y la unidad es condición de su existencia. La diversidad da cuenta de la vida misma, puede enfatizarse, pero dentro de ella los estudiantes tienen que vivir y desde ahí se debe partir en la construcción social y educativa de cada uno de ellos.

La diversidad, por lo tanto, hace referencia a distintas manifestaciones: emocionales, biológicas, mentales, espirituales, culturales y otras, ya sean naturales o adquiridas en el curso del desarrollo y son condición de la naturaleza individual y social de los seres humanos.



Hablar de diversidad remite a hablar de la equidad, en tanto la diversidad no es más que una determinada manifestación de la unidad inherente al género humano. La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes, dentro de la unidad que los une como sujetos de acción (Gimeno, 1999). Es decir, todo el énfasis de la diversidad no tendría sentido si no es enmarcándola en la unidad que identifica a los seres humanos. Esta es la esencia que une a las personas, la diversidad es la cualidad que califica esa unidad.

La inclusión centra como unidad de análisis la atención a la diversidad, y desarrolla un proceso educativo de estudiantes diferentes, con necesidades educativas muy singulares. En este proceso el docente debe clarificar sus representaciones acerca de la inclusión, lo cual le permitirá desarrollar acciones de selección de un grupo, determinación de una ayuda, de apoyos específicos que siempre serán valoradas por el docente y el equipo de orientación de la escuela según el proceso educativo encaminado al desarrollo del educando, para estimularlo y así evitar que emerjan otras dificultades que afecten nuevas zonas de desarrollo próximo.

Es válido pensar que en este proceso el docente, vinculado con su praxis pedagógica inclusiva, contribuye desde su hacer a mejorar la calidad de la oferta educativa, procurando establecer las diferencias propias de cada estudiante como individuo. Desde la comprensión científico investigativa de la diferencia como un valor se define un acercamiento a la inclusión con el fin de revelar las alternativas de solución frente a una realidad educativa cambiante.

La comprensión científico educativa de la diferencia como valor dinamiza las relaciones entre la diversidad, la unidad y la equidad que ha de lograrse en un proceso educativo, de manera que se resuelvan las contradicciones que surgen en estas situaciones formativas al tener que promover un aprendizaje desarrollador en estudiantes con necesidades educativas especiales, que a su vez es punto de partida de la formación permanente del docente.

Es síntesis de estas relaciones, a su vez, la contradicción que se establece entre la comprensión de la diferencia como un déficit o como un valor, de cómo se resuelva esta contradicción va a depender la orientación educativa de la inclusión. Considerar la diferencia como un valor significa que se tiene en cuenta el desarrollo de las capacidades y competencias de los estudiantes en la actividad que realizan y el patrón de comparación para valorar el nivel de desarrollo alcanzado son sus propios avances y no lo alcanzado, según los parámetros de la llamada “normalidad” lo cual conllevaría estar centrado en el déficit.

La comprensión científico educativa de la diferencia como valor es punto de partida para argumentarla sistematización proyectivo profesional colaborativa, nueva síntesis configuracional, resultado de la orientación y regulación de la conducta moral y social del docente.

Los valores conforman el contenido de las acciones proyectivas de los profesionales que son esencia de la formación permanente de los docentes. Lo proyectivo en el ser humano, connota de manera consciente la temporalidad de su existencia y se configura a través de elaboraciones cognitivas - afectivas del docente en cuanto a sus expectativas y aspiraciones de desarrollo personal en la esfera profesional y de aporte social que espera brindar a través de su desempeño profesional el cual impacta en su formación permanente.

Es así que se parte de la significación motivacional del desempeño de la profesión del docente, donde la diferencia como valor, síntesis de los valores morales instituyentes del proceso inclusivo, influyen en su actitud hacia la estructuración de proyectos profesionales contentivos de las estrategias y métodos innovadores que diseña el docente y su implicación activa en el proceso que conduce a la obtención de la inclusión como objetivo deseado.

La sistematización proyectiva profesional colaborativa como proceso, se constituye en núcleo central del contenido y el método formativo que deben ser apropiados por el docente en formación permanente para la atención a la diversidad funcional, toda vez que en el proceso de inclusión, el proyecto profesional se convierte en un mediador, donde las experiencias formativas que van adquiriendo los docentes devienen en configuraciones dinamizadoras de la elaboración y reestructuración de dichos proyectos.

Esta sistematización requiere de un proceso autónomo por parte del docente, el cual deberá seleccionar las estrategias formativas, las herramientas metodológicas y los momentos adecuados para orientar el proceso inclusivo contextualizado a la práctica docente, a partir de las acciones colaborativas que establece con grupos de docentes, especialistas, asesores que conforman una comunidad educativa responsable de la aplicación de la inclusión educativa desde todos sus ámbitos.

La sistematización proyectiva profesional educativa del docente implica que debe prepararse para un proceso de planificación, supervisión, evaluación y control que facilite la sistematización de sus experiencias formativas, resultado de la interacción con sus educandos, la familia, la comunidad y el grupo de docentes. En este proceso se dinamiza la formación permanente en la colaboración y se ajustan sus proyectos profesionales individuales que implican su desarrollo, al rediseñar las estrategias educativas para la inclusión ante nuevas necesidades educativas emergentes.

Este proceso va conduciendo a la producción de mecanismos para la gestión y autogestión formativa de los docentes, para la toma de decisiones y estrategias de autoformación al permitirles desde la interacción grupal reconocer las experiencias positivas y negativas que permiten autorregular su proceso formativo y que se constituyen, por tanto, en su base orientadora.

La sistematización del proyecto profesional colaborativo formativo, al convertirse en contenido y método necesario del docente en formación permanente para la atención a la diversidad funcional, le permitirá: potenciar el

vínculo afectivo-cognitivo con cada uno de sus educandos, proporcionarles procedimientos metodológicos para la conducción de su proceso formativo, favorecer el conocimiento y la valoración de las condiciones en que se produce su formación, y connotar las intenciones y retos formativos socio-individuales que se expresan en las aspiraciones que se espera que logre cada uno de ellos.

Esta configuración se distancia de la conceptualización tradicional de un docente que se caracteriza por el cumplimiento de una suma de tareas funcionales; en ella se connota el proyecto profesional colaborativo formativo de los docentes como centro del proceso formativo que debe conducir a un docente, capaz de fomentar la reflexividad de la práctica educativa.

El valor pedagógico de la sistematización proyectivo - profesional colaborativa está en satisfacer las necesidades de formación docente para la integración en el área disciplinar, psicopedagógica y cultural de manera que resulta decisivo el “saber valorar”, “hacer”, “cómo hacer”, “qué recursos y materiales ha de utilizar” y “qué operaciones y acciones debe hacer desde un orden de ejecución” para sistematizar sus experiencias formativas como dinamizadoras de su formación permanente.

Esta configuración tendrá carácter motivacional, cognitivo y regulador de la práctica educativa y se mantendrá como un proceso secuencial y flexible, no estipulado por etapas o momentos específicos del proceso formativo, sino durante toda la dinámica de elaboración y aplicación proyecto profesional del docente.

Tiene además, carácter estructurado y construido entre el docente y su grupo de cooperación, implicados en un estadio superior del desarrollo del proceso formativo por ser expresión de autonomía y creatividad conjunta. Con esta configuración se rechaza el viejo paradigma de que la orientación debe preceder a la ejecución del proceso formativo y se defiende la sistematización proyectivo profesional colaborativa como el proceso pedagógico esencial, inherente al desempeño profesional del docente que le otorga coherencia a la formación permanente.

La dinámica de este proceso concatena la relación de la formación inicial, continua y permanente del docente. Desde lo inicial se expresa, de forma concreta, en el grado de generalización de los contenidos y métodos para resolver situaciones formativas vinculadas a la inclusión, que son cada vez más complejas y conscientes y requieren procesos de profundización, investigación que se gestan en la formación continua y prácticas guiadas que permitan la flexibilidad, la innovación, la participación y la adaptación activa de los actores que participan en el proceso que conforman una comunidad educativa y están formándose continuamente desde su praxis educativa.

La sistematización proyectivo - profesional colaborativa solo será posible si se genera como dinamizadora de la relación reflexividad formativa inclusiva e intervención educativa desarrolladora.

La reflexividad formativa inclusiva se erige como un proceso reflexivo que conlleva a una activa interpretación del proceso formativo y refleja un momento superior en el desarrollo de la subjetividad del docente, por sus carácter regulador le brinda al docente posibilidades de penetrar en su mundo interno en relación con su medio externo, para encauzar su accionar consecuentemente con ello.

La reflexión se erige como un rasgo esencial de la formación pues abarca la praxis educativa que incluye la reflexión de cómo la teoría se instrumenta en la experiencia práctica, constituyendo vivencias que permiten reconstruir los hechos educativos, valorarlos, resignificarlos de manera que en ese proceso emergen nuevas conceptualizaciones de la realidad. En la reflexividad formativa inclusiva se incluyen tanto las reflexiones de la praxis educativa del docente, como las que tienen lugar en la propia accionar práctico del docente, en tanto tienen lugar diferentes momentos de la reflexión sobre la acción y sobre la acción reflexiva.

Desde la reflexividad formativa como un eje importante de la formación permanente del docente se garantiza la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y competencias en los docentes, que conlleva a la contrastación de la teoría con la práctica y coloca al docente como responsable de su proceso de formación, asumiendo una visión más dinámica de un proceso que se gesta en el grupo de docentes e impacta en su desarrollo individual.

El proceso reflexivo facilita que el docente gestor dinamice sus estrategias formativas desde la reflexividad de la práctica educativa. Esta reflexividad para la práctica educativa, sin embargo, no se realiza de forma aislada en la dinámica del escenario formativo, implica relaciones de interacción de los docentes con colectivo de docentes del grado, la escuela, con los asesores, especialistas.

La reflexividad formativa inclusiva le imprime de un significado diferente a la intervención educativa contextualizada la cual como desempeño práctico del docente debe ser sometida a una exhaustiva crítica para redimensione la actuación del docente en las diferentes situaciones educativas.

La intervención educativa integra el accionar docente. Esta intervención educativa en la práctica profesional en su relación con la reflexibilidad inclusiva de la práctica educativa desde el proyecto profesional colaborativo formativo se expresa por otro lado, de forma concreta, en procesos de gestión inclusiva transformadora.

Se constituye entonces, la gestión inclusiva transformadora en otra configuración necesaria, que en el proceso formativo del docente gestor debe constituirse en contenido y método que permita ir generando la construcción científica metodológica de otras propuestas de formación que vayan perfeccionando la dinámica de este proceso. Emerge así esta configuración síntesis de las anteriores relaciones.

La gestión inclusiva transformadora se convierte en un proceso científico investigativo necesario para dinamizar otros estadios de desarrollo en el proceso formativo de los estudiantes con NEE. Es pertinente para ser empleado por el docente gestor, puesto que las relaciones entre los sujetos que participan en este proceso, insertados en los contextos individual, institucional y social, generan otras alternativas científicas que van perfeccionando este proceso formativo.

Reconocer que el proceso formativo es un proceso social donde participan una diversidad de agentes socializadores con la complejidad de esas relaciones sociales y materiales y en este caso concreto, el docente gestor se convierte en un orientador de este proceso formativo y co-participa como investigador, permite connotar que la aplicación del método investigación-acción participativa para el proceso formativo del docente gestor, lo convierte en un proceso inherente al desempeño de su práctica profesional.

Este proceso de gestión inclusiva transformadora tiene en el proceso formativo del docente gestor especificidades inherentes a su propio desempeño profesional. Se debe caracterizar por:

- La comprensión crítica de la realidad formativa para la toma de conciencia de los principales problemas y causas que inciden en el proceso formativo de sus educandos, le facilita el logro de la dinámica necesaria para rediseñar acciones desde una práctica educativa orientada a las transformaciones más inmediatas de las situaciones educativas detectadas.
- La interpretación de una concepción formativa que respete la autonomía de los sujetos implicados en este proceso formativo, al favorecer el desarrollo de diferentes alternativas de prácticas pedagógicas no limitadas a un espacio y tiempo reducido y que abren un amplio espectro para el debate científico-metodológico.
- El reconocimiento de las relaciones interdisciplinarias y multidisciplinarias fortalecidas desde la re-creación colectiva de una epistemología de la complementación de las ciencias, que coadyuve a una convergencia formativa consistente en romper fronteras disciplinares y unir áreas científico-metodológicas.
- La implementación de una comunicación pedagógica desarrollada sistemáticamente en el intercambio polémico y enriquecedor de todos los participantes.
- La valoración retrospectiva y proyectiva del contexto histórico-cultural social del proceso formativo.
- La comprensión de un proceso formativo no como transferencia de conocimientos y habilidades, sino como un proceso donde se comparten experiencias y competencias, desde diferentes cosmovisiones para generar nuevas interpretaciones del proceso formativo.

- La instrumentación de métodos y procedimientos científicos que propicien el “saber hacer”.
- El diseño de un proyecto de investigación desde núcleos unificadores temáticos, que permitan, desde el punto de vista conceptual, social, y metodológico, la integración de determinados objetivos y contenidos, que en la diversificación e interrelación científica, tenga carácter formativo social y globalizador.
- El reconocimiento de que los instrumentos y las vías científicas utilizadas son solo herramientas para configurar la brecha del conocimiento intelectual formativo a partir de la práctica educativa, constatando que el resultado científico formativo obtenido es dinámico, contradictorio y en constante perfeccionamiento colectivo.

En consecuencia, estas relaciones entre las configuraciones de orientación sistematizadora de experiencias formativas como síntesis, por una parte, y por otra, la gestión inclusiva transformadora, que emergen de la relación contradictoria entre la reflexividad de la práctica educativa inclusiva y la intervención educativa contextualizada, permite revelar la dimensión proyectivo transformadora en el proceso formativo del docente gestor.

Esta dimensión es expresión por tanto, del proceder metodológico del docente gestor como un aspecto necesario para orientar sistemáticamente el proceso formativo de sus educandos. Permite revelar otro estadio de desarrollo profesional apropiado por el docente gestor en su proceso formativo, donde deben evidenciarse la aplicación de estrategias para potenciar la autogestión formativa en sus estudiantes desde la intervención educativa contextualizada a través, conducentes a nuevas construcciones teórico-prácticas de una gestión inclusiva transformadora por parte del docente gestor que evidencien saltos cualitativos en el proceso formativo de los estudiantes con diversidad funcional.

Se establece por tanto, una relación contradictoria entre la dimensión axiológica contextual y la dimensión practico metodológica a partir de que ambas se niegan y se complementan, pues son expresión de un proceso único de formación del docente gestor que se caracteriza por una dinámica reflexiva formativa, desde un aprendizaje cooperativo que se construye en la interacción social de la práctica educativa, en una dialéctica que se desarrolla entre la comprensión científico educativa de la diferencia como un valor, la sistematización del proyecto profesional colaborativo y la gestión inclusiva transformadora.

Esta dialéctica entre las dimensiones modeladas reconoce el proceso de desarrollo profesional del docente gestor en relación con el desarrollo del proceso formativo de sus educandos, que se constituye en dinamizadora y auto-reguladora de su autonomía formativa.

De la lógica integradora revelada en la modelación propuesta emergen entonces, los contenidos y los métodos del proceso de formación del docente



gestor, y se constituyen, a su vez, en expresión de la lógica de su desempeño profesional.

## CONCLUSIONES

De esta modelación se revela el siguiente sistema de relaciones en el proceso de formación del docente en formación permanente vinculado a la atención a la diversidad:

- El sentido de pertenencia del docente en formación permanente con un sustento científico, se configura en la actualización de los métodos, a través del cuestionamiento de los inconvenientes de su práctica educativa en el cumplimiento de sus funciones, lo cual deviene en un proceso de establecimiento de los sentidos y significados de su proyecto educativo.
- La relación del carácter reflexiva en la acción participativa de los agentes socializadores de este proceso formativo y a la vez desarrollador.

La regularidad que se revela por tanto, está en la lógica que se establece por el carácter profesionalizador de la formación permanente docente mediado por la reflexión de la praxis educativa, desde el sentido que para estos adquiere la inclusión como hecho educativo, gestada en las relaciones e interacciones de los actores de la comunidad educativa en la construcción de lo vincular - socioeducativo.

Este modelo por tanto, resignifica el carácter científico, consciente e integrador del proceso de formación del docente en la práctica educativa, desde una mirada autoreguladora, que sustenta a la orientación sistematizadora de las experiencias formativas como dinamizadora de la construcción de contenidos y métodos reflexivos, y permite interpretar la dinámica del proceso de formación del docente en formación permanente desde el desarrollo de su capacidad crítica y creadora para la transformación del proceso formativo de sus educandos, relacionada con las circunstancias concretas del aprendizaje y donde se revaloriza la relación entre el docente y el educando con diversidad funcional. Implica un proceso de profundización teórica y práctica estructurada, sin negar la importancia de la experiencia individual y social en este proceso de desarrollo profesional.

Con este modelo propuesto se dinamiza una concepción personal del proceso autoformativo del docente construida en la interacción con otros sujetos socializadores de este proceso. Desde este análisis, el docente aprende a reflexionar sobre su práctica educativa a la luz de su experiencia profesional y desde procesos de sistematización teórica y metodológica.

Se distancia de la concepción tradicional de establecer las funciones, roles y tareas del docente gestor alejadas de su propio proceso autoformativo, ellas se despliegan en toda la lógica integradora revelada entre la interpretación de la intención formativa socioindividual, la orientación sistematizadora de experiencias formativas y la aplicación del método investigación-acción participativa, que se convierten en la dinámica de su práctica profesional y a

vez, en la dinámica de los contenidos y métodos necesarios de su proceso formativo. Esta dinámica integradora potencia entonces, la toma de conciencia del compromiso social educativo, el crecimiento intelectual y emocional y la responsabilidad ante su propio proceso autoformativo y ante el proceso formativo de sus educandos.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Addine, F. (2004). *Didáctica: Teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y educación.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, L (2001). Discurso pronunciado en ocasión de la conferencia sobre efectividad y mejoramiento escolar - la inclusión, Manchester.
- Ainscow, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Borges, J. (2006). *Modelo de gestión del postgrado a distancia. Tesis defendida en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. CeeS Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Castellanos D., Castellanos B. (2001). *Hacia un aprendizaje desarrollador*. La Habana: Universidad Pedagógica "Enrique José Varona
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Constitución De La República Bolivariana De Venezuela. (1999) N0. 36.890. Caracas, Venezuela.
- Convención De Las Naciones Unidas (1992) el derecho a la educación de niños con discapacidad. Málaga
- Currículo Básico Nacional Nivel De Educación Básica (1976).
- Darling-Hammond, L. 2001. *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dieterlen, P. (2001). *Derechos, necesidades básicas y obligación institucional*. En A. Ziccardi (comp.) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Escudero, J.M. (2004). *El currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los profesores de los programas de diversificación curricular y garantía social*. En J. López y otros (eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de formación*. México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Imbernón, F. (2001). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. Ed. Graó.
- López M, R. (2000). *Actualidad en educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad*. Editorial Pueblo y Educación ISBN 959-13-0623-7

- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI. En D. Forteza y M.R. Roselló (eds): Educación, diversidad y calidad de vida. Palma de Mallorca: Universitat de le Illes Balears.
- Martínez, M. (2001). El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ministerio de Educación Básica, Media, Diversificada y profesional. Dirección de Educación Básica. UCEP.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial (2008). *III Papel del Trabajo en Educación Especial*. Caracas, Venezuela.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial 2011. *Propuesta para una Transformación en Educación Especial*. Caracas, Venezuela.
- Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial. (1.996). *Ley de Conceptualización y política de Educación Especial*, Caracas, Venezuela.
- Ministerio de Educación, Resolución NO 2.005, 1.996. *Normas para la Integración Escolar de la Población con Necesidades Especiales*. Caracas, Venezuela.
- Parra, A. (2008). Método para la formación permanente del docente de educación inicial del nivel preescolar del sector rural indígena, Apure. Venezuela. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias
- Paz, I. (2005). El colectivo de año en la orientación educativa a los estudiantes de las carreras pedagógicas. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Rojas, R. (2004). Estrategia educativa para la formación integral de los prestadores en servicio social, de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Educación universitaria Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Romero, R. Y Lauretté, P. 2006, La Integración Educativa de las personas con discapacidad en Latino América. Educ. V.10. N° 33. Madrid.
- Severe Disabilities. Teaching Exceptional Childrey V35. N° 4.
- Tünnerman, C. (2003). La Universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. México. Circuito Norponiente SiN.
- UNESCO (1994). Necesidad educativa especial: acceso y calidad (en línea). Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf> [Consultado el 7 de marzo de 2014]
- UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de Inclusión: disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf> [Consultado el 7 de marzo de 2014]
- Verdugo, M. 2003 De la Segregación a la Inclusión a Reality for Students With
- Yuren C, Maria T. 2000. Formación, eticidad, y relación pedagógica en formación y puesta a distancia. Su dimensión ética. Paidós, México, pp. 27-41

