

Incidencia de la educación inclusiva

en la gestión curricular para programas virtuales
en educación superior con población en condición
de vulnerabilidad en contextos rurales



**Tecnológico
de Antioquia**
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN





Incidencia de la educación inclusiva

en la gestión curricular para programas virtuales
en educación superior con población en condición
de vulnerabilidad en contextos rurales



**Tecnológico
de Antioquia**
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN



Benítez; Nilsa Shirley; Jaramillo Mejía, Leydy Jhuliana; investigadoras principales. Ceballos Betancur; Wilfer Arley; Arredondo del Río, José Mauricio; Suarez Urquijo, Sandra Lavive; Granda García, Adriana María.

Incidencia de la educación inclusiva en la gestión curricular para programas virtuales en educación superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales / Nilsa Shirley Benítez; Leydy Jhuliana Jaramillo Mejía, investigadoras principales; Wilfer Arley Ceballos Betancur; José Mauricio Arredondo del Río; Sandra Lavive Suarez Urquijo; Adriana María Granda García.

Primera edición. Medellín: Sello Editorial T Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, 2020
120 páginas, 17 X 24 cm.

ISBN impreso: 978-958-8628-56-1

ISBN digital: 978-958-52996-9-6

Educación superior – Colombia. Política educativa – Colombia. Calidad de la educación. Educación a distancia – Investigaciones. Comunidad y universidad. Desarrollo económico rural. Desarrollo regional. Educación rural. Universidades - Colombia. Innovaciones tecnológicas. Innovaciones educativas. Currículo. Pedagogía. Deserción universitaria. Educación especial. Educacion – Investigaciones.

CDD: 378.9861

Catalogación en la publicación Biblioteca Humberto Saldarriaga Carmona - TdeA

Incidencia de la educación inclusiva en la gestión curricular para programas virtuales en educación superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales

ISBN impreso: 978-958-8628-56-1

ISBN digital: 978-958-52996-9-6

Investigadores

Principal TdeA

Nilsa Shirley Benítez
nilsashirley@gmail.com

Principal FUCN

Leydy Jhuliana Jaramillo Mejía
ljaramillom@ucn.edu.co

Coinvestigador TdeA

Wilfer Arley Ceballos Betancur
wceballos@tdea.edu.co

Coinvestigador TdeA

José Mauricio Arredondo del Río
jmarredondo@tdea.edu.co

Coinvestigador FUCN

Sandra Lavive Suarez Urquijo,
slsuarezu@ucn.edu.co

Coinvestigador FUCN

Adriana María Granda García
amgrandag@ucn.edu.co

© Grupo Senderos

© Grupo Observatos

© Grupo Jurídico Social

© Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria

Corrección de estilo, diseño, diagramación e impresión:

Divegráficas S.A.S.

© Sello Editorial T

Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria

Calle 78b # 72A - 220

(+57 4) 444 3700

Medellín – Colombia

Este libro incorpora contenidos derivados de procesos de investigación y estos no representan, necesariamente, los criterios institucionales del Tecnológico de Antioquia. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores. Obra protegida por el derecho de autor. Queda estrictamente prohibida su reproducción, comunicación, divulgación, copia, distribución, comercialización, transformación, puesta a disposición o transferencia en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización previa, expresa y por escrito de su titular. El incumplimiento de la mencionada restricción podrá dar lugar a las acciones civiles y penales correspondientes.

© 2020 Todos los derechos de autor reservados.

Contenido

Presentación.....	7
Problemas abordados en la investigación.....	9
Capítulo 1	
Reflexiones metodológicas.....	13
Preguntas generales por resolver durante la investigación.....	16
Universo, población y casos	17
Instrumentos de recolección de información	19
Sistematización de la información	20
Referencias.....	20
 Capítulo 2	
Entendiendo el concepto de ruralidad y su transformación en el tiempo.....	21
Educación virtual para transformar la ruralidad.....	27
Conclusión	35
Referencias.....	36
 Capítulo 3	
Inclusión y prácticas pedagógicas: relaciones desarrolladas por los/las docentes en programas de educación virtual superior.....	39
Inclusión y prácticas pedagógicas: referentes para su comprensión	40
Prácticas pedagógicas: relaciones entre las concepciones sobre inclusión y prácticas desarrolladas por los/las docentes.....	43
Prácticas pedagógicas: perspectivas e intervenciones educativas incluyentes.....	50
Conclusiones	54
Referencias.....	55

Capítulo 4

Inclusión y prácticas pedagógicas: lectura de la normatividad colombiana para la gestión curricular en programas de educación superior virtual en contextos rurales..... 61

Bases oficiales para la regulación de la EI en la gestión curricular para programas virtuales en educación superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales..... 61

Análisis de la regulación de la EI en la gestión curricular para programas virtuales en educación superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales.....69

 Incidencia en las prácticas pedagógicas.....70

 Incidencia en la gestión curricular72

 Incidencia en relación con los programas virtuales74

 Incidencia en relación con la población en condición de vulnerabilidad 75

 Incidencia en relación con los contextos rurales.....77

Desafíos para la regulación de la educación inclusiva en la gestión curricular para programas virtuales en educación superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales.....78

Visibilización de la población en condición de vulnerabilidad en los requerimientos oficiales de la educación superior..... 78

Referencias..... 82

Capítulo 5

La permanencia, un desafío. Lineamientos pedagógicos para la gestión curricular..... 85

Políticas incluyentes..... 86

Prácticas incluyentes..... 88

Cultura incluyente.....89

Recomendaciones 92

Quince prácticas inclusivas por reconocer en educación superior.....94

Práctica inclusiva: acciones que garantizan el acceso y permanencia de personas con discapacidades, especialmente, con deficiencias auditiva, visual y física... 95

Práctica inclusiva: acciones de atención y educación de calidad y con calidez, a niñas, niños y jóvenes con discapacidad auditiva, para la inclusión en el sistema educativo regular.....96

Práctica inclusiva: acciones que buscan garantizar el acceso y participación en los aprendizajes de los estudiantes con necesidades educativas especiales, que ingresan a las diferentes carreras de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador) 97

Práctica inclusiva: acciones que buscan guiar a los responsables de las instituciones de educación superior en las acciones encaminadas a incluir, con igualdad y equiparación de oportunidades, a las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior del país.....98

Práctica inclusiva: acciones en red por parte de Instituciones de educación superior que buscan desarrollar “colaborativamente” conocimientos y generar experiencias que faciliten el proceso de inclusión de personas en condición de discapacidad98

Práctica inclusiva: acciones que buscan sistematizar la visión internacional y regional en 16 países de América Latina y el Caribe (IESALC) sobre integración de personas con discapacidad en la educación superior..... 99

Práctica inclusiva: acciones que se fortalecen en el tiempo como pacto colectivo interuniversitario para la accesibilidad en las universidades públicas.....99

Práctica inclusiva: acciones en red que desde la investigación y la gestión impactan el quehacer de las instituciones de educación superior de Latinoamérica y del Caribe en torno a la discapacidad y los derechos Humanos..... 100

Práctica inclusiva: acciones estratégicas que se constituyen como observatorio de la realidad entre universidad y discapacidad, para un real y efectivo impacto en la población y en las comunidades en general.....101

Práctica inclusiva: acciones que son iniciativa de estudiantes en procura de la inclusión educativa 101

Práctica inclusiva: acciones organizacionales que desde una Institución de educación superior permiten el desarrollo integral de la población en condición de discapacidad y el mejoramiento de la comunidad educativa 102

Práctica inclusiva: acciones que se convierten en referentes para las políticas públicas nacionales e internacionales, así como para las modificaciones institucionales en los procesos organizacionales y académicos 102

Práctica inclusiva: acciones que permiten el diseño de instrumentos para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas en las instituciones educativas 103

Práctica inclusiva: acciones que desde eventos académicos permiten discutir sobre la educación inclusiva, desde la diversidad poblacional, en las modalidades educativas y los contextos en los que se ubican los estudiantes 103

Referencias 104

Conclusiones 106

Referencias generales 108

Presentación

La Educación Inclusiva (EI) en Colombia se ha asumido como una estrategia para luchar contra la exclusión social, propiciando una apuesta con la cual la “educación sea para todos”, de manera que el acceso no esté delimitado por las condiciones o situaciones que experimenta el ser humano en los diferentes entornos; así se asume el reconocimiento y valoración de la diversidad como el insumo principal para asegurar la participación y aprendizaje en condiciones de equidad y calidad.

Desde esta perspectiva, en el año 2013 se establecieron los lineamientos de política de educación superior inclusiva, en los que se fijaron las bases conceptuales de la implementación de este enfoque en el país. De igual forma, se generaron a nivel normativo otras apuestas como los lineamientos para la acreditación de programas de pregrado o la ley estatutaria 1618 que propiciaron directrices a las Instituciones de Educación Superior (IES) para llevar a cabo una educación incluyente de calidad.

Para concretar este camino, el Ministerio Educación Nacional (MEN), basado en los retos que genera este enfoque educativo, creó, para el año 2013, el Índice de inclusión para la educación superior (INES) como una herramienta que facilitaría los análisis sobre las principales barreras de orden académico, social, económico, político, cultural, lingüístico, físico, geográfico, entre otros a las que se enfrentaría un estudiante en situación de vulnerabilidad a la hora de acceder a la educación superior.

Sin embargo, dichas medidas aún no se han acogido en la totalidad de las instituciones, ya que como bien se manifiesta en estos documentos normativos y en estudios internacionales como los realizados por Terigi (2010) y Marchesi et al. (2014), la educación inclusiva es un proceso inacabado y esto se inscribe en los retos que le imprime la atención a la diversidad como un fenómeno cambiante, que requiere de la disposición de recursos materiales, físicos, tecnológicos, humanos, entre otros, que permitan garantizar la atención del estudiantado acorde a las condiciones de su necesidad. Adicionalmente, contar con la disposición del personal administrativo, directivo y, obviamente, los/las docentes para emprender este proceso y vencer las actitudes que van en contravía del reconocimiento y valoración de la diversidad, condición *sine qua non* para pensar e implementar un proceso incluyente.

Bajo esta perspectiva, y revisando el contexto colombiano entorno a la gestión curricular de los/las docentes de educación superior para atender a la diversidad, se advierte que este es un proceso en construcción, muestra de ello son las pocas instituciones que a la fecha atienden población con discapacidad y el uso real que se le da a la caracterización estudiantil como herramienta para acompañar a sus estudiantes; así mismo, dichos datos son revelados por las investigaciones que ha realizado la Fundación Saldarriaga Concha en convenio con el MEN (2018), la Universidad Militar Nueva Granada (2015), entre otras, las cuales indican que aún no se cuenta con apuestas que generen prácticas pedagógicas que atiendan a la diversidad como materialización de la educación inclusiva; aún más cuando se trata de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). Es por ello que la presente investigación, Incidencia de la educación inclusiva en la gestión curricular para programas virtuales en educación superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales, desarrollada por los/las docentes de educación superior virtual, con población rural en condición de vulnerabilidad, se convirtió en un proceso que permitió explorar el campo virtual como algo poco estudiado en apuestas educativas.

Como resultado de este ejercicio investigativo, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis del trabajo de campo y la revisión bibliográfica: cinco capítulos que contienen en su primer momento las reflexiones

metodológicas generadas durante el proceso investigativo y que dieron pie para obtener los análisis que se presentan en los capítulos 2, 3, 4 y 5.

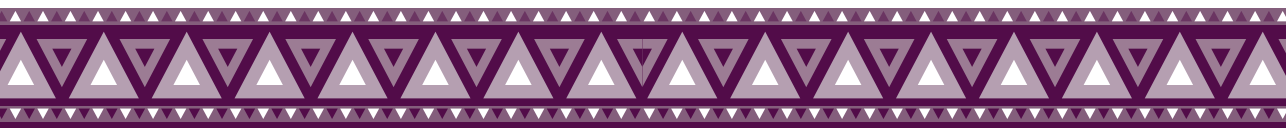
El capítulo dos, “Prácticas pedagógicas desde lo virtual y rural: nociones para pensar la educación superior virtual”, aborda los conceptos de ruralidad a través del tiempo y la incidencia que ha tenido la educación virtual superior en la transformación de estos escenarios; así como los retos a nivel normativo y metodológico que esta presenta. Por su parte el capítulo tres, “Inclusión y prácticas pedagógicas: relaciones desarrolladas por los/las docentes en programas de educación virtual superior”, desarrolla una explicación que permite comprender los conceptos de inclusión y su relación con las prácticas pedagógicas desde una visión incluyente; también las relaciones que se tejen entre las concepciones sobre inclusión y las prácticas que desarrollan los/las docentes en AVA.

El capítulo cuatro, “Inclusión y prácticas pedagógicas: lectura de la normatividad colombiana para la gestión curricular en programas de educación superior virtual en contextos rurales”, plantea un panorama general que da cuenta de la normatividad que regula la educación inclusiva en Colombia; a su vez, hace un análisis que formula los aciertos y desafíos que se tienen en cuanto a dicha normativa. Finalmente, el capítulo cinco, “La permanencia, un desafío. Lineamientos pedagógicos para la gestión curricular”, retoma los hallazgos de la investigación y desarrolla algunas recomendaciones que pueden ser aplicadas en las instituciones de educación superior virtual para fomentar los procesos de educación inclusiva en los AVA.

Se espera con esta propuesta, aportar a las instituciones de educación superior virtual con reflexiones y estrategias que permitan apoyar la gestión curricular y la implementación de prácticas pedagógicas e incluyentes en la virtualidad.

Problemas abordados en la investigación

El concepto de educación inclusiva en los distintos niveles educativos se viene abordando, aproximadamente, desde



hace dos décadas en el contexto internacional. Conferencias como la de “Educación para Todos”¹ han suscitado importantes transformaciones en la comunidad educativa, pero también han planteado nuevos retos que se asumen en materia de educación para el año 2030, como en el caso del Foro Mundial de Dakar (2000) el de Inchenon (UNESCO, 2015).

Aunque el trabajo de diferentes países aún no proporcionaba una atención centralizada en los hoy denominados grupos poblacionales, bien sea por condición de vulnerabilidad o diferencia cultural, sí se venía presentando en ellos una atención educativa centrada en personas que se les consideraba y denominaba “especiales”. En la actualidad la educación inclusiva busca disminuir las brechas en cuanto al aprendizaje y la participación de estos grupos en el entorno estudiantil, para que sea este el que se adapte a las necesidades de los estudiantes, y no a la inversa.

Con estos procesos se ha evidenciado una escasa implementación de programas dirigidos hacia la creación de propuestas curriculares, a pesar de existir un número importante de normas, estas son desconocidas, llevando a incumplir los principios y fundamentos consagrados para una educación inclusiva de calidad. Las poblaciones denominadas por el Ministerio de Educación Nacional como grupos priorizados y clasificadas en cinco colectivos referidos a habitantes de frontera, grupos étnicos, personas en situación de discapacidad, víctimas del conflicto y desmovilizados en proceso de reintegración, no han sido, como regla general, atendidos; además de ser excluidos del sistema, relegados y desprovistos de participar de una educación inclusiva en donde se potencialice y valore su diversidad, pero también se protejan sus derechos y particularidades (Mineducación, 2013).

Partiendo del objetivo de esta investigación, el cual se encuentra orientado a descubrir incidencias en la gestión curricular de las concepciones y prácticas pedagógicas incluyentes, desarrolladas por los/las docentes de educación superior virtual, con población rural en condición de vulnerabilidad, se considera importante la mediación de las TIC como posibilitadoras para llevar y acercar el aprendizaje de la educación superior a estas poblaciones.

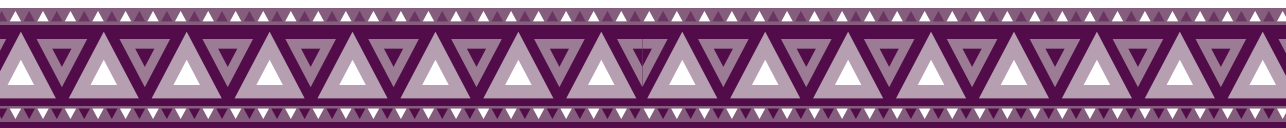
¹ Celebrada en Jomtien (UNESCO, 1990).



De igual forma, se evidencia que las TIC se constituyen como una de las mediaciones más apropiadas y pertinentes para favorecer la flexibilidad de los modelos y procesos pedagógicos que apuntan a reducir la brecha de las inequidades sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p. 9), su utilización no ha sido llevada al nivel esperado, debido a que la educación virtual se considera, por algunos autores, como una forma de llegar a lugares más apartados, incluidas zonas rurales y, como una posible solución a las barreras de accesibilidad en materia de educación por ser un recurso que favorece la inclusión, buscando propiciar espacios de formación, todo apoyado en las TIC para implementar una nueva forma de enseñar y aprender.

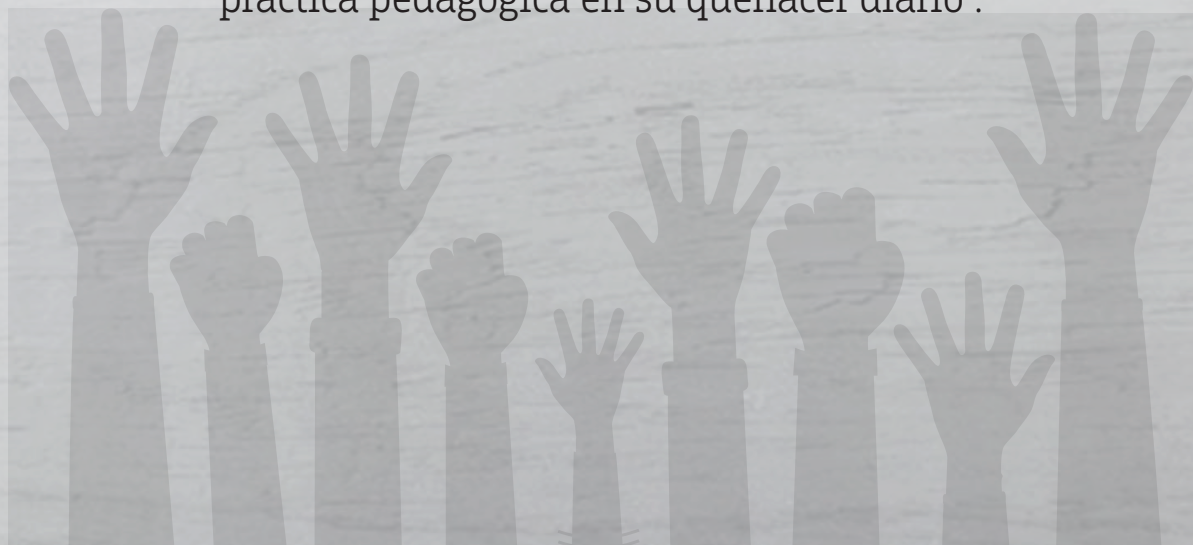
La falta de una política que se relacione de forma directa con el tema y la falta de propuestas para la formulación de prácticas curriculares en materia de educación inclusiva, que permitan la posibilidad de alcanzar una inclusión con calidad y en igualdad de oportunidades, “más que contar con acciones afirmativas deseables, opera como un conjunto de acciones civiles o políticas aisladas que no forman parte de unas acciones mancomunadas. Esta dimensión parcial no les resta valor, sino eficiencia” (UNESCO, 2010, pp. 18-19). De este modo, la posibilidad de garantizar el desarrollo sostenible de la nación, se ve comprometido por las precarias condiciones socioeconómicas y culturales en las zonas rurales, afectando la formación de estudiantes que no logran culminar sus estudios universitarios.

Los argumentos expuestos hasta el momento invitan a continuar con la generación, implementación y desarrollo de políticas que permitan la consecución de recursos, para definir las estrategias en el mejoramiento de la educación superior con ambientes virtuales de aprendizaje en el departamento de Antioquia; a la vez que se logre construir unas prácticas pedagógicas que respondan a las condiciones especiales de las poblaciones diversas, en busca de proteger la identidad cultural de todos los estudiantes y asegurar su paso por la educación superior con plenas garantías.





"Los contextos educativos se convierten en un referente que promueve el respeto por el ser, valorando las condiciones, situaciones, elecciones y en ellas las diversas formas de pensar, actuar, constituirse e identificarse; en razón de ello, se espera fortalecer y trabajar en pro de cimentar culturas incluyentes que fomenten la integración social como una apuesta por la equidad y la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias como principio para guiar las decisiones que se concretan en las políticas institucionales y la práctica pedagógica en su quehacer diario".



Capítulo 1

Reflexiones metodológicas

En el presente texto, el lector hallará la modalidad de investigación y el tipo de diseño que se desarrolló en el proyecto, así como las unidades de análisis y trabajo, el sistema categorial, las preguntas de investigación, el universo, la población y los casos por desarrollar. Se describen, a su vez, las técnicas e instrumentos de recolección de información y la metodología de sistematización realizada para tratarla.

La investigación desarrollada por el Tecnológico de Antioquia I. U. (T. de A.) y la Fundación Universitaria Católica del Norte (FUCN) se proyecta en el marco del quehacer de las concepciones de los/las docentes y sus prácticas pedagógicas, mediadas por un currículo en AVA. El contexto de esta investigación se da en programas de pregrado de educación superior ubicados en la ciudad de Medellín, en los cuales existe una población rural que, a su vez, presenta situaciones de vulnerabilidad.

El trabajo y cada uno de los asuntos que le son propios del fenómeno a estudiar buscan evidenciar las cualidades de las concepciones y prácticas docentes en el marco de las diferencias de su quehacer profesional. Todo esto se piensa desde lineamientos propios de la normatividad de la educación superior en Colombia, la cual cualifica su sistema de funcionamiento para los procesos de enseñanza y aprendizaje, que permiten la proposición de líneas

establecer las relaciones que existen entre sus concepciones y el desarrollo de su práctica pedagógica. Este ejercicio permitió analizar, identificar y establecer las implicaciones de las concepciones y prácticas que desarrollan los/las docentes, con la finalidad de aportar una proposición mayor de lineamientos que cualifiquen la gestión curricular.

La inferencia permitió, en este conjunto de ejercicios de investigación, una posible generalización de teorías (Yacuzzi, 2005, p. 9) que establecieron líneas de reflexión donde antes no las había. Así mismo, la inferencia dio una visión específica sobre los fenómenos de estudio, la cual presentó explicación a las situaciones con análisis de causa-efecto; de esta forma, se registraron situaciones diferenciales de cada docente investigado, dejando siempre el fenómeno como eje de análisis.

Para el presente estudio se interpretaron diversas fuentes, adicionales a los actores propios de la investigación: los/las docentes. Fuentes como documentos oficiales de la educación superior del país e institucionales; documentos curriculares y pedagógicos; archivos, cuestionarios, entrevistas y datos provenientes de diversos orígenes. Por tanto, los análisis hechos parten de las unidades de análisis descritas.

De esta forma se puede establecer que las unidades de análisis y trabajo son:

Tabla 1 *Unidades de análisis y unidades de trabajo*

Unidades de análisis	Unidades de trabajo
✓ Docentes de los programas de Educación Superior con AVA que tienen población rural en condición de vulnerabilidad.	✓ Concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas en AVA. ✓ Programas de Educación Superior con AVA con población rural en condición de vulnerabilidad. ✓ Relaciones entre concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas en AVA.

Unidades de análisis	Unidades de trabajo
✓ Estudiantes de los/las docentes de los programas de educación superior con AVA, los cuales tienen población rural en condición de vulnerabilidad.	✓ Implicaciones para la gestión curricular de las concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas en AVA.

Fuente: Elaboración propia.

Y el Sistema categorial para el estudio es:

Tabla 2 *Sistema Categorial*

Categorías	Subcategorías
✓ Concepciones sobre inclusión.	✓ Creencias sobre inclusión. ✓ Conceptos sobre inclusión. ✓ Implicaciones para la educación de la inclusión.
✓ Tipos de prácticas pedagógicas.	✓ Concepto y concepciones sobre práctica pedagógica. ✓ Práctica pedagógica incluyente. ✓ Inclusión en educación superior.
✓ Práctica pedagógica, inclusión y gestión curricular en programas virtuales en ES.	✓ Incidencia en la gestión curricular. ✓ Inclusión a población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales.
✓ Lineamientos pedagógicos para la gestión curricular de los/las docentes de educación superior ✓ virtual.	✓ Lineamientos pedagógicos para la gestión curricular en ES. ✓ Lineamientos pedagógicos para la gestión curricular en programas virtuales en ES.

Categorías	Subcategorías
✓ Lineamientos de atención a personas en condición de vulnerabilidad.	✓ Diversas condiciones de vulnerabilidad. ✓ Lineamientos existentes a nivel nacional o internacional. ✓ Implicaciones para la gestión curricular.

Fuente: Elaboración propia.

Se apeló a categorías y subcategorías relacionadas con los objetivos de investigación, como se describe en el cuadro anterior, las cuales permitieron el diseño de preguntas e indicadores de los instrumentos tipo cuestionarios, entrevista y análisis de contenido. Estas categorías fueron unidades eje que facilitaron el registro de la información que estuvo determinada en los instrumentos de investigación, instrumentos que, a su vez, se validaron en su contenido, analizando cómo se identificó y construyó la información, desde los conceptos y desarrollos que contribuyeron a la investigación. Esto significó contrastar los posibles hallazgos que se obtuvieron mediante instrumentos de corroboración definidos; de esta forma, se habló de instrumentos fiables que permitieron la verificación de la recolección de información y veracidad en el proceso de investigación.

Preguntas generales por resolver durante la investigación

Las preguntas de investigación permitieron reconocer las construcciones y ámbitos en los cuales la información se pudo obtener. Las preguntas ayudaron a focalizar los resultados tipo evidencia, con relación a los elementos propios que fundamentaron la investigación. Se buscó delimitar los instrumentos para recolectar la información y los mecanismos que permitieran triangular los resultados para garantizar fiabilidad y validez en el proceso de investigación.

Así, la pregunta principal de investigación fue: ¿cuál es la incidencia en la gestión curricular de las concepciones sobre inclusión y prácticas pedagógicas desarrolladas

por los/las docentes en programas virtuales de educación superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales?

Derivada de la anterior, las preguntas que guiaron los instrumentos para recoger la información y alcanzar los objetivos de la presente investigación fueron:

¿Qué creencias y conceptos tienen los/las docentes de ES sobre inclusión?

¿Qué implica para la ES una educación centrada en la inclusión?

¿Qué conceptos y concepciones tienen los/las docentes sobre práctica pedagógica incluyente?

¿Qué incidencia tiene la gestión curricular en programas virtuales de ES y en las diversas concepciones sobre inclusión?

¿Cómo la diversidad de prácticas pedagógicas en programas virtuales de ES, determinan la inclusión a población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales?

¿Cuáles son los lineamientos pedagógicos para la gestión curricular (ES) en Colombia?

¿Cuáles son los lineamientos pedagógicos para la gestión curricular (ES) en programas virtuales en Colombia?

¿Cómo inciden las diversas condiciones de vulnerabilidad en contextos rurales y los lineamientos pedagógicos para la gestión curricular (ES) en programas virtuales en Colombia?

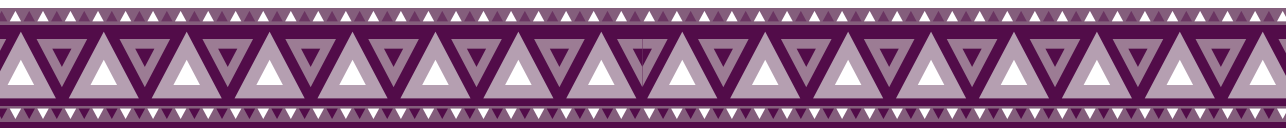
¿Cuáles son los lineamientos del MEN a nivel nacional?

¿Existen lineamientos al respecto a nivel internacional?

Universo, población y casos

Por tratarse de un estudio de caso, esta investigación se centra en docentes de AVA de IES del departamento de Antioquia; por tanto, el proceso de selección de docentes se hizo teniendo en cuenta la siguiente metodología:

1. Solicitud escrita a instituciones de educación superior del departamento de Antioquia que desarrollaran programas de pregrado en AVA.



2. Aplicación del instrumento tipo sondeo de opinión a los/ las docentes, con previo consentimiento informado, lo cual permitió la delimitación de la población docente que ha trabajado con estudiantes en condición de ruralidad y, a su vez, ha establecido estrategias diferenciadas para dicho trabajo.
3. Invitación a la población docente a participar de dos Focus Group: uno presencial y otro por encuentro sincrónico mediante la herramienta de Skype Empresarial; *técnica en la que se diligencia el consentimiento informado*, con lo que se buscó la reflexión en torno al fenómeno de investigación.
4. Aplicación de un cuestionario, mediado por un consentimiento informado, con preguntas abiertas y cerradas a los diseñadores mediacionales y administradores de las plataformas virtuales de algunas IES partícipes de la investigación.
5. Análisis de contenido de la normatividad que regula la educación superior inclusiva y virtual en Colombia.
6. Diseño de recomendaciones para el trabajo con población en condición de ruralidad para pregrados virtuales en AVA.

Teniendo en cuenta el anterior proceso mencionado, se realizó la invitación con docentes de las siguientes IES:

1. Fundación Universitaria María Cano.
2. Corporación Universitaria Remington.
3. Fundación Universitaria Católica del Norte.
4. Universidad Católica Luis Amigó.
5. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
6. Universidad de Antioquia.

Sin embargo, ante las dificultades de tiempo y de comunicación, finalmente solo participaron del proceso docentes de las siguientes IES:

1. Fundación Universitaria María Cano.
2. Corporación Universitaria Remington.
3. Fundación Universitaria Católica del Norte.
4. Universidad Católica Luis Amigó.

5. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
6. Universidad de Antioquia.

Estas instituciones tienen programas de educación superior mediados por AVA, pero con el fin de delimitar de forma racional y comprensiva el universo y la población de estudio, se hizo necesario determinar las condiciones para seleccionar los casos: programas que atendieran población en situación de ruralidad y también que se encontraran en condición de vulnerabilidad.

El criterio fundamental para determinar los casos se estableció así:

1. Que las IES realizaran en sus programas un diagnóstico poblacional.
2. Que en sus indicadores se pudiera determinar que la población a atender fuera del ámbito rural.
3. Que se encontrará en condición de vulnerabilidad.

Con base en lo anterior se determinan los casos de acuerdo con los tipos de vulnerabilidad, las características de la ruralidad atendida, las particularidades docentes y los desarrollos de la gestión académica y curricular de la institución.

Instrumentos de recolección de información

Para el proyecto se plantean las siguientes técnicas e instrumentos de investigación, con el objetivo de realizar recolección de información que permita una cobertura total de cada uno de los objetivos conforme a los propósitos que persigue:

Tabla 3 *Técnicas e instrumentos de investigación*

Técnicas e instrumentos de recolección de información	
✓	Análisis de contenido de la normatividad oficial sobre la educación superior inclusiva y virtual.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

- ✓ Análisis de contenido de la normatividad oficial para la regulación de los procesos educativos en AVA. Sondeo de opinión: instrumento de recolección de datos inicial para seleccionar la población.
- ✓ Focus Group con docentes que realizan las prácticas pedagógicas en AVA.
- ✓ Cuestionarios con pregunta abierta y cerradas con diseñadores y administradores de las AVA.

Fuente: Elaboración propia.

Sistematización de la información

Luego del desarrollo de las actividades de recolección de información, con sus respectivos consentimientos informados y las técnicas e instrumentos seleccionados, se organizaron los hallazgos en fichas de contenido que permitieron establecer una codificación de la información suministrada y relacionar los códigos conforme lo estima el Sistema categorial. Esto facilitó una revisión a cada subcategoría, categoría y preguntas que se desprendieron de los objetivos de investigación, dando con ello respuesta a los cuestionamientos investigativos que orientaron el presente trabajo.

Referencias

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (1997). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Education.
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de Investigación Holística*. Fundación SYPAL.
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Universidad de CEMA, CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo*, 296, 1-37. <https://econpapers.repec.org/paper/cemdoctra/296.htm>

Capítulo 2

Prácticas pedagógicas desde lo virtual y rural: nociones para pensar la educación superior virtual

Es importante iniciar este capítulo a partir de un contexto históricogeneral que permita comprender cómo las nociones sobre ruralidad han permitido delimitar el concepto que se ha ido constituyendo en un factor primordial en el mundo educativo, para establecer políticas que lleven a alternativas innovadoras e incluyentes de esta población, una de esas alternativas es la educación superior en modalidad virtual, tema de este texto.

Entendiendo el concepto de ruralidad y su transformación en el tiempo

La noción de ruralidad está estrechamente ligada al concepto de desarrollo territorial, por representar este último la idea de espacio geográfico de interacción entre los actores de una comunidad y las relaciones con cada una de sus dimensiones como son la dimensión social y humana, la dimensión institucional y cultural, la dimensión sustentable y la dimensión económica. De esta manera, la ruralidad establece a partir de la reconceptualización del territorio, la importancia de legitimarse, no solo como un espacio, sino como una realidad social de interacción a partir de la comprensión de las necesidades del contexto.



De este modo, el concepto de ruralidad a través de la historia en los diferentes países, se ha vinculado a la noción de lo rural como una dicotomía con lo urbano, a partir de las relaciones de las dinámicas de transformaciones estructurales, no solo del espacio, sino de la densidad poblacional, la dimensión de la producción agrícola y ganadera, la inserción de las industrias y los servicios (Berdegú y Proctor, 2014, p. 32).

Tomando algunos datos históricos, se puede apreciar cómo con el surgimiento del capitalismo y la revolución industrial se delimitó lo rural en relación con lo económico; empezando a entender cómo el concepto de urbanismo “depende exclusivamente de delimitaciones arbitrarias, basadas en el tamaño de los municipios, o a lo sumo en el peso de la población activa agraria” (Baigorri, 1995, p. 1), es decir, en el sentido de la concepción de interrelación capitalista, como lo expresa Baigorri (1995), citando a Marx y Engels, en el Manifiesto del Partido Comunista (1971): “[...] el campo se ha sometido a la ciudad” (p. 4).

Entonces, se puede visualizar cómo desde el inicio del capitalismo, la distinción rural-urbano se amplía, no desde un desarrollo paulatino en ambos lados de la balanza: rural(campo)-ciudad, sino que más bien se buscó a toda costa el crecimiento de las ciudades, aunque ello significase la explotación del campo y sus habitantes, como lo expresa Baigorri (1995): “únicamente allí donde las formas de intercambio y de relación no sean de tipo capitalista podríamos hablar tal vez de cultura rural, es decir preindustrial, y en este sentido precapitalista” (p. 4).

Luego en la época de la Segunda Guerra Mundial, el indicador para diferenciar lo rural y urbano se establece a partir de lo cultural, económico, social y ambiental, lo que lleva a que “el campo del urbanismo se hable de la necesidad de que “lo mejor de la civilización urbana llegue a la tierra” (Baigorri, 1995, p. 7), por lo que la teoría de la dicotomía (oposición entre lo urbano-rural) y el continuum (la ciudad integrada a lo urbano), se resignifique y se supere, ya que se presentan no como teorías antagónicas sobre el concepto de rural y urbano demarcadas en las definiciones de los años 30 y 40, sino como un espacio globalizado donde se da la competitividad y la generación de riquezas. Allí, lo agrario toma sentido,



debido a una ruptura significativa de las siguientes variables: ocupación agraria, medio ambiente, tamaño poblacional, densidad, heterogeneidad, diferencia social y estratificación, movilidad social y diferencias en los sistemas de interacción entendidos como las experiencias que contribuyen a la generación de relaciones que delimitan el entorno a partir de lo productivo, socio-económico y ecológico, por lo que lo agrario empieza a tomar relevancia.

Es entonces como en la década de los noventa, el concepto de “ruralidad” y el de lo rural se vuelven globales; una de las razones se debe a que los indicadores permitieron llevar el concepto de ruralidad a establecer parámetros como la densidad demográfica, el entorno estructural y actividades primarias, las cuales conllevaron a pensar en el ordenamiento territorial.

Al respecto, en el siglo XX, el enfoque de ruralidad y urbanismo toma los modelos de los procesos de desarrollo global, y se adapta a ellos, por lo que el medio rural es, entonces, una entidad socioeconómica en un espacio geográfico, con cuatro componentes básicos como lo expresan Ramos y Romero (1993)

Un territorio que funciona como fuente de recursos naturales y materias primas, receptor de residuos y soporte de actividades económicas. Una población que, con base en un cierto modelo cultural, practica actividades muy diversas de producción, consumo y relación social, formando un entramado socioeconómico complejo. Un conjunto de asentamientos que se relacionan entre sí y con el exterior, mediante el intercambio de personas, mercancías e información, a través de canales de relación. Un conjunto de instituciones públicas y privadas que vertebran y articulan el funcionamiento del sistema, operan dentro de un marco jurídico determinado (p. 14).

En esta línea de análisis los países latinoamericanos y Colombia han ido teniendo como perspectiva las nociones que se han construido a través de la historia sobre lo rural y el territorio, para establecer sus políticas públicas, es necesario, no obstante, hacer lectura del cómo se han concebido algunas de estas nociones.

El Gobierno nacional colombiano define un territorio rural como

Un espacio histórico y social, delimitado geográficamente con cuatro componentes básicos: un territorio con actividades económicas diversas, interrelacionadas; una población principalmente ligada al uso y manejo de los recursos naturales; unos asentamientos con una red de relaciones entre sí y con el exterior y unas instituciones, gubernamentales y no gubernamentales, que interactúan entre sí (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 10).

En esta definición se lee un concepto nuevo: lo político como escenario de interrelaciones que permiten establecer vínculos que articulan lo rural con el territorio. De esta manera, un desarrollo rural con enfoque territorial permite ir del concepto de lo natural a lo socio-cultural, en donde se amplía el espectro hacia las diferentes economías regionales, ya que involucra el capital humano, social y económico con el reconocimiento del Estado y el apoyo de lo público y privado, e incluso de actores internacionales. Es entonces como “el enfoque territorial intenta aproximarse al espacio rural con el estudio de la dinámica resultante de las relaciones inherentes a su entorno, por lo que lo rural y urbano es lo que configura el territorio” (González, 2011, p. 95).

Partiendo de los planteamientos realizados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), se encuentra una nueva definición de “rural” en América Latina, la cual permite dar una mirada de lo rural y urbano como ciudad y campo. Así, la ruralidad se establece como una interrelación con densidad poblacional² y la parte de la economía de un territorio, pero sin desconocer la economía primaria de lo agrícola son las actividades productivas, tenencia del suelo y de materia prima extraída u obtenida

2 La densidad poblacional ha sido un referente propuesto por la OCDE para la identificación de los territorios rurales debido a la inexistencia de una definición oficial de ruralidad en el mundo. Por esta razón, define la comunidad rural como aquellos territorios donde la densidad poblacional es inferior a los 150 habitantes por kilómetro cuadrado (500 hab/km² para Japón, debido a que la densidad promedio es de 300 hab/km²). Este elemento permite inferir, entre otras cosas, el comportamiento económico de los municipios, el agrupamiento (o dispersión) de la población, y el acceso a bienes y servicios como: infraestructura de transporte, interconexión eléctrica, centros de salud, centros educativos, entre otros (Chomitz et al., 2005, citado en Departamento de Planeación Nacional. 2014, p. 5).

de los recursos naturales. Surgen entonces los conceptos de “nueva ruralidad, áreas periurbanas y “rururbanas”, pero no se desconoce al interior de estas concepciones la importancia o la necesidad de establecer el grado de ruralidad o cuantificar la “nueva ruralidad” desde un enfoque territorial” (Dirven et al., 2011, p. 44).

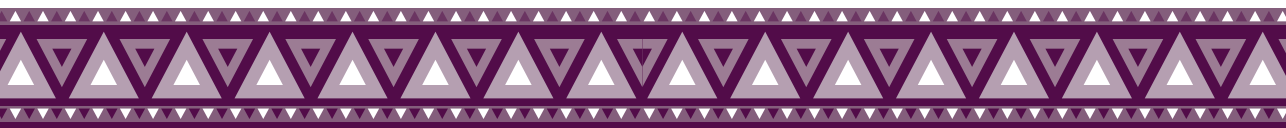
Es entonces como la nueva ruralidad, con enfoque territorial en Colombia, se empieza a mirar con un criterio administrativo, a partir de lo censal, donde las poblaciones que viven en áreas no incluidas dentro del perímetro de la cabecera municipal se han considerado rurales, como se aprecia en el documento Misión para la Transformación del Campo (2014):

La Ley 388 de 1997 define que, a través de los Planes de Ordenamiento Territorial, los municipios establecen como suelo urbano aquel territorio que cuenta con infraestructura vial y redes primarias de energía, acueducto y alcantarillado; y define el suelo rural como aquel que no es apto para el uso urbano, o que su destinación corresponde a usos agrícolas, ganaderos, forestales, de explotación de recursos naturales y actividades análogas. Esta definición es utilizada por el DANE en su proceso de recolección de información estadística para clasificar entre ‘Cabecera’ y ‘Resto’ (Dirección de Desarrollo Rural Sostenible (DDRS), 2014, p. 2).

De acuerdo con esta definición, se clasificó la vida rural en un 60% de los municipios que tiene Colombia, los cuales deben considerarse como rurales y existe, además, una población rural dispersa en el resto de los municipios, la cual representa poco más de 30% de la población total del país (Departamento de Planeación Nacional, 2015, p. 10).

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), de acuerdo con estas definiciones de enfoque territorial desde la nueva ruralidad, ha diseñado e implementado el “Plan Maestro de Regionalización”³ para ampliar la cobertura con

³ El Plan Maestro de Regionalización (PMR) es un mecanismo que contribuye a cerrar la brecha; representa una visión al 2025 sobre las estrategias que debe adoptar el Estado colombiano para aumentar las oportunidades de acceso a la educación superior de calidad, a lo largo y ancho del territorio nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 112).



calidad y cerrar las brechas de acceso, equidad y calidad entre zonas rurales y urbanas, así como entre las regiones o departamentos de Colombia. Se ha logrado evidenciar una brecha histórica, en la cual el acceso a la educación con calidad ha estado limitado a lo urbano; un ejemplo de ello, lo vemos en la presencia de maestros, intensidad horaria con que se cuenta y materiales de trabajo en las escuelas.

Otro aspecto primordial que debe tenerse en cuenta es el acceso y permanencia en la educación superior, puesto que se ha visto cómo en las zonas rurales difícilmente se alcanza a terminar la media; en muchos casos, los pobladores alcanzan solo a obtener el título de básica primaria o secundaria y unos cuantos logran desplazarse a las ciudades para recibir formación superior. Las estadísticas han mostrado que gran parte de estos casos se queda en formación técnica y tecnológica, lo cual no significa desmeritar el gran valor que tiene este nivel educativo, como un elemento que aporta a la formación para el trabajo y el desarrollo humano, sino más bien plantear la necesidad de que los campesinos puedan acceder a educación superior y avanzar en esta.

De acuerdo con el ya mencionado plan, se ha dado una mirada a las problemáticas de las regiones al interior de las IES; desde esta perspectiva, se han dado propuestas que permitan cerrar la brecha educativa con programas a distancia o virtuales, mediante los cuales se posibilite tomar el concepto de la nueva ruralidad con enfoque territorial,

[...] un enfoque más proactivo del gobierno departamental y municipal, a fin de vincular las instituciones de educación superior con la economía local y orientar el diseño de los programas de educación superior hacia el apoyo de las prioridades de desarrollo local (OECD, 2016, p. 302).

Para satisfacer las necesidades de las regiones a nivel educativo, y con una mirada desde las demandas económicas locales, habría que permitir la formación de programas que aporten al desarrollo del territorio, teniendo en cuenta su identidad y economía, de modo que la educación no sea una puerta de salida para los campesinos, lo cual representaría el abandono de su territorio, sino

más bien una puerta de acceso a la calidad de vida que permitiera mejorar las condiciones del mismo.

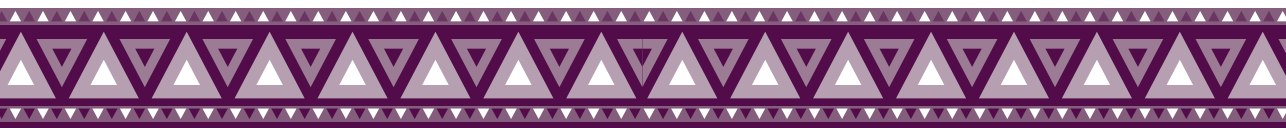
Educación virtual para transformar la ruralidad

En este panorama de lo rural emerge, como una alternativa para el territorio, la educación virtual, ya que la educación superior ha traído consigo históricamente un aislamiento de lo rural desde lo espacial y temporal. De allí que la posibilidad de que el campo tuviera acceso a diferentes programas de educación superior, se convertiría en un aporte a la transformación del contexto con relación a lo urbano, evidenciando cómo esta alternativa de aprendizaje personalizado, integral y acorde al aspecto social, rompería con la barrera del espacio, mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información, la comunicación e implementación de conectividad en diferentes zonas del país; articulándose con la realidad de los estudiantes y comprendiendo sus necesidades e intereses, de acuerdo a las diferentes ofertas de las IES con programas virtuales, por lo que se hace importante señalar como lo mencionan Monsalve et al. (2014):

La educación virtual transformadora parte de la necesidad social del momento histórico actual, en el cual la escuela se diversifica y se pluraliza para comprender la multiculturalidad, para acercarse a los sujetos e invitarlos a que reflexionen acerca de su realidad, a que abran nuevos caminos para llegar al saber, a que se pregunten, pero sobre todo a que recreen un mundo a su medida y lo hagan posible (p. 92).

De esta forma la educación virtual se constituye como un contexto sociocultural, que se acerca a las poblaciones rurales, toda vez que el contexto social se puede intervenir para posibilitar la adquisición de conocimientos desde lo académico, ya que, según Monsalve et al. (2014),

La enseñanza y el aprendizaje en el modelo de educación virtual priorizan dentro de sus prácticas, la indagación y la construcción de conocimiento, para brindar al estudiante



la posibilidad de aprender de manera significativa, de ahí que los ambientes virtuales de aprendizaje no sean espacios para administrar contenidos, sino para dinamizar saberes a partir de la mediación pedagógica y la trasposición didáctica (p. 112).

Así, la educación superior virtual utiliza las tecnologías como recursos mediacionales que llevan a romper fronteras en diferentes espacios temporales y aportan al proceso de aprendizaje: establecer diferencias entre lo que representa la práctica educativa (virtual-presencial), destacar las relaciones que surgen entre los sujetos y objetos, espacios y contextos y lo urbano y rural. De esta manera, se logra definir que “[...] los sistemas educativos no se constituyen por elementos situados en un mismo espacio físico, sino por las relaciones que se establecen entre sujetos y entre sujetos y objetos, así como entre los sujetos y entornos” (Chan Núñez, 2004. Como se citó en Monsalve et al., 2014, p. 7).

Zabala (2007) propone que

[l]a práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro – alumnos y alumnos – alumnos. Para ello es necesario considerar la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula (p. 4).

Siguiendo este argumento, se puede observar que las tecnologías de la información y comunicación ofrecen oportunidades para recrear nuevos espacios para la interacción; a su vez, ofrecen ambientes dinámicos que facilitan la innovación para el estudiante. Estos nuevos espacios se les denomina comúnmente Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). Esta lógica presenta a la sociedad del conocimiento con grandes avances que le permite hacer parte de las exigencias del mundo, donde la información cumple un papel importante a través de las herramientas que buscan obtener avances en la parte educativa para transformar lo rural, y ser un factor incluyente en la diversidad del estudiante.

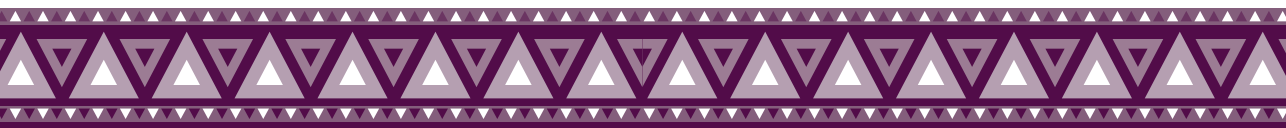


Puntualizando lo anterior, los AVA se consideran escenarios que posibilitan la tarea educativa a través de la virtualidad, donde se dinamizan, se proyectan y se presentan de acuerdo a las necesidades de cada uno de los contextos. De esta forma, se convierten en un reto para la transformación del ser humano desde la incorporación de las diferentes herramientas tecnológicas, las cuales permiten acortar distancia, además de tener acceso a la información de manera inmediata.

Por su parte, esto permite que en los ambientes virtuales de aprendizaje el docente disponga de nuevos lenguajes mediados por las herramientas web 2.0 y web 3.0, las cuales articulan los diferentes contenidos como posibilidades para dinamizar las estrategias pedagógicas que faciliten una adecuada orientación desde lo pedagógico, metodológico y tecnológico para la generación y apropiación del conocimiento, para romper las barreras del acceso a la diversidad e inclusión, para los estudiantes en estas condiciones desde la equidad.

Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), contrario a la educación virtual, no solo usan las TIC como mediadores del proceso de aprendizaje, sino que también buscan crear todo un entorno de aprendizaje, en donde tanto los estudiantes como los/las docentes puedan realizar actividades colaborativas, interactivas y significativas. Tal como lo define Stiles (2000), “[...] un Ambiente Virtual de Aprendizaje o Sistema Administrador del Aprendizaje está diseñado para actuar como centro de las actividades de los estudiantes, para su administración y facilitación, junto con la disposición de los recursos requeridos para ellas” (Como se citó en Miranda, 2004, p. 5).

Desde esta definición se pueden destacar, primero, la presencia de los estudiantes protagonistas del proceso y administradores del sistema; segundo, la disponibilidad de recursos educativos digitales (denominados también Objetos virtuales de aprendizaje-OVA); tercero, todos los aplicativos gestores del proceso educativo: los perfiles de los estudiantes, mensajes, chat, foros, entre otros que se convierten en herramientas de apoyo para el proceso.





Una definición que amplía la perspectiva de lo que implica la formación en AVA es la ofrecida por Herrera Sánchez (2010) (Como se citó en Lasso Cárdenas et al., s.f.), quien concibe el Ambiente Virtual de Aprendizaje como un contexto integrado, integral y holístico para la gestión del aprendizaje, compuesto por un conjunto de entornos de interacción e interactividad sincrónica y asincrónica y un sistema de gestión de aprendizaje correspondiente con los modelos pedagógicos y curriculares, los cuales permiten a los actores educativos aumentar el uso flexible de los materiales didácticos, emplear diferentes metodologías y estrategias pedagógicas; así como optimizar los recursos educativos (entre los cuales se encuentra también el tiempo de estudio) y mejorar los resultados el trabajo académico individual y colaborativo de los estudiantes.

Como lo establece Dillenbourg (2000) (Como se citó en Miranda, 2004, p. 6), los AVA tienen unas características específicas, descritas en la siguiente tabla:

Tabla 4 *Características de un ambiente virtual de aprendizaje*

1	El ambiente virtual de aprendizaje es un espacio donde las características en que se proporciona la información son diseñadas. Cualquier página web es un cúmulo de información que refiere a la estructura, organización de la información y arquitectura que se usa para ofrecerla.
2	Un Ambiente Virtual de Aprendizaje es un espacio social. Las interacciones entre participantes ocurren en el ambiente, mediados por las herramientas proporcionadas; estas interacciones educativas “transforman los espacios propuestos en plazas” donde se proponen y comentan ideas. La interacción puede ser síncrona (Chat, MUD y mensajería instantánea) y asíncrona (correo electrónico y foros en web). Las ocurrencias de las interacciones pueden suceder uno a uno, uno a muchos y muchos a muchos.



3	El espacio virtual es una representación. Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje varían desde los que usan solo texto hasta propuesta 3D, pero todos ellos trabajan con representaciones que son interpretadas por los estudiantes, quienes a su vez normalmente se comportan como la representación les sugiere. Algunos ambientes representan un campus o una escuela y entonces los espacios sugeridos son salones, auditorios, cafetería, los cubículos de los/las docentes, la biblioteca entre otros elementos similar.
4	Los estudiantes no sólo son activos, también son actores. Durante los cursos programados los estudiantes enfrentarán actividades como: lecturas, cuestionarios abiertos y de opción múltiple, también durante el proceso de interacción con las actividades de aprendizaje producirán objetos como opiniones en los foros, ensayos que comparten con la comunidad, diapositivas, programas de cómputo, imágenes, entre otros objetos que enriquecen el ambiente virtual de aprendizaje.
5	El uso de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje no está restringido a la educación a distancia. Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje también son usados como un apoyo a temas particulares, como apoyo extra-clase y de modo mixto durante clases presenciales que se efectúan en laboratorios de cómputo.
6	Un Ambiente Virtual de Aprendizaje integra múltiples herramientas. Las herramientas que integra un Ambiente Virtual de Aprendizaje cumplen con una serie de funciones como proporcionar información, permitir la comunicación y colaboración, así como la administración de las actividades de aprendizaje y escolar. La integración no sólo sucede con las herramientas disponibles, sino también pedagógicamente integrando una secuencia de actividades que permitan apropiarse de los contenidos de forma eficiente. La integración entre tecnología y la propuesta psicopedagógica sugieren el ambiente.
7	El Ambiente Virtual se superpone con el ambiente físico. Algunos Ambientes Virtuales de Aprendizaje tienen la cualidad de hacer uso de elementos asociados al ambiente físico como los libros, manipulación de instrumentos, actividades de aprendizaje que requieren entrevistas o trabajo cara a cara o el uso de la ayuda por medios de comunicación tradicionales (fax o teléfono).

Fuente: Dillenbourg (2000) tomado de Miranda (2004, p. 6).



Como se evidencia, los AVA van más allá del simple hecho de llevar a contenidos ya existentes en la red; realmente implican la necesidad de hacer de los contenidos potencializadores del aprendizaje, los cuales permitirán no solo comprender el conocimiento ya existente, sino también crear nuevos conocimientos, a partir de la interacción entre los constructos teóricos y la realidad de cada estudiante, la cual sería diferente, según cada sujeto.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que los AVA buscan darle al docente el siguiente papel: facilitador del proceso, ya que no buscan darle tanto rol de tutor, sino más bien del que ofrece todas las herramientas del ambiente educativo al servicio del proceso y de los estudiantes. Así como lo manifiesta Estrada Villa y Boude Figueredo (2015):

Un ambiente de aprendizaje es diseñado por el profesor con una intención clara que permita desarrollar competencias y habilidades en sus estudiantes. Esto implica un proceso reflexivo y el reconocimiento del contexto educativo que permite saber cómo, saber qué y para qué se enseña. En un ambiente de aprendizaje interviene el estudiante, el profesor y el currículo (p. 5).

Con frecuencia se asocia los AVA con un proceso de formación en solitario, donde los estudiantes de forma independiente afrontan su proceso educativo, pero realmente los AVA llevan al docente a tener un papel fundamental dentro de la formación del estudiante, teniendo como punto de partida la autonomía y lo circunscribe en una serie de retos, no solo por el uso de las tecnologías digitales para la creación de un ambiente virtual de aprendizaje que cumpla los objetivos, sino porque esta es una herramienta que lleva los retos mismos de la educación a otras esferas. Supone al maestro que, en este punto, su papel continúa siendo preocuparse y ocuparse por enseñarle al alumno a desarrollar el pensamiento, pero llevándolo a un nivel superior que implica el desarrollo de la capacidad de asumir posturas críticas que le permitan construir y no repetir el saber.

De este modo, el maestro debe mediar en la edificación de un ambiente que genere comunidad para la construcción



de conocimiento, como lo decía Kant (2003): “[...] toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. La naturaleza no le ha dado para ello ningún instinto” (p. 35); es decir, finalmente un solo ser no podrá perfeccionarse sin que sus otros iguales no hagan parte de ello.

Por consiguiente, aunque la virtualidad pareciera suponer individualidad, esta en sí misma es conectividad, pues permite cercanías que en lo físico, por diversas situaciones como la ubicación geográfica, la presencia de discapacidad, las condiciones socio-económicas, no serían posibles; de ahí que el docente asuma el papel de generar objetivos claros que permitan ambientes creativos, en donde se potencialice el proceso de aprendizaje y la construcción colectiva de conocimiento, tomando como punto de partida las fortalezas individuales, para convertirlas en fortalezas comunes que se evidencian en el trabajo cooperativo.

Como anteriormente se mencionó, el docente debe reconocer el estrecho lazo que se encuentra entre el manejo de las tecnologías digitales y el desarrollo del pensamiento, ya que la calidad de sus prácticas dependerá de la comprensión de esta relación para generar interacción individual con los contenidos y, de igual modo, tiempos de trabajo colaborativo y cooperativo:

es posible construir ambientes de aprendizajes virtuales transparentes, fáciles para todos los tipos de públicos que optan por la virtualidad en calidad de estudiantes y docentes; ambientes que dejen aprender, y que estén en consonancia con la época para la cual están preparando al estudiante (Grupo de investigación: cibereducación Fundación Universitaria Católica del Norte, Ingeniería Informática de la Católica del Norte y Psicología e Intervenciones Online, 2013, p. 43).

De igual forma, el estudiante en los AVA tiene una transformación de su papel como agente receptor de conocimiento (escuchar una clase): se vuelve protagonista de la interacción educativa virtual, desarrollando capacidad de análisis, comprensión e interpretación, pero de igual forma



fortaleciendo su percepción, asociando todas las habilidades de autodisciplina y compromiso que debe tener para cumplir con cada reto académico. Así lo afirma Lipman (1998) (Como se citó en Rugeles Contreras et al., 2015), el facilitador y el estudiante dejan de ser mediadores pasivos entre la teoría y la práctica, para convertirse en mediadores activos que, desde el hacer, reconstruyen críticamente su propia teoría y participan en el desarrollo significativo del conocimiento. Por lo tanto, el análisis crítico y reflexivo, en el estudiante virtual, deberá ser asumido como una dinámica constante, inmersa en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que le permita generar conocimiento aplicado, que, en el marco de concepciones éticas de integralidad del ser, se convierta en experiencias significativas.

De acuerdo con Unigarro (2004), la educación en ambientes virtuales de aprendizaje permite la flexibilización de tiempos, en los cuales no es necesario el encuentro simultáneo de los diferentes actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que es posible, a través de las herramientas sincrónica y asincrónicas, la optimización de tiempos y recursos para avanzar en los procesos formativos.

Esto permite que cada uno disponga eficientemente de su tiempo, adquiriendo el aprendizaje a su ritmo, planteando sus inquietudes y formulando preguntas que permitan el desarrollo de sus potencialidades, llevando a factores y procesos de inclusión para las poblaciones rurales o vulnerables. Es claro entonces que, el acceso a las herramientas que posibilitan el uso de los AVA, permite generar dos tipos de comunicación, sincrónica y asincrónica; donde lo sincrónico implica una comunicación inmediata y lo asincrónico una comunicación flexible que no se lleva a cabo en tiempo real, es decir, el estudiante o el docente pueden realizar sus publicaciones que serán leídas y comprendidas en tiempos posteriores. Y lo asincrónico, al no implicar la inmediatez, permite el manejo de los diferentes ritmos, tiempos y espacios tanto físicos como virtuales.

En este contexto, la educación virtual se consolida como una propuesta que permite la multiculturalidad, en la medida en que prioriza el uso del tiempo y el espacio de cada uno de los estudiantes, brindando además la posibilidad de relacionarse



con otros sin que existan barreras físicas o temporales que impidan el contacto con el otro para construir aprendizajes.

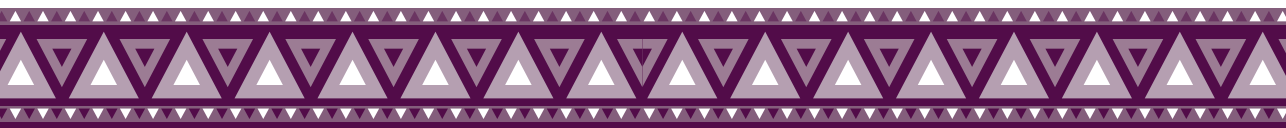
Conclusión

Con este panorama, queda entonces demostrado cómo la educación virtual y la ruralidad no riñen, sino que llegan a ser complementarias, entendiendo las dinámicas y particularidades de cada una de ellas. En los AVA cambian las dinámicas sociales, referidas al trabajo colaborativo, se debe llegar a consensos, acuerdos de beneficio en favor del proceso de aprendizaje y cada estudiante puede tener un mayor y mejor acceso al contenido educativo, dado su ritmo y estilo de aprendizaje.

La práctica del docente en un ambiente virtual permite un acercamiento más flexible y autónomo de los estudiantes, lo cual contribuye en una gran medida a superar las barreras que en ocasiones se dan en las zonas rurales para acceder a una educación superior, sin que ello signifique que se justifique en dichas zonas la ausencia del Estado, en múltiples factores como la sociedad, la economía y la educación, sino que más bien, y siendo conscientes de dicha ausencia, se pretenda buscar alternativas para generar mayores posibilidades de acceso a una educación de calidad, entendiendo que es justamente la educación, la clave para transformar las demás esferas de la sociedad.

El acceso a la educación mediante la virtualidad contribuye además a los procesos de inclusión y diversidad de algunas poblaciones de estudiantes, permitiendo el acceso a la educación desde nuevas metodologías que se adapten a sus necesidades y que no sean ellos quienes deban adaptarse a los sistemas ya establecidos, como se ha buscado en otros momentos históricos, rompiendo con ello con la inequidad a la que en ocasiones es sometido el estudiante.

En últimas, puede afirmarse que la educación virtual se ha consolidado como una apuesta por la formación de ciudadanos críticos que estén en capacidad, en primer lugar, de conocer su entorno, valorarlo y defenderlo; y, en segundo lugar, de transformarlo a partir de la educación como principal alternativa para el desarrollo de los pueblos,



sin ocasión de exclusión por encontrarse en una zona rural del territorio.

Referencias

- Baigorri, A. (28-30 de septiembre de 1995). *Hipótesis sobre las dificultades de mantener la separación epistemológica entre Sociología Rural y Sociología Urbana en el marco del actual proceso de urbanización global*. V Congreso Español de Sociología. Granada, España. <https://www.insumisos.com/bibliotecanew/Nueva%20dimension%20de%20lo%20rural.pdf>
- Berdegú J. y Proctor F. J. (2014). *Ciudades en la Transformación rural*. http://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1425041163Doc130Ciudades_en_Transformacion_rural.pdf
- Dirven, M., Perico, E., Sabalain, C., Rodríguez, A., Candia, D., Peña, C., y Faiguenbaum. (2011). *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina*. CEPAL-République Française. http://otu.opp.gub.uy/sites/default/files/docsBiblioteca/Cepal_hacia%20una%20nueva%20definici%C3%B3n%20de%20lo%20rural_0.pdf
- Departamento de Planeación Nacional. (DNP). (2014). *Misión para la transformación del campo. Documento elaborado por Dirección de Desarrollo Rural Sostenible – DDRS Equipo de la Misión para la Transformación del Campo Recuperado de* <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Estudios%20Economicos/2015ago6%20Documento%20de%20Ruralidad%20-%20DDRS-MTC.pdf>
- Departamento de Planeación Nacional (DNP). (2015). *El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz misión para la transformación del campo*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Agriculturapecuarioforestal%20y%20pesca/EI%20CAMPO%20COLOMBIANO%20UN%20CAMINIO%20HACIA%20EL%20BIENESTAR%20Y%20LA%20PAZ%20MTC.pdf>
- Dirección de Desarrollo Rural Sostenible. (DDRS). Equipo de la Misión para la Transformación del Campo. (2014). *Definición de Categorías de ruralidad*. Departamento Nacional de Planeación. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Estudios%20Economicos/2015ago6%20Documento%20de%20Ruralidad%20-%20DDRS-MTC.pdf>

- Estrada Villa, E., y Boude Figueredo, O. (2015). Hacia una propuesta para evaluar ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) en Educación Superior. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(2), 14-23.
- González, W. (2011). La Dinámica social en la definición del espacio rural. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 14(1), 93-99. <http://www.scielo.org.co/pdf/rudca/v14n1/v14n1a12.pdf>
- Grupo de investigación: cibereducación Fundación Universitaria Católica del Norte, Ingeniería Informática de la Católica del Norte y Psicología e Intervenciones Online. (2013). *El diseño instruccional: reflexiones y perspectivas en la Católica del Norte Fundación Universitaria*. Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Ediciones Akal, S.A.
- Lasso Cárdenas, E., Munévar García, P., y Rivera Piragauta, A. (s.f.). *Nuevas comprensiones de los roles del tutor y el estudiantes en la educación en la virtualidad*. <http://www.virtualeduca.info/ponencias2013/344/PonenciaRolesdeltutorUbuntuVirtualeduca.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Manual para la Formulación y ejecución de Planes de Educación Rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural*. . https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf
- Miranda, G. (2004). De los ambientes virtuales de aprendizaje a las comunidades de aprendizaje en línea. *Revista Digital Universitaria UNAM*, 5(10), 1-15.
- Monsalve, A, Tobón J, y Torres, J. (2014). *Prácticas Educativas virtuales para una enseñanza aprendizaje transformadores en contextos rurales*. Universidad Católica de Oriente.
- Ramos, R. y Romero, J. (1993). "La crisis del modelo de crecimiento y las nuevas funciones del mundo rural". En: Ramos R. Eduardo y Pedro Caldentey del Pozo. El desarrollo rural andaluz a las puertas del siglo XXI. Congresos y jornadas. N232/93. Dirección General de Investigación, Tecnología y Formación

Agroalimentaria y Pesquera. Consejería de Agricultura y Pesca. Junta de Andalucía.

OECD. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La Educación en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Rugeles Contreras, A., Mora González, B., y Metaue Paniagua, P. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 132-138.

Unigarro, M. (2004). *Educación Virtual: encuentro formativo en el ciberespacio*. UNAB.

Zabala, A. (2007). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Graó.

Capítulo 3

Inclusión y prácticas pedagógicas: relaciones desarrolladas por los/las docentes en programas de educación virtual superior

El presente capítulo se fundamenta en los hallazgos que emergen de la investigación incidencia de la práctica pedagógica de los/las docentes en la gestión curricular para la inclusión y la permanencia de las personas en condición de vulnerabilidad en contextos rurales, específicamente del objetivo específico que busca establecer las relaciones que se dan entre las concepciones sobre inclusión y las prácticas desarrolladas por los/las docentes, el cual se desarrolla en tres apartados: el primero de ellos presenta un marco general frente al concepto de educación inclusiva, como una forma de introducción a la comprensión de las prácticas pedagógicas y las características que la hacen incluyente; el segundo apartado desarrolla las relaciones que se establecen entre las concepciones que los/las docentes tienen de la educación inclusiva e implementación de prácticas en el aula que atiendan a este principio.

Finalmente, el tercero presenta los aspectos relacionados con una práctica incluyente desde diferentes tipos que permiten su concreción en ambientes virtuales de aprendizaje. El texto cierra con una invitación para abordar el proceso de inclusión desde una mirada institucional que respalde al maestro en su aspiración por generar prácticas pedagógicas incluyentes.

Inclusión y prácticas pedagógicas: referentes para su comprensión

La educación inclusiva nos abre la esperanza para la construcción de un proyecto de sociedad y humanización nueva, en donde el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y libertad sean los valores que definan las relaciones (López Melero, 2019).

Vivimos en una sociedad en la cual las brechas sociales se profundizan cada día más, situaciones como los estereotipos, la pobreza, falta de acceso a las oportunidades, el color de piel, analfabetismo, entre otras tantas situaciones y condiciones que nos caracterizan, se ven como limitantes para acceder y participar en diferentes espacios y lastimosamente se convierten en la causa para profundizar dichas brechas.

Un estudio realizado en el 2018 por la CEPAL (2019) muestra que en América Latina la desigualdad en términos de acceso a los servicios básicos como la salud, empleo, alimentación, educación, transporte, entre otras, es alarmante. Dicho informe indica que el 10,2% de la población regional vive en pobreza extrema, esto es, 63 millones de personas; esto sin anotar que los casos se acentúan cuando se trata de grupos y personas que históricamente han sido segregadas por razones de origen, etnia, condiciones de discapacidad, situación de salud, elecciones personales, entre otras.

Estas situaciones, han hecho que los gobiernos de cada país centren su atención en el desafío de erradicar las brechas antes referidas, viendo en la educación y los enfoques inclusivos aliados propicios para alcanzar este propósito, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todas las personas, velando porque nadie se quede relegado y asegurando con ello a los grupos en situación de vulnerabilidad para que tengan acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza (La inclusión, el único camino posible, s.f.).

Dicho encargo pone de manifiesto el reconocimiento por la diversidad no solo personal, sino también, social, lingüística y cultural; así como todas las formas que, bajo la condición humana, se establezcan en la interacción cotidiana,

asegurando de esta manera la inclusión comprendida como el derecho que tiene toda persona a participar de las decisiones, espacios y actividades que tipifican el día a día de una comunidad (MEN, 2008).

En el ámbito educativo, la Educación Inclusiva (EI) es comprendida como un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado, planteándola como el medio para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades generadas desde el acceso, la participación y éxito de todos los estudiantes (Ainscow, 2004; Arnaiz, Marchesi et al., 2014).

Esta apuesta se centra en generar las condiciones necesarias para la atención de quienes en algún momento de la vida requieran apoyos de manera permanente o transitoria, y así lograr sobrepasar con éxito los obstáculos presentados durante el aprendizaje que serán aplicados en la vida personal, académica, laboral y social; en esta dinámica, la EI vela porque todas las personas que se encuentren en una comunidad educativa, estudien y convivan juntos vinculando sus particularidades físicas, sensoriales, cognitivas, de origen, salud, y cultura a las metodologías que permitan potencializar las características de cada ser.

Por su parte, Ocampo González (2016) considera que la EI debe ser comprendida como una “[...] herramienta política-ética-ideológica que articule a través de sus proposiciones el asentamiento de las transformaciones y cambios sociales, políticos, culturales y educativos que las sociedades postmodernas requieren y reclaman” (p. 50). Dando lugar así a la posibilidad de enmarcar nuevas formas de conceptualizar y resignificar la pedagogía, ciudadanía y democracia.

Esta mirada implica que la EI no se vea solo como competencia de las instituciones; por el contrario, sea una apuesta política de país, en la cual los gobiernos se comprometan, estableciendo las rutas y condiciones necesarias para que cada institución logre el objetivo de generar verdaderos aprendizajes que propicien que los estudiantes encuentren sentido a la educación. Bajo esta perspectiva el “[...] desarrollo de prácticas inclusivas pasa por involucrarse en procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico que influye sobre las acciones

de las personas y, por consiguiente, sobre el proceso racional que sustenta estas acciones” (Moliner et al., 2017, p. 15).

Marchesi et al. (2014) manifiestan que “[...] el derecho a la educación va más allá del acceso o escolarización, se constituye el derecho a una educación de calidad para todos” (p. 12), valorando en gran medida el acceso de todos los estudiantes a las instituciones de la comunidad, donde el valor principal sea el reconocimiento de la diferencia como un valor que enriquece las dinámicas de las instituciones, en tanto proponen la EI como un componente del derecho a la educación.

En coherencia, Andújar y Rosoli (2014) hacen una diferenciación que permite trascender el concepto de EI desde el discurso o desde aquellos documentos escritos que se encuentran en las instituciones, pero que carecen de sentido en la práctica, a acciones concretas centradas en la diversidad de los estudiantes, en esta dinámica, las autoras plantean que una institución

[...] no resulta inclusiva por el mero hecho de acoger a estudiantes con discapacidad. Si un centro educativo recibe a estudiantes con discapacidad, pero evidencia altas tasas de repitencia, es una escuela tan excluyente como aquella que cierra la puerta a un niño de la calle o que acoge a un niño en sobreedad sin atender sus necesidades educativas específicas. Si el sistema educativo no tiene un currículo flexible, no genera los mecanismos de apoyo necesarios para garantizar la atención a la diversidad ni establece mecanismos democráticos que favorezcan la participación real de todos los actores para garantizar la reflexión permanente y favorecer la descentralización de la escuela, difícilmente será inclusivo (p. 49).

En clave de referentes para la comprensión de la EI, y recogiendo los puntos de vista de los expertos abordados previamente, se hace necesario resaltar que este es un proceso que se construye en el día a día, es variante y toma diferentes matices, según el contexto, los recursos y las personas que habiten cada espacio. De allí que el reto sea

siempre identificar las barreras y los facilitadores en cuanto a lo metodológico, arquitectónico y acceso a políticas y prácticas generadas al interior de cada institución, fijando su mirada en todas y todos y no solo en los que pueden ser sujetos de exclusión, de manera que sean acogidos, respetados y valorados por su diversidad.

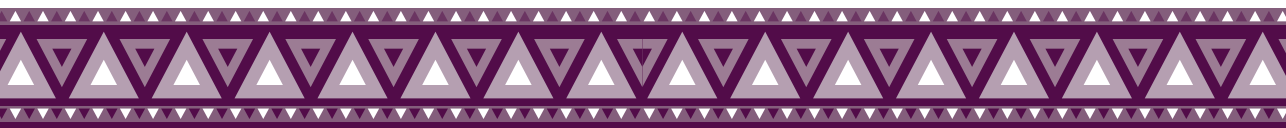
De esta manera, se podría hablar de una educación de calidad, en la cual, según Benítez (2013),

[...] se movilizan los recursos con los que se cuenta en la institución en función del desarrollo de potencialidades, habilidades y reconocimiento de saberes del estudiante, para asegurar el respeto hacia las manifestaciones diversas como condición propia del ser, además del acceso, la promoción del estudiantado como producto de los aprendizajes y la permanencia en el sistema educativo como garantía de que todos y todas en la institución se sientan acogidos y valorados (p. 37).

En conclusión, la EI en esta era globalizada y de retos, en cuestión de combatir la discriminación y exclusión, debe pensarse en clave de dinamizar la justicia en el acceso al currículo, al aprendizaje y reconocimiento y valoración de las diferencias que doten de nuevos significados la academia, respetando y valorando los saberes y encontrando en ellos la posibilidad de realización y felicidad del ser, todo esto articulado a una política de Estado que apoye tanto financiera como logísticamente las búsquedas y dinámicas de las instituciones en torno a la calidad que cada una requiere en su gestión.

Prácticas pedagógicas: relaciones entre las concepciones sobre inclusión y prácticas desarrolladas por los/las docentes

En el transcurrir de los años, el concepto de la práctica en la labor docente se ha venido transformando, todo esto debido a las reflexiones que los mismos maestros hacen de su



que hacer pedagógico; así como de las demandas políticas y sociales que le implican superar las tensiones existentes en el aula y que los llevan a convertirse en mediadores entre la enseñanza del saber y las realidades del aula, permeada y condicionada por el entorno de sus estudiantes.

En esta medida, la práctica del maestro ha evolucionado, desde su preocupación por el método de enseñanza centrado en la transmisión de un contenido, lo más fiel posible, para no alterarlo, hasta llegar a lo que hoy conocemos como el ideal de práctica pedagógica caracterizada por la mediación, la preocupación por el aprendizaje y su contextualización en el hacer. Dichos avances se deben en gran medida al compromiso del maestro por conocer y comprender el entorno en el que está inmersa la práctica, su cultura y los cambios sociales, situándolas, en una apuesta de relaciones con las

innovaciones, la economía, la política y las transformaciones que trae la globalización, por esta razón es compleja, diversa, cambiante, única y singular, solo por el hecho que sus actores se construyen con ella y la reconstruyen en medio del desarrollo (Parra y Galindo, 2016, p. 24).

Dichas características hacen que en las prácticas pedagógicas que se constituyen en la cotidianidad del aula (presencial o virtual), se entretajan las relaciones que emergen entre el docente y los estudiantes; es justo allí, donde se construye el saber; esta dinámica imprime un tono horizontal, cambiante y colaborativo, ubicándolas en la gestión y cocreación del conocimiento tal como lo expresa Tobón et al. (2018), ya que cada uno aporta desde sus experiencias, expectativas, conocimientos y dudas.

Bajo esta mirada, Zuluaga Garcés (1999) manifiesta que los elementos metodológicos en los cuales se circunscribe las prácticas pedagógicas en las instituciones son

[...] los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza;

una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la Pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan [...]; y las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas, de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (p. 17).

Ahora bien, teniendo claro los componentes que se articulan para hablar de una práctica pedagógica, vale la pena preguntarse por los elementos que la hacen incluyente. Para poder definirlos es importante considerar que la práctica pedagógica incluyente se comprende como el proceso de abordar y dar respuesta a la diversidad del estudiantado y a las necesidades de apoyo que estos puedan presentar para transitar en su vida escolar, asegurando la participación y aprendizaje mediante los cambios y ajustes en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias con una visión compartida institucionalmente que permita reflexiones frente al conjunto de acciones encaminadas para alcanzar dicho fin.

Este ejercicio requiere del compromiso de los/las docentes, quienes deben realizar una planificación centrada en el reconocimiento de las características de sus estudiantes, desde una perspectiva centrada en la enseñanza como eje fundamental de las prácticas de manera que todas y todos, “[...] niños y niñas [y jóvenes pertenecientes a una comunidad educativa estudien y aprendan] juntos lo que implica el desarrollo de medios de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y, por tanto, benefician a todos” (UNESCO, 2004, p. 20).

Por su parte, Arroyave et al. (2015) plantean dentro de los cinco principios que caracterizan una práctica pedagógica inclusiva. El primer principio tiene que ver con la identificación y uso de los recursos para que todos y todas puedan acceder al conocimiento; este uso de recursos vincula no solo los existentes en la institución, sino también los que se tienen en el contexto para poder generar mayores posibilidades de apoyo al estudiante que lo requiera, esto implica establecer diferentes alianzas interinstitucionales, con familias, ONG, entre otras.



El segundo principio está centrado en reconocer que los apoyos no solo están en función de los estudiantes, sino que también deben canalizarse en los/las docentes y, en general, en la institución educativa para fortalecer la manera de dar respuesta a la demanda del estudiantado; por ello, se parte de la premisa de que los apoyos son todas las acciones, ya sean materiales, estrategias, entre otros, que sirven para ampliar la capacidad institucional de responder a la diversidad presente en la comunidad educativa.

El tercer principio tiene que ver con la vinculación de toda la comunidad educativa en torno a las prácticas pedagógicas realizadas. Es importante priorizar que en el camino frente a la inclusión no es un asunto de unos cuantos, por el contrario, es una apuesta que convoca a docentes, directivos, estudiantes y familias para que pueda ser efectivo y verdaderamente incluyente, pues no se puede restringir una buena práctica a los metros cuadrados del aula cuando se habla de presencialidad o a la pantalla, cuando estamos en la virtualidad, esta debe trascender a la institucionalidad.

Como cuarto principio se identifica a las prácticas pedagógicas inclusivas llevadas a cabo en la institución y que se fundamentan en el conocimiento de la realidad económica, social y cultural que vive la población que a ella pertenece; por lo cual, parte de las realidades del contexto.

El quinto principio tiene que ver con la gestión directa en el aula y, por ello, se plantea que el éxito de las prácticas pedagógicas inclusivas radica en conocer las características del estudiantado para proporcionar múltiples formas de representar y presentar la información con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes (estrategias), así como de diversificar las formas de evaluar. Este principio además resalta que el trabajo colaborativo se convierte en un aliado fundamental a la hora de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, resaltando estrategias como Enseñanza cooperativa y el Aprendizaje cooperativo (Arroyave et al., 2015, p. 120).

Ahora bien, teniendo claro los conceptos sobre práctica pedagógica y práctica pedagógica incluyente, veamos qué relaciones se entretejen entre estas y las concepciones sobre inclusión que tienen los/las docentes e interactúan en



ambientes virtuales de aprendizaje. Para ello es importante partir de la definición de Capote Castillo (2012), la cual considera como “[...] un conjunto de ideas, conceptos y representaciones sobre determinado objeto” (p. 3), y ayudan a elaborar categorías que permiten sustentar un punto de vista y actuaciones trascendentes que sufren cambios.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que los conceptos poseen la particularidad de promover nuevas opciones interpretativas, además de expresar la capacidad de fundar un campo de conocimiento que se refleja en el hacer. Con relación a esto, Parra y Galindo (2016) manifiestan que toda práctica es

[...] y será la materialización de un discurso [...]. El discurso ha cambiado con la historia y así mismo la práctica, los discursos han planteado objetivos de adoctrinamiento, de competencias, de desarrollo de habilidades ciudadanas entre otros, los cuales han afectado la misma práctica, algunas se han dedicado a seguir al pie de la letra los lineamientos de las políticas públicas del gobierno de momento, y muchas otras sus discursos han sido liberadores, emancipatorios de reconocimiento propio, de lucha por una identidad propia etc., y así mismo sus prácticas muchas de ellas reconocidas en el ámbito educativo (p. 26).

Bajo esta mirada, vale la pena afirmar la primera relación que se establece entre las categorías enunciadas al principio de este texto: concepciones de los maestros frente a la inclusión y prácticas pedagógicas desarrolladas en ambientes virtuales, las cuales hacen referencia a las concepciones que tienen los docentes sobre el proceso de inclusión y la materialización en el discurso e incidencia directa en la práctica del aula. La investigación realizada por Moncayo et al. (2016) da cuenta de que, pese a las políticas de Estado y a las voces que reclaman un proceso de educación inclusiva reflejadas en el aula, aún se mantienen prácticas segregativas y excluyentes ancladas a estereotipos clasificatorios que se mantienen en el discurso y en el hacer del maestro. Dichas prácticas se cimentan en

[...] concepciones heredadas de la educación tradicional, continúan enfatizando la formación en la disciplina y la obediencia en los estudiantes, apoyados en la norma, con un currículo centrado en el profesor, una metodología academicista, basada en la retórica y en la transmisión de la información que no da lugar a imaginar un maestro creando nuevas estrategias de enseñanza, acordes a las características de sus educandos (De Zubiria, 2006. Como se citó en Moncayo et al., 2016, p. 108).

Profundizando un poco en esta primera relación, se pueden identificar otros asuntos como el miedo de los/las docentes a abrir las puertas a este enfoque, el cual, pese a que no es nuevo, demanda mucho compromiso y convencimiento del docente; es de aclarar, que las concepciones no están directamente relacionadas con la edad, el tiempo de servicio del docente, el sexo. Sin embargo, como lo demuestran Blanco (2008), Arnaiz, (2012) y Echeita (2013), las concepciones se pueden transformar a partir de procesos de sensibilización y formación dirigidos a movilizar el *statu quo* que han tenido los prejuicios causantes de la exclusión.

Por otra parte, se identifican que algunas concepciones de los maestros sobre EI, se limitan solo a la atención de la población con discapacidad, haciendo énfasis más en las carencias, dificultades o deficiencias, que en las habilidades, fortalezas y potencialidades que están presentes en el estudiantado; dicha visión lleva a la negación de otras situaciones y condiciones del ser humano que requieren ser reconocidas y apoyadas desde las prácticas, establecidas en el aula y en la institución.

Por su parte Moncayo et al. (2016) ponen en evidencia otro asunto que tiene que ver con las relaciones de las categorías trabajadas: la referida a la concepción de la inclusión de la diversidad sexual en el aula, que se impone en prácticas sancionatorias o de ocultamiento de las condiciones identificadas, con el fin denegar e invisibilizar dicha población.

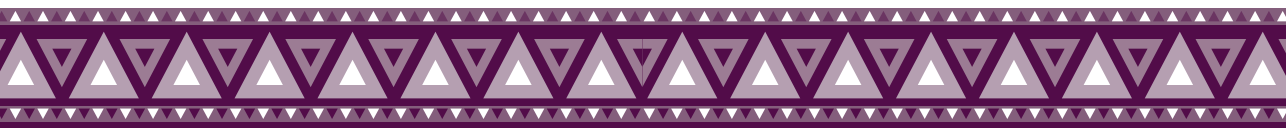
Lo anterior es una evidencia más de que puede hablarse de una relación estrecha entre lo que se concibe como inclusión y lo que se hace. Sin embargo, también se identifican casos

en los cuales tanto docentes como directivos docentes tienen claridades desde el concepto, pero a la hora de poner en práctica, no se evidencian dicha claridad (Ramírez y Muñoz, 2012), presentándose una desconexión entre lo que se dice y se hace.

En consecuencia, se puede advertir que las relaciones establecidas en el marco de las concepciones sobre inclusión y prácticas pedagógicas desarrolladas en AVA están enmarcadas en el tipo de concepción que el tutor / docente y el diseñador instruccional tengan frente a la educación inclusiva, pues esto determinará el cómo se dispongan los recursos, se planee el trabajo en el aula y se acompañe el mismo; es importante manifestar que “no existen investigaciones terminadas en las IES que cuentan con programas 100% virtuales que busquen identificar las prácticas pedagógicas para la inclusión de poblaciones vulnerables” (Arredondo, Benítez, Betancur, Granda, Jaramillo, y Suárez, 2018, p. 14), lo que de alguna manera limita describir con mayor amplitud las relaciones que se vienen estableciendo en el marco de las prácticas pedagógicas inclusivas.

Finalmente atendiendo a la investigación desarrollada por Suárez et al. (2019), en la cual se evidencian las situaciones descritas que llevan al actuar desde concepciones que en su mayoría son miradas desde el asistencialismo o desde las dificultades que tienen los estudiantes y no desde su derecho a una educación de calidad, como lo establece el Ministerio de Educación Nacional en los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva (MEN, 2013a), se hace necesario pensar en acciones que permitan trabajar en estructuras conceptuales diferentes que abran la mirada frente a lo que es la EI y sus implicaciones en las prácticas pedagógicas, pues el tema se ha trabajado, específicamente en Colombia con los/las docentes de la educación inicial, básica y media, pero en la educación superior aún no se avanza en este tipo de iniciativas que le permitan al maestro y la institución

reconocer y reestructurar las barreras de distinto tipo y condición que impiden [...] poder avanzar hacia la práctica de pedagogías más humanizantes, compatibles con el modelo de la pedagogía de la inclusión, las cuales



comparten el interés por el estudiante como sujeto de derechos y deberes, con características, capacidades e intereses propios, y con la disposición del docente por descubrir e implementar estrategias adaptadas al ritmo y capacidad de sus estudiantes (Moncayo et al., 2016, p. 114).

Prácticas pedagógicas: perspectivas e intervenciones educativas incluyentes

Treinta años después de la celebración de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) en Jomtien, Tailandia, que culminó con la Declaración Mundial de Educación para Todos, se hace un llamado importante desde la declaración de Incheon Educación para hacer un alto en el camino y revisar los avances que se han tenido en el tema de atención a todas las poblaciones desde el acceso, calidad y pertinencia de las propuestas educativas.

En esta medida, la preocupación de los académicos e investigadores en educación, se ha centrado en la identificación de prácticas y estrategias que evidencien cambios en los sistemas escolares, a través de la atención al estudiantado con mayores posibilidades de ser discriminado y excluido del sistema educativo; en razón de ello, se han podido identificar algunas características que pueden dar pistas sobre una práctica pedagógica inclusiva.

Una de ellas es que dichas prácticas deben comprenderse como una actuación situada, es decir, emergen de un interés o necesidad presentada en un contexto específico y, por ello, cuentan con unos condicionantes estructurales que las hacen únicas, convirtiéndolas en referentes para que otras instituciones puedan generar sus propias experiencias; otra característica que se resalta, es su diseño participativo: la vinculación de otros maestros y directivos con la finalidad de hacerla pertinente, además estas prácticas se perfeccionan con el tiempo; por ello, pasan por periodos de seguimiento, evaluación y transformación, lo cual permite consolidarlas y volverlas sostenible en el tiempo.

En la *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas* (2009) se manifiesta que una “buena práctica”

hace que toda actuación que se oriente a partir del compromiso del profesorado, alumnado y las familias a promover la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, sobre todo de aquellos en mayor situación de vulnerabilidad, no es una práctica de “todo o nada”, sino fundamentalmente de “grado” progreso sostenido (proceso).

Otra característica es que inicia con altas expectativas frente a todos los estudiantes; en esta dinámica todos pueden alcanzar las metas propuestas de diferentes maneras y valiéndose de los apoyos requeridos para lograrlo, desde esta perspectiva la caracterización del grupo juega un papel importante, ya que parte de las fortalezas de cada estudiante, para que desde allí se planifiquen la enseñanza, dosificación en tiempos, contenidos, frecuencia y variedad de los apoyos.

Finalmente, otra de las características a considerar es el uso de las tecnologías de la información y comunicación en la práctica educativa

como una herramienta potente para transformar la enseñanza y mejorar la participación y el aprendizaje de todos. El uso de la computadora y la conexión a internet ya no es considerado un lujo, sino que es un elemento necesario para garantizar la igualdad de oportunidades y disminuir la brecha del conocimiento. Por otro lado, las nuevas tecnologías han beneficiado a poblaciones con discapacidad, quienes a través de los equipos tecnológicos y los softwares especializados han podido superar barreras de acceso a la información y el conocimiento, y tener logros significativos en sus aprendizajes (Andújar y Rosoli, 2014, p. 56).

Dichas herramientas se convierten, a su vez, en el aliado para minimizar las barreras en cuanto al acceso a la educación para diferentes poblaciones en todos los niveles y, más aún, en la educación terciaria, tanto en la universitaria como en la formación técnica profesional, que es donde quizás más brechas existen, es por ello que en palabras de Hernández (2016) una de las metas que se establecen en la

Declaración de Incheon, es fortalecer la ciencia, la tecnología y la innovación. Donde es preciso aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios educativos (p. 27).

En este contexto, los ambientes de aprendizaje virtual se convierten en la posibilidad más tangible para hablar de culturas etnorelativas, en ellas pueden estar presentes estudiantes de diferentes nacionalidades, edades, culturas, situaciones socioeconómicas o capacidades, ideologías, habilidades, entre otras; por tanto, se convierte en la posibilidad más cercana para promover el aprendizaje a lo largo de la vida, no en vano plataformas virtuales, utilizadas en los móviles se han convertido en el aliado para alcanzar las múltiples posibilidades para el aprendizaje de otras lenguas o para actualizar o certificar una competencia específica.

En esta dinámica, dichas prácticas estimulan la autorregulación, autonomía, comunicación y socialización, y se convierten en espacios abiertos a los que se puede acceder sin límites de lugar, tiempo, ocupación o edad. Por tanto, dan cabida a la diversidad en todo su esplendor, en esta medida, se hace necesario que las interacciones que se dan en estos espacios estén marcadas por la “[...] participación activa, de interacción y diálogo en el que la aceptación, el cuestionamiento, el rechazo o la asunción de procesos orientarán la enseñanza-aprendizaje y determinarán también el clima cultural y social de la misma” (Arnáiz e Illán, 1996. Como se citó en Moliner et al., 2017).

Con miras a fortalecer las interacciones pedagógicas generadas en los AVA, expertos en virtualidad y educación inclusiva, han propuesto algunos tips que permiten generar un diseño instruccional más flexible, adaptados a las necesidades de los educandos, algunos de ellos son:

- ✓ Conocer las características del grupo que se va a acompañar, esto como regla esencial de la planeación del AVA.

- ✓ Definir los objetivos del curso y los resultados del aprendizaje que se esperan del estudiante, para plantear el diseño instruccional desde los momentos de desarrollo, implementación, seguimiento y evaluación. Esta tarea la deben realizar en conjunto el docente especialista en la disciplina y el diseñador instruccional, con el fin de definir elementos claves como la metodología de trabajo, la disposición de materiales, las estrategias didácticas a implementar como foros, wikis, chat, correo electrónico, intercambio de ficheros, entre otros, así mismo considerar la flexibilidad en la arquitectura de los módulos y en los tiempos de abordaje.
- ✓ Teniendo presente la caracterización realizada de los estudiantes y los resultados de aprendizaje⁴, se deben planear los apoyos que se prevé que pueden requerir para alcanzar con éxito los objetivos propuestos, partiendo de la premisa que la evaluación del progreso del estudiante está en relación con su punto de partida y no con el de sus pares.
- ✓ En clave del diseño universal para el aprendizaje, se recomienda contar con un abanico de posibilidades que le permitan al docente y a los mismos materiales utilizados presentar los contenidos, generar diferentes actividades que le faciliten a los estudiantes con amplias diferencias comunicativas, sensoriales y motoras demostrar dominio de un aprendizaje; así mismo, presentar diferentes actividades que permitan el monitoreo y acompañamiento para que los estudiantes se mantengan en la tarea (Wehmeyer, 2009, p. 51).
- ✓ Por su parte, Figueroa Zapata et al. (2019) proponen trabajar desde la confianza, la motivación, los intereses, las etiquetas, la comunicación efectiva y asertiva, de manera que el estudiante se sienta con la plena confianza para manifestar sus avances, necesidades de apoyo, angustias y expectativas frente a la formación.

Hay que resaltar algunas de las estrategias identificadas como prácticas exitosas, que pueden funcionar en

⁴ A la luz del decreto 1330 de 2019 se comprende por resultados de aprendizaje las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico.

la educación superior virtual como posibilidades de agrupamientos diversos, ellas son: la enseñanza cooperativa, el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas colaborativo, agrupaciones heterogéneas y la enseñanza eficaz. Si estas estrategias se llevan al plano propuesto, pueden ser actuaciones de éxito en un proceso educativo.

Para concretar dichas prácticas en los AVAS se requiere contar con docentes convencidos de que es posible la atención a la diversidad en la virtualidad, que se sientan motivados y empoderados frente a su hacer, de manera que se animen a asumir los retos que trae consigo la diversidad en la virtualidad, situación que solo se alcanza si el docente siente apoyo en las diferentes instancias de la institución de educación, de lo contrario es muy probable que desde la virtualidad se sigan presentando casos de exclusión y negación de las diferencias personales, sociales, culturales y de contexto.

En esta medida, se debe animar y propiciar espacios para que los docentes puedan trabajar de manera colaborativa, apoyándose en sus colegas y en los diferentes profesionales con los que cuenta la institución de educación; de esta manera, se podrá generar prácticas pedagógicas compartidas que inviten al maestro a reflexionar frente a su hacer, actitudes y su compromiso frente a la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

Conclusiones

El desarrollo de prácticas pedagógicas incluyentes requiere del compromiso del maestro, su credibilidad en los procesos de inclusión visualizados en el reconocimiento de la diversidad como valor y de la educación como derecho de todos y en especial de las personas con mayores posibilidades de ser excluidas. De manera que le permitan abrir el panorama que implica la educación inclusiva y así pueda trasegar concepciones cimentadas en la discapacidad.

Es necesario que las instituciones de educación y en especial las de educación superior generen las condiciones necesarias para sensibilizar y capacitar a los/las docentes en

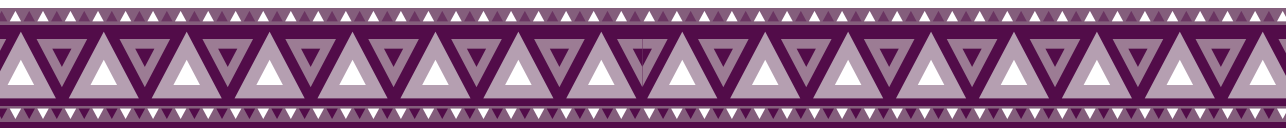
temas referidos a la atención de la diversidad estudiantil, formas de procesar la información según las características cognitivas, reconocimiento de estilos y ritmos de aprendizaje, entre otros; temas que lleven al maestro a sentirse con herramientas para afrontar pedagógicamente los casos que se presentes en sus aulas.

Así mismo las IES deben identificar y disponer todos los recursos en favor de los apoyos que los estudiantes requieren en su trayectoria académica, en esta medida se deben asumir como una responsabilidad compartida entre los distintos actores de la institución, esto potencializa el trabajo de los/las docentes y fomenta la capacidad de respuesta de las instituciones a las necesidades de los estudiantes.

Finalmente, es menester de las IES identificar sus barreras y facilitadores durante los procesos de autoevaluación, mediante herramientas como el índice de inclusión, con miras a identificar las condiciones en que se encuentran con respecto a la atención de la diversidad, para tomar decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad (MEN, 2016, p. 28).

Referencias

- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles las son palancas para cambio?*. https://www.researchgate.net/publication/228634802_El_Desarrollo_de_Sistemas_Educativos_Inclusivos_cuales_son_las_palancas_de_cambio
- Andújar, C., y Rosoli, A. (2014). Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En Á. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coord.), *Educación Inclusiva. Avances y desafíos de la inclusión educativa en Iberoamérica*. http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educativo Siglo XXI*, 30(1), 25-44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111>



Arroyave, D., Benítez, N., Bolívar, D., y Orrego, A. (2015). *Hacia prácticas pedagógicas y gestión de aula incluyentes: lineamientos de una propuesta contextualizada*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Nilsa_Benitez/publication/317162742_HACIA_PRACTICAS_PEDAGOGICAS_Y_GESTION_DE_AULA_INCLUYENTES_lineamientos_de_una_propuesta_contextualizada/links/59278906a6fdcc44435087f5/HACIA-PRACTICAS-PEDAGOGICAS-Y-GESTION-DE-AULA-INCLUYENTES-lineamientos-de-una-propuesta-contextualizada.pdf

Benítez, N. (2013). *La educación como medio para minimizar expresiones de discriminación y exclusión*. *Revista Senderos Pedagógicos*, 4, 33-38. <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/263/255>

Blanco, G. (25-28 de noviembre de 2008). *Marco conceptual sobre educación inclusiva / "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro"*. Conferencia Internacional de Educación 48a Reunión, Ginebra, Suiza. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_spa.pdf

Capote Castillo, M. (2012). *Una aproximación a las concepciones teóricas como resultado investigativo*. *Mendive*, 10(2), 1-7. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/519>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (CEPAL). (2019). *Panorama Social de América Latina*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44395/1/S1900051_es.pdf

Echeita, G. (2013). *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto"*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2). 99-118. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>

Figueroa Zapata, L., Ospina García, M. y Tuberquia Tabera, J. (2019). *Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable*. *Inclusión y Desarrollo*, 6(2), 4-14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>



Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. (s.f.). <http://www.oei.es/70cd/guia.pdf>

Hernández, N. (2016). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos”. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 18-36.

La inclusión, el único camino posible. (s.f.). <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2019/11/La-inclusio%CC%81n-el-u%CC%81nico-camino-posible-2.pdf>

López Melero, D. (2019). Inclusión educativa o el aprender a mirar desde la perspectiva de un nosotros común. *El diario de la educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/que-es-el-diario-de-la-educacion/>

Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (Coord.). (2014). *Educación Inclusiva. Avances y desafíos de la inclusión educativa en Iberoamérica*. OEI. http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf

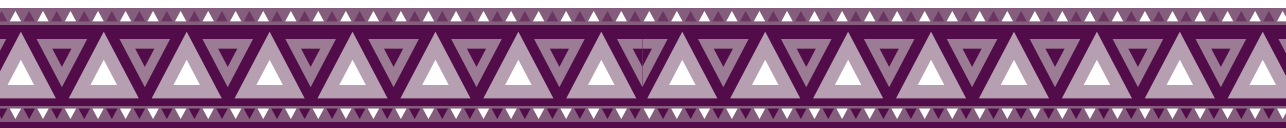
Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2008). *Serie de guías N°34. Cartilla de Educación Inclusiva*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-374283_recurso.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2013). *Lineamientos de calidad para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales y a distancia*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-338171.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación de Colombia. (MEN). (2016). Índice de inclusión para educación superior (INES). https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf

Moliner, O., Sanahuja, A., y Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia127>

Moncayo, M., Muñoz, R., Narváez, L, y Vásquez, C. (2016). *Concepciones en docentes y directivos sobre educación inclusiva*. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/>



bitstream/handle/6789/2571/Moncayo_Noralba_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ocampo González, A. (Coord.). (2016). *Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655630>

Parra, E., y Galindo, D. (2016). *Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización* [Tesis de maestría, Universidad Javeriana] <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19490/ParraSalcedoEdwinFabian2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramírez, A., y Muñoz, M. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Investigación Educativa*, 30(1), 197-222. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322861012>

Suarez, S., Jaramillo, L., Benítez, N., Ceballos, W., García, B., y Arredondo del Río, J. (s.f). *Prácticas pedagógicas incluyentes para la educación Superior de calidad en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje-AVA*. <https://repositorio.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12579/5334/VEAR18.0533.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tobón, S., Martínez, J., Valdez, E., y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista espacios*, 39(53), 1-16. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.pdf>

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>

UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

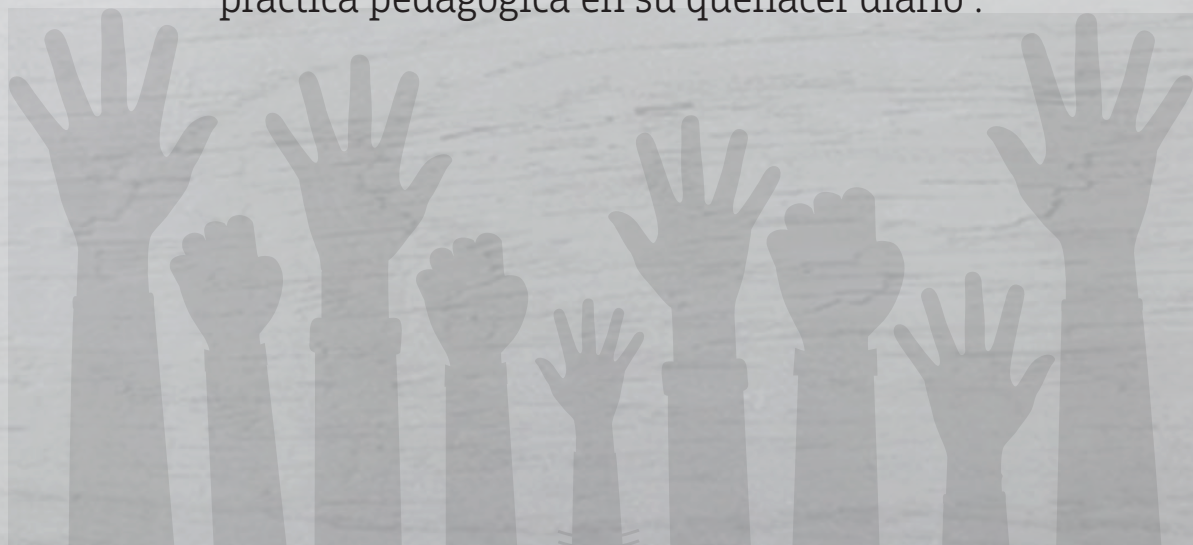
UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon Educación 2030*. <https://es.unesco.org/world-educationforum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>

Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re349/re349_03.pdf

Zuluaga Garcés, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*. Universidad de Antioquia, Anthrope, Siglo del Hombre.



"Los contextos educativos se convierten en un referente que promueve el respeto por el ser, valorando las condiciones, situaciones, elecciones y en ellas las diversas formas de pensar, actuar, constituirse e identificarse; en razón de ello, se espera fortalecer y trabajar en pro de cimentar culturas incluyentes que fomenten la integración social como una apuesta por la equidad y la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias como principio para guiar las decisiones que se concretan en las políticas institucionales y la práctica pedagógica en su quehacer diario".



Capítulo 4

Inclusión y prácticas pedagógicas: lectura de la normatividad colombiana para la gestión curricular en programas de educación superior virtual en contextos rurales

El presente capítulo diseñado con base en el análisis de contenido (Krippendorff, 1990) ofrece una descripción y examen de las bases oficiales para la regulación de la EI en la gestión curricular para programas virtuales en Educación Superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales. De igual forma, presenta desafíos para la atención de la problemática en el país, que dan cuenta de los asuntos pendientes y se hace necesario que se visibilicen de una forma más estratégica en los lineamientos y evaluaciones de la educación superior. Este capítulo obedece a un análisis documental complementario de la investigación, dada la importancia de la mirada oficial con relación a las experiencias institucionales y docentes.

Bases oficiales para la regulación de la EI en la gestión curricular para programas virtuales en educación superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales

El desarrollo de la educación superior en Colombia en las últimas tres décadas ha estado condicionada por la Ley 30 de 1992, norma base por la cual se organiza el servicio público de este sector, que establece las posibilidades de sus acciones, y que fue concebida en una época en la que

los grandes cambios sociales -en especial sobre educación inclusiva- y tecnológicos apenas se gestaban en el mundo; incluso la Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, se sanciona solo dos años después y es allí donde se concibe una definición sobre el currículo y sobre los alcances del mismo.

La década del 90 no trajo grandes cambios para los preceptos normativos de la educación superior en Colombia y solo se sentaban las bases en forma de decreto o resolución sobre algunos de los mandatos de la Ley 30 de 1992. Precisamente, los años 90 fueron denominados “la década perdida de la educación superior”, por la no concreción de medidas que permitieran controlar las dinámicas de entidades públicas y privadas, que debían enfrentar los retos de la modernización del sector, a costa de las dificultades en las que estaba inmersa la nación.

Finalizando la década del 90, e ingresando al nuevo milenio, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) decide enfrentar, bajo la luz de un nuevo gobierno (del presidente Dr. Andrés Pastrana Arango (2008-2002)), un desafío de modernización del sector, denominado “Movilización social por la educación superior”, el cual se desarrolló en el marco de una metodología que implicó varias fases, entre los años 1999 y 2000.

Estas fases fueron denominadas como cinco espacios de trabajo: el primero, foros de interés ciudadano y correo electrónico; el segundo, mesas sectoriales; el tercero, mesa intersectorial; el cuarto, secretaría técnica; y el quinto, la integración. Este último tuvo como objetivo la concertación final en torno a doce temas importantes y conclusiones en forma de documentos de desarrollo de la educación superior, publicados conforme se plantea el desafío iniciado. Los temas privilegiados fueron calidad, acreditación, investigación, regionalización, pertinencia, cobertura y financiamiento de la educación superior, con sus consiguientes subtemas.

Estas propuestas de renovación y planteamiento colectivo de lo que se quería sobre la educación superior en el país, inéditas a la fecha, trajeron consigo la opinión de académicos, comunidades educativas y expertos internacionales, que concluyeron en informes de renovación y cambio para la educación superior, y a partir de allí las nuevas normas de

regulación para el sector (MEN, 1999 y 2000). Con base en lo anterior, para el año 2002 se publica la Ley 749 de 2002, en la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica; para el año 2003 se presenta el Decreto 2566 de 2003, con el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior.

Ambas normas han sido determinantes para el cambio de la educación superior del país en las últimas dos décadas, y aunque el decreto 2566 de 2003 se deroga en el año 2008 por parte de la Ley 1188 de 2008, por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior, y se materializa mediante el Decreto 1295 de 2010, los cambios solo cualifican lo planteado en el año 2003.

De igual forma, esta norma del 2010 se deroga por el Decreto 1075 de 2015, como Decreto único reglamentario del sector educación, que compila el conjunto de normas sobre la educación del país, el cual, a su vez, es derogado con cambios significativos por el Decreto 1280 de 2018, que reglamenta el Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, que el gobierno entrante (Gobierno del presidente Dr. Iván Duque Márquez (2018-2022) decide ajustar para el año 2019, en el Decreto 1330 de 2019. Todo lo anterior, en sintonía de una cualificación permanente de los principios establecidos desde el año 2003 y por los cuales se regula la oferta y el funcionamiento de los programas de educación superior, en todas sus condiciones de calidad, haciendo mención especial del currículo como el eje de los procesos educativos.

Otro proceso que se gesta desde los mencionados artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992 es la Acreditación de la Calidad, mediada por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). El Decreto 2904 del 31 diciembre de 1994 define la acreditación en el país en cuanto a su organización y funcionamiento, razón por la que el CNA plantea en el año 2001 los lineamientos para la acreditación institucional; y para el año 2006, lineamientos para la acreditación de programas. Estos documentos se renovaron entre los años 2013 (CNA, 2013) y 2014 (CNA, 2014), y luego entre los años 2019 y 2020 (CESU, 2020), dada la

importancia que el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU, 2020) le ha dado a su articulación con las condiciones de calidad que se emanan del decreto 1330 de 2019.

Estas normativas mencionadas denotan la cualificación de la evaluación de la oferta y el funcionamiento de los programas de educación superior en el país, a la luz del contexto y las particularidades curriculares de las instituciones. Son procesos complementarios y optativos para las IES -con excepción de los programas de licenciatura en educación-. Conforme lo plantea la Ley 30 de 1992, que creó el Sistema Nacional de Acreditación, cuyo objetivo es “garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema cumplan los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (Art. 53, Ley 30 de 1992).

De esta forma, para realizar un análisis a los aspectos condicionantes sobre lo curricular en torno a la atención de la inclusión educativa, un primer análisis debe hacerse a las denominadas condiciones de calidad, planteadas en el Decreto 1330 de 2019 y un segundo análisis a los lineamientos de acreditación, tanto de programas como institucional. Esta evaluación dual a la gestión de la calidad de la educación superior en el país se le denomina Sistema Integrado de Aseguramiento de la Calidad.

Un tercer análisis se debería hacer a las dinámicas de lo curricular en cuanto a la educación inclusiva en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, lo complementan el conjunto de iniciativas que ha emprendido el MEN desde el año 2013 para hacerle frente a la concreción en la atención a la población con Necesidades Educativas Especiales e Inclusivas (NEEI).

Como elementos que anteceden a las dinámicas del MEN y que son preámbulo de sus acciones frente a este asunto, se encuentran la Ley 1346 de 2009, por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, que en su Artículo 24 sobre Educación, en el numeral 1, plantea que “Los Estados [...] reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación [...] asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza

a lo largo de la vida”; y en el numeral 5 que

Los Estados [...] asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior [...] sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados [...] asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad (Artículo 24, numeral 1, Ley 1346 de 2009).

Para el año 2013 se emite la Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, en la que se plantean las definiciones base, se establecen las obligaciones del Estado y se determinan las medidas para la garantía del ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad. En el artículo 11, sobre el derecho a la educación, plantea que

El Ministerio de Educación Nacional definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo” (Artículo 11, Ley Estatutaria 1618 de 2013).

Concretando su acción de acuerdo con el planteamiento del numeral 1, literal k, en el que se busca “asegurar que los jóvenes y adultos con discapacidad tengan acceso general a la educación superior” (Ley Estatutaria 1618 de 2013, numeral 1, literal k); y en el numeral 4, literal b, en relación a la educación superior, plantea que el MEN diseñe incentivos para el desarrollo de tecnologías inclusivas e implementación del diseño universal; en el literal d, que el MEN incorpore criterios de inclusión educativa; en el literal f, que el MEN asegure a las personas con discapacidad el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo, en condiciones de equidad; en el literal g, que las IES propugnen por aplicar recursos para la inclusión educativa de personas con discapacidad; en el literal h,

que el MEN verifique la inclusión de esta población en actividades deportivas; en el literal i, que las IES promuevan la sensibilización y capacitación de los licenciados y maestros y “la inclusión del tema de discapacidad en todos los currículos desde un enfoque intersectorial” (Ley Estatutaria 1618 de 2013, numeral 1, literal i).

De igual forma, el artículo 14 plantea la necesaria adecuación del campus o instalaciones para garantizar la accesibilidad y el Artículo 21, que las IES que cuenten con facultades de derecho y consultorios jurídicos desarrollen “programas de formación y apoyo al restablecimiento de derechos de las personas con discapacidad” (Ley Estatutaria 1618 de 2013, artículo 21).

Es de esta forma como el MEN en el año 2013 publica un documento con Lineamientos de política de educación superior Inclusiva (MEN, 2013a) en el que explica que es el resultado de un proceso iniciado en el año 2008 y que describe la visión esencial que sustenta el paradigma de la educación inclusiva en la educación superior, examina su dinámica en el país, plantea los principales retos que enfrenta el sistema y describe las estrategias y acciones para tener en cuenta en una política pública al respecto. Este documento se convierte en un hito para los diseños curriculares, dado que no existe documento oficial afín que le preceda en la educación superior en el país, y porque según el mismo MEN, es pionero en América Latina, y logra “aterrizar el ideal conceptual de la educación inclusiva a la realidad colombiana, caracterizada por su riqueza étnica y cultural” (MEN, 2013, p. 10).

En el año 2017 fue expedido el decreto 1421, por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. En el artículo 2.5.3.3.3.1. se hace hincapié al fomento de la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada, manifestando que el MEN promoverá que las IES, en el marco de su autonomía, puedan fomentar la incorporación de políticas de educación inclusiva y se implementen diversas estrategias para la gestión de currículos accesibles y de recursos apropiados para la gestión pedagógica y tecnológica.

De igual forma, se determina en los artículos 8 y 9, que en

las condiciones de calidad de los programas de educación superior se formalicen las políticas de inclusión para la población con discapacidad y sean entregadas al MEN en el momento de su respectiva renovación.

En el mismo año 2017, se emite por parte del MEN el documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Como asunto para resaltar de este documento es que se describen las mesas de trabajo que se realizaron en cinco ciudades del país con expertos sobre el tema; sin embargo, el análisis de este documento oficial, sobre educación inclusiva, solamente se centra en la discapacidad, por lo que conceptualiza la terminología y observa las normativas, plantea las necesidades de intervención, señala los aspectos críticos de la atención, considera los procesos de articulación intersectorial e intrasectorial y facilita herramientas pedagógicas para trabajar con este tipo de población, entre otros. El documento presenta de forma amplia las formas de comprensión y de trabajo con este tipo de población, pero no hace un énfasis puntual sobre las estrategias de trabajo a asumir en educación superior.

Un cuarto análisis se centra en el documento denominado *Lineamientos de calidad para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales y a distancia* (MEN, 2013b), publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2013 y que tuvo una propuesta de mejora en el año 2017. El documento oficial del año 2013 caracteriza y conceptúa la educación virtual y a distancia, y define el ambiente de aprendizaje, pero lo determinante de este es la propuesta que hace de lineamientos para la evaluación de los programas virtuales y a distancia, en el marco del aseguramiento de la calidad; y teniendo como referente en su momento el Decreto 1295 de 2010, plantea las condiciones que debe tener la institución y las que deben evidenciar los programas de educación superior, en particular los contenidos curriculares, la organización de actividades académicas, el personal docente, los medios educativos, la infraestructura física y tecnológica.

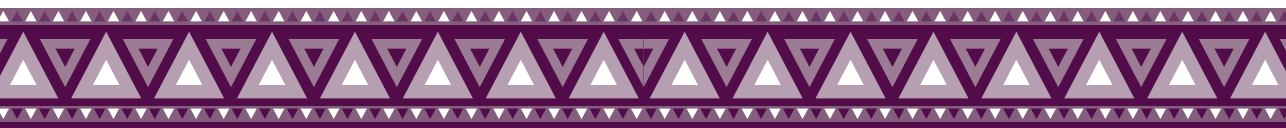
Para un quinto análisis se tomará como referente el



documento denominado Plan rural de educación superior, Estrategias de fortalecimiento de capacidades para el desarrollo territorial, emitido por el MEN en el año 2018, en cuyo contenido se presenta un diagnóstico, el denominado Plan, las rutas de implementación y las estrategias de sostenibilidad. En el Plan se encuentran planteamientos significativos que orientan las construcciones curriculares y en los contenidos anexos datos que ofrecen información relevante, por cuanto presenta la relación porcentual de inserción de la metodología de los programas y por área de conocimiento, así como otra información que puede dar ideas del fenómeno de la educación superior rural. Existe un documento que lo precede, sobre educación rural, denominado Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural calidad y equidad para la población de la zona rural (MEN, 2013c) emitido por el MEN en el año 2013, no se tomará como referente para el análisis dado que se enfoca en los niveles de educación preescolar, básica y media, pero sí se tendrá en cuenta los aspectos que puedan tener relación con el tema de estudio.

Un sexto análisis se realizará con base en el documento denominado Plan especial de educación rural, hacia el desarrollo rural y la construcción de paz, emitido por el MEN en el año 2018, complementario al documento Plan rural de educación superior, contemporáneo en su emisión, pero bajo el énfasis de los acuerdos del posconflicto y en el marco de todos los niveles y ofertas de la educación en el país. De este documento se observará especialmente el diagnóstico y las estrategias propuestas para la educación superior, que se relacionen con los criterios de análisis establecidos.

Finalmente, se describirán aspectos de la última apuesta del MEN para el ejercicio educativo universitario, como es el Acuerdo 02 de 2020 emitido por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU, 2020), el cual actualiza el modelo de acreditación en alta calidad.



Análisis de la regulación de la EI en la gestión curricular para programas virtuales en educación superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales

Para realizar un análisis de la regulación de la educación inclusiva en la gestión curricular para programas virtuales en educación superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales, se hace necesario primero definir algunos conceptos claves como premisa para poder responder la pregunta que orienta el presente texto. Por ello, identificar el significado de gestión curricular, a diferencia de otros conceptos asociados como gestión pedagógica u otros, permitiría una mayor observancia del fenómeno en análisis.

Se podría definir la gestión curricular como una acción del proceso educativo, que contiene “materiales” y “criterios” para el desarrollo de los procesos de enseñanza, expresando así una visión del conocimiento y una concepción del significado de la educación (Stenhouse, 1984). Asunto bien distinto a la gestión pedagógica, que pertenece más a la formas particulares y profesionales del profesor, y que podría estar circunscrito al componente teórico que le afirma como tal. De esta forma, lo curricular considera con detenimiento la naturaleza del conocimiento, las expresiones de las metodologías, las características de los procesos de enseñanza y las diferencias de los procesos de aprendizaje.

En la Ley 115 de 1994 se identifica el currículo como

el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Art. 76, Ley 115 de 1994).

Por lo que su gestión es la dinamización de estas dimensiones o aspectos estructurales en el ámbito del

tiempo del proceso educativo. De esta forma la gestión curricular involucra varias dimensiones que corresponden a un proyecto educativo, entre ellas la teoría y acción que soporta la gestión del profesor, el modelo pedagógico y su ideación del mismo, representada en la planeación de las prácticas pedagógicas a desarrollar, la modalidad de ejecución, las diferencias entre la población atendida, los ambientes educativos en los que se desarrolle el proyecto, entre otros. Teniendo en cuenta lo anterior, el desarrollo socio cultural del proyecto educativo, enfrenta a la gestión curricular a un desafío muy complejo en su gestión, lo que plantea interrogantes que son urgentes de responder, pero que cuentan con insumos insuficientes para ello.

Incidencia en las prácticas pedagógicas

En el reciente Decreto 1330 de 2019 sobre condiciones de calidad de los programas de educación superior, el MEN considera que las prácticas pedagógicas deben ser diseñadas de acuerdo a las particularidades del proyecto institucional y de la propuesta curricular, teniendo en cuenta la modalidad e innovación educativa (Decreto 1330 de 2019, Artículo 2.5.3.2.3.2.4.); de esta forma, toda práctica educativa deberá estar justificada y articulada con coherencia en los procesos educativos.

El programa de educación superior que cumpla con las condiciones podrá considerar su acreditación en alta calidad, y si no las cumple deberá realizar dos procesos de autoevaluación con base en los lineamientos que el CNA le sugiera, razón por la que se deberán diseñar estrategias pedagógicas (CNA 2013, Característica 17) que se integren en currículos flexibles, y que hagan parte, a su vez, de una política institucional en materia de flexibilidad.

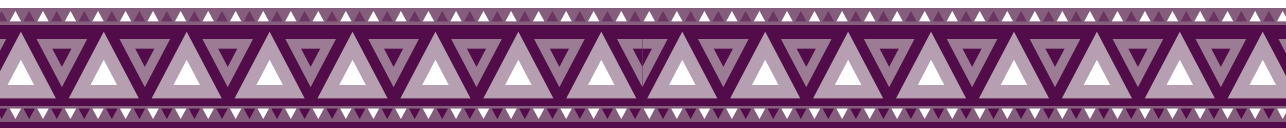
El CNA recomienda entonces coherencia entre sus métodos y estrategias pedagógicas, didácticas y comunicativas empleadas y las necesidades, capacidades, entre otros, de los estudiantes, con relación al tipo y metodología del programa, haciéndose énfasis en estudiantes en atención a su diversidad, razón por la que se solicitan mecanismos de seguimiento y de acompañamiento “especial”, con el



propósito de facilitar el desempeño de estudiantes en condición de vulnerabilidad y discapacidad (CNA 2013, Característica 19). Ambos documentos, anteriormente planteados, delegan la responsabilidad del diseño de las prácticas pedagógicas a las instituciones, de acuerdo con su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su propuesta curricular, pero en el marco de una educación inclusiva, sin importar la modalidad educativa, nivel de formación, tipo de población o contexto de desarrollo.

El MEN propone algunas estrategias en sus Lineamientos de política de educación superior Inclusiva (MEN, 2013a), que posibilitan cualificar los proyectos educativos y las propuestas curriculares en sus prácticas pedagógicas. Es así como, después de detectar que hay ausencia de condiciones pedagógicas adecuadas en la educación superior, propone la creación de didácticas innovadoras diseñadas a partir de las particularidades de los estudiantes y retroalimentadas por un servicio de apoyo pedagógico institucional (MEN, 2013a, p. 62); estrategias estas que se complementan con las propuestas de creación de líneas de investigación sobre el tema, diálogo de saberes, vinculación de “sabedores” ancestrales, espacios de formación de profesores y la creación de currículos con enfoque diferencial (MEN, 2013c, pp. 88-89).

Por su parte, en el documento *Lineamientos de calidad para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales y a distancia* (MEN, 2013b) se propone que las instituciones que cuenten con estas modalidades describan para sus prácticas pedagógicas un plan acorde con los contenidos, la metodología y modalidad del programa, y en este incluir: guías de estudio o aprendizaje, los diseños instruccionales a requerir y los métodos de aprendizaje a implementar. Se sugiere que dichas mediaciones se basen en la provisión de contenidos de texto, audio, video y simulaciones e interacción social, para facilitar de esta forma los logros académicos planteados, de igual forma identificar los materiales requeridos para el proceso educativo, teniendo en cuenta las actividades del curso y los tiempos de dedicación, todo ello en un plan de acción calendarizado (MEN, 2013b, pp. 25-26).





Todo lo anterior refleja un deber ser de cualquier proceso educativo, pero en particular en la educación virtual su exigencia se manifiesta en mayor medida dada la particularidad de la misma. Estos procesos requieren sistematización de las experiencias de prácticas pedagógicas, para el reconocimiento de los casos experimentados, que permitan enriquecer las nuevas propuestas para los procesos educativos venideros.

Incidencia en la gestión curricular

Se incide en el diseño y gestión curricular desde las condiciones de calidad para la creación y renovación de programa de educación superior, solicitándose que la Institución de Educación Superior (IES) sea coherente en sus diseños curriculares, articulándolos a las áreas de conocimiento, la modalidad respectiva de su ejecución (Artículo 2.5.3.2.3.2.4., Decreto 1330 de 2019), y las estrategias de flexibilización que se establezcan, desde la organización de las actividades, la interacción de las mismas, entre otros componentes formativos enunciados (Artículo 2.5.3.2.3.2.5., Decreto 1330 de 2019). Es muy genérica la solicitud, pero refleja lo que las anteriores normas afines a esta han solicitado, es decir, delegar la responsabilidad de la gestión de los procesos curriculares a una autonomía responsable regulada de las IES, de acuerdo con el artículo 3 de la Ley 30 de 1992.

Tres asuntos clave son los requeridos en los lineamientos para la acreditación de programas (2013) del CNA, relevancia académica y pertinencia social del programa, flexibilidad del currículo y recursos de apoyo docente (CNA, 2013). El primero de ellos se refiere a la capacidad de respuesta que los currículos deben tener a las necesidades en sus territorios y en escenarios nacionales e internacionales (característica 3), es por ello que recomienda “estudios y/o proyectos [...] que propendan por la modernización, actualización y pertinencia del currículo de acuerdo con las necesidades del entorno” (CNA, 2013). Esto es relevante puesto que hace al currículo un proyecto dinámico en el reconocimiento de los territorios en los que se desarrolla -caso rural- y pertinente con la población a la que se le presta el servicio.



El segundo de ellos es el currículo flexible frente a su actualización y pertinencia para el óptimo “tránsito de los estudiantes por el programa y por la institución” (CNA, 2013, característica 17). El tercero de ellos habla de la implementación del currículo y de los recursos requeridos para dar cuenta de ello, lo cual obliga a un diagnóstico del mismo y de las acciones a implementar que sean suficientes, actualizadas y adecuadas (CNA, 2013, característica 26). Es indudable que un currículo que integre población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales deberá dar cuenta ante el MEN y ante el CNA de las estrategias a asumir.

Se plantean estrategias, desde lo curricular en los lineamientos de política de educación superior inclusiva (MEN, 2013c), para generar procesos académicos inclusivos; estrategias para contar con profesores inclusivos y la aplicación de la herramienta Índice de inclusión para educación superior (INES). La primera estrategia sugiere que se examine la integralidad del currículo y se definan currículos flexibles, para su adaptación a las diferencias y particularidades de los estudiantes, al entorno que habitan y a los contextos de su desarrollo, para ello se sugiere una perspectiva interdisciplinar y el uso de las TIC.

La segunda estrategia que busca profesores inclusivos afirma que estos son centrales en el proceso educativo, basándose en la idea de la formación permanente para el fortalecimiento de la práctica pedagógica que se articule con la diversidad (MEN, 2013a). La aplicación de la herramienta Índice de Inclusión para la educación superior (INES) (2017) tiene como objetivo “fomentar una educación de calidad promoviendo estrategias de educación inclusiva en las IES como parte central de la política institucional” (MEN, 2013b, p. 67) y se convierte en una ayuda de avanzada para estandarizar las acciones y observar las acciones propias de los casos presentados.

Requerimientos similares a los anteriores sobre lo curricular se presentan en el documento *Lineamientos de calidad para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales y a distancia* (MEN, 2013b), en el que en los contenidos curriculares se busca evidenciar coherencia entre “los lineamientos pedagógicos y didácticos, la

metodología y modalidad del programa” (MEN, 2013a, p. 24), buscándose con ello la efectividad del aprendizaje del estudiante; así como un plan del proceso de interacción docente estudiante y un modelo de coordinación seguimiento y acompañamiento entre profesores y personal de apoyo (MEN, 2013c, p. 17). Deberá garantizarse así mismo, el soporte del diseño, la producción y el montaje del material pedagógico con pertinencia a la población a atender (p. 16), así como mecanismos de capacitación, acompañamiento y seguimiento de los/las docentes (p. 27).

En el escenario de lo rural el Plan rural de educación superior, estrategias de fortalecimiento de capacidades para el desarrollo territorial (MEN, 2018), se considera frente a lo curricular que en la ruta de implementación de dicho Plan se hace necesario consolidar aliados y detectar necesidades territoriales como apuesta para la productividad en dichas zonas, en lo primero porque en la apuesta de formación incluya actores del sector productivo del territorio, tanto en etapas de diseño, planeación, así como de ejecución del currículo y en lo segundo por la naturaleza del territorio rural y sus pobladores, que requieren ser vistos en términos de pertinencia social (MEN, 2018, pp. 78-79). A su vez, se solicita que las IES se articulen a instituciones de educación media en propuestas curriculares, o a través de estrategias de reconocimiento u homologación de créditos (MEN, 2018, p. 87-96). Todo lo anterior bajo el requerimiento que se solicita en los diseños y en la gestión curricular actual en Colombia que es propuestas curriculares flexibles y pertinentes, que sean capaces de interpretar los territorios y sus pobladores (MEN, 2018, p. 96).

Incidencia en relación con los programas virtuales

En torno a la educación superior virtual no se hace una alusión particular en el Decreto 1330 de 2019, ni en los Lineamientos para la acreditación de programas (2013) del CNA, y esto se explica porque obedecen a unas referencias generales para los programas de educación superior. El MEN y el CNA ya han propuesto lineamientos para la educación virtual en Colombia, que han sido derogados y/o no se han puesto en el escenario normativo, pero permiten un acercamiento a

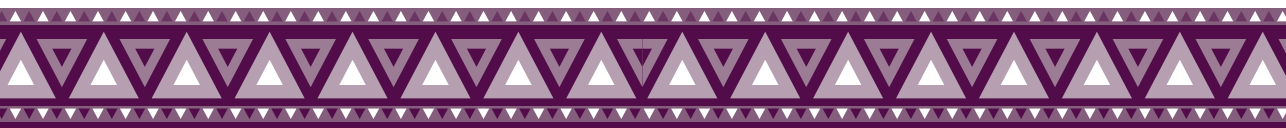


la complejidad de la oferta y prestación de esta modalidad de servicio educativo. Es el caso de los *Lineamientos de calidad para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales y a distancia* (MEN, 2013b), que consideran, entre otros requisitos diferenciadores, la necesidad de unos medios educativos apropiados, con estrategia metodológica para su desarrollo y estrategias de seguimiento (p. 12); la existencia de un modelo de diseño de materiales impresos, digitales, OVAS para el aprendizaje; el desarrollo del soporte comunicacional, pedagógico y tecnológico, para facilitar el desarrollo del trabajo autónomo y colaborativo; así como los informes sobre el uso de los materiales por parte de los profesores y de los estudiantes, y la evaluación del modelo de diseño de materiales pedagógicos.

En particular es muy determinante la apuesta que se hace desde los *Lineamientos de política de educación superior Inclusiva* (MEN, 2013a), sobre la educación virtual, donde se proponen estrategias para implementar ambientes educativos inclusivos en educación superior, entre las que se encuentran el fomento y el desarrollo de “Ambientes Virtuales de Aprendizaje AVA y Objetos Virtuales de Aprendizaje OVA [...] Brindar incentivos a las IES [...] Fortalecer el acceso a la información y a las nuevas tecnologías [...] respondiendo a los estándares internacionales de acceso universal” (MEN, 2013, p. 78). De igual forma es concluyente que desde el *Plan rural de educación superior, estrategias de fortalecimiento de capacidades para el desarrollo territorial* (2018), se plantee que la oferta en las regiones requiere diversas estrategias para prestar el servicio en la ruralidad, haciéndose énfasis en programas virtuales, desarrollados en metodologías B-Learning y con la incorporación de medios tradicionales como la radio y televisión (MEN, 2013c, pp. 58-94).

Incidencia en relación con la población en condición de vulnerabilidad

Parcialmente se visibiliza la atención a la población en condición de vulnerabilidad en los documentos normativos y lineamientos del MEN, asunto que se observa en las renovadas condiciones de calidad para la oferta de programas de educación superior, Decreto 1330 de 2019, que únicamente



expresa el marco de las políticas de inclusión cuando se hace alusión a los recursos para el cumplimiento de las metas.

Aunque el CNA en sus Lineamientos para la acreditación de programas (2013) menciona de una manera más explícita y estratégica que las IES deben tener mecanismos de seguimiento y acompañamiento “para facilitar el óptimo desempeño de admitidos en condición de vulnerabilidad y discapacidad” (MEN, 2013, Característica 19); se matiza de mejor forma cuando se solicita que las políticas sobre bienestar institucional reconozcan y promuevan una cultura de la diversidad y estrategias de vinculación a redes de apoyo para neutralizar las circunstancias de vulnerabilidad (MEN, 2013, Característica 31). Por último, requiere registros constantes de las variables de vulnerabilidad con relación a la población estudiantil (MEN, 2013, Característica 32).

El CNA en sus Lineamientos para la acreditación institucional (2014) hace un mayor énfasis con relación a la población en condición de vulnerabilidad, al solicitar a las instituciones con madurez en sus procesos de calidad, políticas que den cuenta de la presencia e impacto de los planes, los programas o los proyectos que se orienten a poblaciones en condición de vulnerabilidad (MEN, 2014, característica 19); políticas y estrategias de inclusión a la población vulnerable (MEN, 2014, característica 24); y políticas y acciones de adecuación de la infraestructura física para la atención de población vulnerable.

El MEN en sus lineamientos de política de educación superior inclusiva (MEN, 2013), al igual que lo hace el CNA, solicita que las IES diseñen políticas de inclusión que permitan la caracterización de la población estudiantil proclive a ser excluida del sistema desde su acceso y permanencia, así como la definición de apoyos profesionales suficientes para el exitoso proceso educativo (MEN, 2013, p. 77).

En relación con el contexto rural, el MEN (2018) hace varias menciones especiales para atender y prever condiciones de vulnerabilidad en la población que acceda a la oferta del servicio de educación superior, en el Plan rural de educación superior, estrategias de fortalecimiento de capacidades para el desarrollo territorial (2018). Como ya se observó

anteriormente en otros lineamientos, este Plan condiciona la labor del servicio de bienestar en el acompañamiento efectivo de la población con el propósito de la disminución de los riesgos de deserción (MEN, 2018, p. 92); solicita caracterizaciones de la población, descripciones de los procesos socioeducativos desde la pertinencia y las motivaciones para el desarrollo rural (MEN, 2018, p. 93); e invita a generar estrategias diferenciales para la atención de las poblaciones vulnerable en contextos rurales, así como dar cuenta de acciones que permitan contener las desigualdades sociales del sistema (MEN, 2018, p. 47).

Incidencia en relación con los contextos rurales

Los contextos rurales no son de mención específica en los documentos de lineamientos para la oferta de programas de educación superior, dado que se da por entendido que cuando se solicita que las propuestas educativas sean relevantes y pertinentes con relación a los contextos, estos incluyan la ruralidad cercana o dispersa, según sea el caso, donde se oferte el programa. Sin embargo, algunos lineamientos posibilitan una mejor observación del fenómeno en sí, cuando se solicitan estrategias de integración de la población estudiantil de acuerdo a su heterogeneidad social y cultural (CNA, 2014, característica 5); o la evaluación de la interacción con el medio sociocultural, para su influencia positiva, desde las necesidades del contexto y el aporte a la solución de problemas regionales (CNA, 2014, característica 19).

El documento *Plan especial de educación rural, hacia el desarrollo rural y la construcción de paz* (MEN, 2018), complementario al *Plan rural de educación superior* (MEN, 2018) y contemporáneos en su emisión, marcan un derrotero de las acciones de las IES en las regiones haciendo mención a los modelos educativos adaptables que se definen como

acciones, estrategias y planes fundamentados en el principio de inclusión y equidad para generar alternativas diferenciales (reconociendo condiciones territoriales, culturales de lengua), que de acuerdo con las necesidades del territorio y reconociendo los saberes propios, resulten en procesos educativos específicos para las regiones, potencializando las cualidades y las características de los territorios rurales (MEN, 2018, p. 53).

Buscando con ello el reconocimiento de la interculturalidad, y la incorporación de la educación inclusiva en los currículos de educación superior.

De igual forma, en ambos documentos se analizan las estrategias para el acceso, la permanencia y para el fortalecimiento de las capacidades para el desarrollo rural del país, desde la formulación de programas académicos con recorridos curriculares flexibles y pertinentes para el territorio, diseñados desde y con el sector productivo, el contexto y desde una proyección educativa sostenible (MEN, 2018, pp. 92-96); ambos lineamientos del MEN reconocen la vulnerabilidad del contexto rural, y describen la estrategia de la educación superior como la salida para el desarrollo territorial y, en particular, ven a la educación virtual, o a los medios de la educación virtual, como la posibilidad adecuada para implementación educativa (MEN, 2018, pp. 40-58).

Desafíos para la regulación de la educación inclusiva en la gestión curricular para programas virtuales en educación superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales

Se presentan en este apartado algunos desafíos para la regulación de la educación inclusiva en la gestión curricular para programas virtuales en educación superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales, a partir del análisis realizado de los lineamientos oficiales que el MEN y que el CNA establecen, como entes reguladores de las IES en el país.

Visibilización de la población en condición de vulnerabilidad en los requerimientos oficiales de la educación superior

Aunque es claro que en los documentos descritos anteriormente se visibiliza la población en condición de vulnerabilidad, no se hace suficiente dicha labor, puesto que en algunos lineamientos y en especial en el Decreto

1330 de 2019, documento rector y renovado del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, se menciona parcialmente y de forma muy genérica. Hacerlo más explícito contribuiría al éxito de las acciones de las IES, dado que la vulnerabilidad es un asunto que supera la realidad de la discapacidad o las diferencias socioculturales, y se hace cada vez más reconocible en la medida en que se amplía su espectro y se analizan las múltiples formas de presentación.

Renovación de lineamientos de educación inclusiva

Los lineamientos que existen sobre la educación inclusiva en el país fueron planteados en el año 2013 (MEN, 2013a), en el marco de unas pautas conceptuales y un contexto histórico diferente al actual, razón suficiente para considerar la renovación de los lineamientos para la educación inclusiva, teniendo en cuenta los preceptos anteriores y orientados a una visión más amplia de las poblaciones y los riesgos presentes en generar la vulnerabilidad de la población estudiantil.

Generación de apuestas por la dinamización de las políticas de inclusión educativa

Dada la autonomía que goza la educación superior y teniendo en cuenta sus prácticas exitosas, desde el MEN se debe propiciar constantes experiencias de socialización de las mismas y de apoyo interinstitucional para el fortalecimiento de los diseños curriculares, de la oferta educativa, de la retención estudiantil y de la graduación exitosa de los estudiantes. Así como, del fomento decidido de las políticas de inclusión en los gobiernos institucionales y el sistema organizacional de las IES.

Renovación de los lineamientos para la educación superior virtual y en especial, para el diseño y gestión curricular con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales

Si bien se renovaron los lineamientos de calidad para la educación superior en el Decreto 1330 de 2019, se hace necesario especializar la mirada y acción al fenómeno en sí de la educación virtual y las poblaciones que atiende en su oferta educativa. Dado incluso que desde los documentos *Plan especial de educación rural, hacia el desarrollo rural y la construcción de paz* (MEN, 2018) y *plan rural de educación superior* (MEN, 2018), se hace mención a la educación virtual como el camino para la solución de la problemática de la atención a la población cercana a las cabeceras municipales y dispersas a las mismas, y reconociendo en el diagnóstico lo que hace que esta población sea altamente vulnerable; por ello, se hace necesario fortalecer las apuestas por unos lineamientos precisos y estratégicos en los que las IES sean protagonistas de la acción y el MEN, como agente del Gobierno, sea actor dinamizador del cambio del contexto rural.

La última apuesta normativa para analizar es el Acuerdo 02 de 2020, emitido por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU, 2020), el cual actualiza el Modelo de acreditación en alta calidad. Lo primero por reconocer es que la acreditación de alta calidad es un otorgamiento a la virtud académico administrativa que se desarrolla por parte de las IES que realiza un mayor y mejor esfuerzo de revisión de sus prácticas educativas en todos los ámbitos de gestión de la docencia, la investigación y extensión, por lo que en la actualidad las cifras no son tan satisfactorias acerca de la cantidad de instituciones que han alcanzado este mérito, pero lo que si es cierto es que por vía de la autoevaluación requerida en los diversos decretos que han regulado el registro calificado se puede afirmar que la gran mayoría van en camino de su logro.

En este Acuerdo 02 de 2020 en el Factor 2 estudiantes, característica 3, participación en actividades de formación integral, plantea que estos deberán tener oportunidades de participación en diversas actividades y proyectos, así como

de ambientes de acuerdo a la modalidad del programa. Por lo que plantea el requerimiento de dilucidar las posibles estrategias a implementar en educación virtual. Así mismo, en la característica 4 requiere hacer orientación y seguimiento al estudiantado y evaluarlo en el marco de la caracterización hecha desde el inicio.

En el Factor 3 de profesores, característica 13, se requiere de parte de estos adecuar su producción académica, de acuerdo a la pertinencia, la utilización y el impacto requerido en el marco de las actividades académicas programadas, la modalidad educativa y la evaluación periódica a los procesos. Por lo que deja claro que la labor pedagógica es un asunto de permanente mejora y actualización, hecha por docentes.

En el Factor 5 de aspectos académicos y resultados de aprendizaje se retoma en la característica 18 la integralidad curricular, mediada esta por asuntos axiológicos de los actores que intervienen en el proceso educativo de acuerdo a los contextos, así como por la particularidad de la profesión a abordar. De igual forma, en la característica 19 se hace hincapié en la flexibilidad de los aspectos curriculares, en el marco de la pertinencia y la integralidad, por lo que la institución deberá facilitar a los estudiantes las rutas para el abordaje del currículo con el mayor grado de flexibilidad posible.

En el mismo Factor 5 se denota, en la característica 21, el requerimiento de estrategias pedagógicas de acuerdo a la modalidad educativa, en el marco de resultados de aprendizaje y de la actualización de los profesores, asunto que conduce a que la evaluación de los estudiantes sea flexible, contextualizada y de acuerdo a la modalidad, característica 22, y con ello se pueda detectar “alertas tempranas” de desempeño y permanencia de los estudiantes, característica 28. Todo lo anterior conduce a los ajustes al currículo conforme las evaluaciones periódicas que se hagan, característica 29.

Por último, en el Factor 10 de medios educativos y ambientes de aprendizaje, se hace hincapié en que estos se adecuen por parte de la institución y de los/las docentes según la modalidad, por lo que se solicita detallar estrategias y recursos de apoyo a profesores, característica 38, dado que son ellos quienes hacen el ejercicio constante de docencia, innovación

y creación según la modalidad de los programas. De igual forma, requiere desarrollar estrategias y recursos de apoyo a estudiantes según la modalidad de estudio, Característica 39, teniendo en cuenta la pluralidad, diversidad e inclusión.

Referencias

Consejo Nacional de Acreditación. (CNA). (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá.

Consejo Nacional de Acreditación. (CNA). (2014). *Lineamientos para la acreditación institucional*. Acuerdo 03 de 2014. Bogotá.

Consejo Nacional de Educación Superior. (CESU). (2014). *Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Acuerdo por lo superior 2034.

Consejo Nacional de Educación Superior. (CESU). (2020). Acuerdo 02 de 2020. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación de alta calidad.

Ley 30 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior". 28 de diciembre de 1992. D.O. 40.700.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. 41.214.

Ley 749 de 2002. Por el cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones. 19 de julio de 2002. D.O. 44.872.

Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de programas de Educación Superior y se dictan otras disposiciones. D.O. 46.971.

Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 13 de diciembre de 2006. D.O. 47.427.

Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. D.O. 48.717.

Krippendorff, K., (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.

Magendzo, A. (1996). *Currículo, Educación para la democracia en la modernidad. Programa interdisciplinario de investigaciones en Educación*. Ediciones Antropos.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2000). *Mobilización social por la educación superior*.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2003). *Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones*.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (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*.

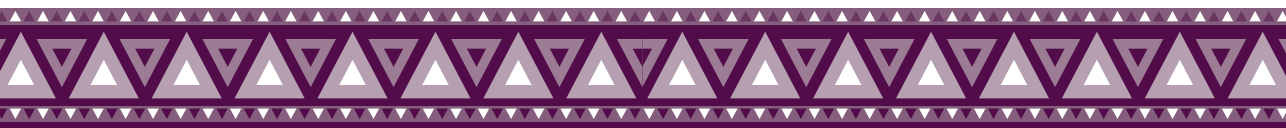
Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2013a). *Lineamientos de educación superior inclusiva*.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2013b). *Lineamientos de calidad para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales y a distancia*.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2013c). *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural calidad y equidad para la población de la zona rural*.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2015). *Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2017). *Por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad*.



Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2018). *Plan rural de educación superior, estrategias de fortalecimiento de capacidades para el desarrollo territorial*.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2018). *Plan especial de educación rural, hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2019). *Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación*.

Ocampo, J. (2014). *Misión para la transformación del campo: Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo*. DNP.

Organización para la Cooperación y el desarrollo económico. (OCDE). (2015). *Revisión de la OCDE de las políticas agrícolas*.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata

Capítulo 5

La permanencia, un desafío. Lineamientos pedagógicos para la gestión curricular.

Este ejercicio es producto del proyecto de investigación que determinó la incidencia presente en la gestión curricular desde las concepciones sobre inclusión y prácticas pedagógicas implementadas por los/las docentes en educación superior Virtual con población rural en condición de vulnerabilidad, donde se abordaron elementos importantes que se determinan a partir del contexto, los recursos, el rol del docente y el estudiante en este proceso de aprendizaje, mediado por los ambientes virtuales de aprendizaje, el cual a su vez se articula con las exigencias propuestas desde los entornos virtuales y que se buscan implementar a partir de estrategias que reconozcan las condiciones existentes en la población que se acompaña en su proceso formativo.

De igual manera, es una propuesta que se define a partir de las políticas incluyentes en las prácticas pedagógicas desde las necesidades y la práctica social, considerando las condiciones que plantea el Estado para la población diversa; a su vez, determina la cultura que es el constructo presente desde la realidad en la que emergen para su transformación y resignificación, permitiendo espacios de enseñanza y aprendizaje, atendiendo cada una de estas necesidades, que aporten a la formación de seres íntegros con la capacidad de desempeñarse en sus diferentes ámbitos de socialización, atendiendo a la diversidad.



Es así, como a continuación se toman los elementos antes mencionados, los cuales se describen desde su concepción y planteamiento teórico, para articularse desde los hallazgos en la investigación e interpretación que se suscita en las diferentes observaciones presentadas y el trabajo investigativo que se llevó a cabo, para finalmente hacer un esbozo de lo que podría presentarse como posibles lineamientos frente a dichas prácticas educativas.

Políticas incluyentes

La educación inclusiva es un proceso que busca fortalecer la participación y el aprendizaje de los estudiantes y, por ello, rechaza cualquier tipo de exclusión o discriminación que limite dichos fines; en este sentido, y bajo la aspiración de concretar una formación competente y acorde con las exigencias del contexto, las instituciones de educación se valen de directrices, normas o pautas de acción denominadas políticas, las cuales se han centrado en dar respuesta a las exigencias de la denominada “calidad” como medio para garantizar los aprendizajes requeridos para la vida laboral, afectiva y social del individuo que se está formando.

Para que estas políticas sean inclusivas y concreten la calidad, deben cumplir con algunos requerimientos como tener un carácter universalista, no solo desde su creación, sino también desde acceso; adicionalmente “[...] deben contemplar las necesidades de todos los estudiantes, y la flexibilidad que se debe tener en ésta para atender a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje” (MEN, 2008, p. 21). De manera que garantice la participación de los grupos más vulnerabilizados⁵ incluyendo allí docentes, directivos, administrativos y personal de apoyo coexistente en la institución, en este sentido, las políticas inclusivas son las encargadas de guiar el accionar de los miembros de la comunidad académica y dar respuesta a las diferentes situaciones que se puedan generar en las

⁵ Término acuñado por Loyo y Calvo (2009) y retomado por Flavia Terigi (2010). En el cual se hace alusión a la condición de inequidad que se exponen algunos grupos debido a la concentración y centralización de recursos, acceso a servicios básicos de consumo, educación, recreación, salud, entre otros; así como a la explotación económica, que generan brechas y con ello falta de oportunidades.





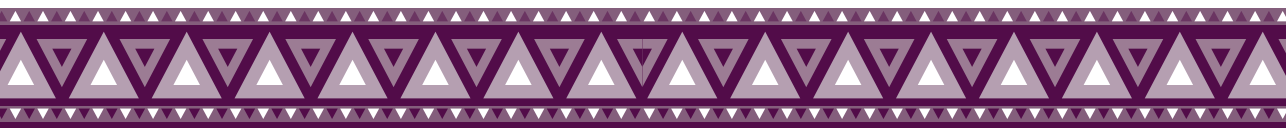
prácticas y que emerjan en la cultura institucional.

En términos generales, las políticas incluyentes deben contemplar “cierto grado de alerta, cierta capacidad de interpretación e intervención ante aspectos específicos de la organización escolar y de la cultura profesional docente [directiva y administrativa] que pueden resultar contrarios a la educación como derecho” (Terigi, 2010, p. 25) y, por tanto, su reto estará centrado en la generación de lineamientos para que los mecanismos institucionales sean precisos, adecuados, pertinentes y oportunos para intervenir las situaciones concretas que, como se mencionó al inicio, puedan presentarse en función del aprendizaje, la participación y convivencia armónica.

Partiendo de lo antes dicho, se logra percibir en los hallazgos de la investigación, que, en su mayoría, las instituciones de educación virtual carecen de políticas educativas incluyentes concretas, que se estén llevando a la práctica como medio para asegurar la caracterización y el proceder frente a la atención a la población en situación de vulnerabilidad.

Al no tener las claridades en cuanto al reconocimiento de las situaciones, condiciones y contextos que rodean al estudiante, y que son la base para generar una política incluyente, se advierte de las limitaciones puntuales que no permiten guiar el proceder tanto de los/las docentes, como de los diseñadores instruccionales o administradores de plataforma, a la hora de articular acciones en favor de hacer accesible el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) o generar herramientas diversas para la atención a los estudiantes, de acuerdo a sus características y necesidades.

Dicha situación puede tener como origen la falta de lineamientos estatales frente a la educación superior virtual; en relación con la educación presencial, se ha avanzado un poco más, si bien, se cuenta con unas rutas más elaboradas que llevan a permear directamente el accionar institucional y, por ende, a los/las docentes, directivos, administrativos y personal de apoyo.



Prácticas incluyentes

Las instituciones de educación superior deben consolidar estrategias que garanticen el acceso, la apropiación de los aprendizajes, la permanencia y graduación para establecer una propuesta de atención a dicha población “bajo los principios de calidad, equidad y pertinencia” (MEN, 2013, pp. 26-27). En ese sentido, el MEN señala que:

el sistema educativo es quien debe dar respuesta a las demandas y necesidades de una población estudiantil diversa, en el proceso de enseñanza aprendizaje, afirmando que no es el estudiante quien debe adaptarse a los parámetros establecidos en la Educación Superior, sino que es el sistema el que debe generar transformaciones a partir de la reflexión constante de sus prácticas educativas para potenciar y valorar la diversidad, comprender y proteger las particularidades, promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos (2013, p. 5).

Lo anterior llama la atención y en relación con la importancia de implementar acciones concretas de inclusión en educación superior, en función del servicio educativo para poblaciones vulnerables. En ese sentido, las prácticas institucionales incluyentes son hoy la herramienta que se aplica en las acciones académicas y administrativas en pro de la atención a la diversidad, debiendo responder a principios de equidad, participación, entre otros.

En el desarrollo de la investigación se confirmó que en las instituciones de educación superior existen algunos elementos conceptuales para la atención a los estudiantes que pertenecen a poblaciones vulnerables. No obstante, no se cuenta con procedimientos previamente establecidos en función al ingreso, la permanencia, el aprendizaje y graduación que permitan llevarlos a la práctica, razón por la cual, las acciones ejecutadas no dejan de ser más que esfuerzos no articulados en función con todas las áreas institucionales y no generan un impacto concreto en las prácticas inclusivas institucionales.

Por otra parte, los/las docentes manifiestan que no reciben una formación o capacitación específica para la atención a la diversidad en las aulas virtuales y que no cuentan con herramientas al interior de los AVA para la identificación de las características de los estudiantes; en igual sentido, no se identifica la condición rural dentro de los mismos que presentan vulnerabilidad, obviando así que estos estudiantes puedan requerir apoyos específicos por pertenecer a poblaciones rurales; de igual forma, no poseen los elementos conceptuales para realizar ajustes al currículo y, por ende, a su práctica pedagógica. Por su parte, los diseñadores mediacionales y administradores de plataforma manifiestan no contar con elementos estructurales de Estado para trabajar los temas de accesibilidad e inclusión en función de articularlos a los diseños de los OVA (Objetos Virtuales de Aprendizaje) ni a los AVA; así mismo, no se tiene herramienta alguna, incluida la plataforma virtual, que genere alertas de identificación de estudiantes que presentan alguna situación de vulnerabilidad.

Igualmente, se observa cómo las áreas de acompañamiento están en su mayoría articuladas a Bienestar Institucional y no existe un grupo o área de apoyo específico para la inclusión, lo cual favorece que las acciones particulares para esta población se vuelvan *temporalis* y no se configuren en planes de acompañamiento material para la inclusión de los estudiantes.

Cultura incluyente

Es la cultura comprendida como el tejido resultante de la interacción entre diferentes miembros de una comunidad, que se construye y valida a partir de las propias dinámicas de sus miembros en un contexto particular, a partir de la cual nacen las creencias, valores, símbolos, reglas, entre otros, que permiten la cohesión necesaria para vivir y trabajar armónicamente, procurando la consecución de objetivos comunes.

Desde esta perspectiva, los escenarios educativos congregan en sus dinámicas su propia cultura y en ella las maneras de relacionarse y establecer qué es o no lo aceptado bajo

el código construido colectivamente, el cual es permeado por las diferentes vivencias y valores que cada sujeto ha construido en familia y en comunidad.

Por su parte, Booth y Aiscow (2002) en el índice de inclusión plantean que

Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas” hacen referencia a los elementos que denotan las generalidades de la cultura desde una visión incluyente, están referidas al conocimiento, respeto y aceptación de las características y particularidades de los integrantes de la comunidad educativa, bajo la mirada de los valores compartidos que permitan “la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que toda persona sea tomada en cuenta y se promuevan valores inclusivos (p. 17).

En esta dinámica, los contextos educativos se convierten en un referente que promueven el respeto por el ser, valorando las condiciones, situaciones, elecciones y, en ellas, las diversas formas de pensar, actuar, constituirse e identificarse; en razón de ello, se espera fortalecer y trabajar en pro de cimentar culturas incluyentes que fomenten la integración social como una apuesta por la equidad y la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias como principio para guiar las decisiones que se concretan en las políticas institucionales y la práctica en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

Algunos elementos que podrían evidenciar la materialización de la cultura inclusiva serían:

- ✓ Poner en primera escala la premisa que todos somos diferentes y, por tanto, en la institucionalidad las diferencias deben convertirse en el centro de la planificación de metodologías, acciones y recursos utilizados en el aprendizaje, en razón de ello se “asume la diversidad como un hecho de valor y derecho” (Valdez, s.f. p. 1).

- ✓ Los valores que guían la institución se convierten en el referente de la comunidad educativa en función de las relaciones entre sus miembros, en esta dinámica las actitudes positivas de respeto frente al otro, se trabajan en la cotidianidad institucionalidad a fin de eliminar actitudes de segregación y exclusión.
- ✓ Se acepta con respeto la realidad social, cultural, religiosa, ideológica, de salud, lingüística, de desarrollo, de aprendizaje de cada individuo y de discapacidad, además de verse como posibilidad para crecer, desarrollarse y educarse en un contexto de equidad y equiparación de oportunidades, partiendo del reconocimiento de que todos como seres humanos tenemos multiplicidad de habilidades y, a su vez, también limitaciones y necesidades de apoyo en diferentes momentos de la vida (Valdez, s.f., p. 1).

Frente al análisis de los instrumentos aplicados en la recolección de la información del proceso de investigación, se logró determinar elementos importantes que permiten definir algunos rasgos característicos y retos de la cultura inclusiva en las instituciones participantes de investigación, algunos de ellos son: la mayoría de las instituciones comparten un lenguaje común sobre lo que es la educación inclusiva desde la normatividad, mas no desde una convicción personal que lleve a implementar este concepto en la cotidianidad de sus prácticas áulicas, dicha situación se agudiza debido a la escasez de herramientas que permitan caracterizar los estudiantes y las diversas formas de acceder a la educación virtual y los contextos en los que se desenvuelven en especial el rural, poblaciones vulnerabilizadas por diferentes situaciones como el conflicto armado y otras variables que generan exclusión para los estudiantes.

Frente a este panorama, las poblaciones rurales se encuentran en desventaja desde la equidad en el acceso a la educación, creando paradigmas sobre la práctica pedagógica en y desde la cultura, su desarrollo humano e implicaciones frente a su contexto.

Recomendaciones

De acuerdo con la pregunta de investigación: ¿cuál es la incidencia en la gestión curricular de las concepciones sobre inclusión y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los/las docentes en programas virtuales en educación superior con población en condición de vulnerabilidad en contextos rurales? Se puede observar cómo, desde la definición del concepto gestión curricular, entendido como la capacidad de mirar, reorganizar, implementar y ejecutar el PEI, se debe enseñar y aprender. Es un componente transversal a todas las áreas institucionales, donde confluyen elementos pedagógicos, didácticos, administrativos y técnicos, involucrando a todos los agentes de la institución educativa, evidenciando que es necesaria la articulación entre las áreas en favor de la inclusión y el establecimiento de una unidad o equipo que apoye las acciones de educación inclusiva a través de la formulación de lineamientos claros que den línea a la gestión curricular y, por ende, a la práctica pedagógica de los/las docentes.

Del análisis de la información se destacan los siguientes elementos, los cuales se sugieren para continuar la profundización del tema: es necesario que las instituciones de educación superior realicen una unificación de criterios donde quede establecido qué deben entender las instituciones por educación inclusiva y qué acciones esperan desarrollar en favor de la participación con calidad y equidad de todos sus estudiantes, vinculando a este ejercicio a todos los agentes educativos (docentes, estudiantes, administrativos y operativos) para la identificación de barreras presentes en el contexto educativo que requieran ser eliminadas, para que con ello se pueda fortalecer la cultura de la inclusión y, por ende, para que la práctica institucional sea coherente con estos planteamientos.

Se hace necesario que todas las IES generen políticas de educación inclusiva en la virtualidad, que aporten a prácticas pedagógicas incluyentes y pertinentes, esto permitirá la unificación de criterios frente al concepto de inclusión.

Las instituciones de educación superior deben fomentar la conformación de una dependencia académica transversal a

los procesos para que acompañen todas las acciones de la práctica incluyente, ofreciendo capacitación y asesoría tanto a estudiantes, docentes y administrativos para garantizar su permanencia bajo el enfoque de la atención a la diversidad.

Se deben establecer mecanismos de identificación de los estudiantes que pertenecen a poblaciones vulnerables, y que se matriculan a los programas educativos virtuales, esta información debe articularse con la plataforma educativa para que los/las docentes puedan conocerla con anterioridad y así implementar acciones pertinentes y diferenciadas.

La plataforma educativa debe garantizar elementos de accesibilidad que permita hacer ajustes de acuerdo a las características de los estudiantes; el equipo de profesionales que administra los contenidos virtuales, debe conocer las normas de accesibilidad y procurar incluirlas en los desarrollos de materiales virtuales.

En relación al currículo, se deben establecer reflexiones al interior de las instituciones de tal forma que se incluyan estrategias pedagógicas y didácticas que permitan fortalecer la permanencia de los estudiantes.

Los/las docentes deben contar con un plan de capacitación que permita hacer actualizaciones sobre prácticas pedagógicas incluyentes donde puedan conocer e identificar las características de las poblaciones vulnerables y, a la vez, adquieran herramientas metodológicas para la inclusión en los ambientes virtuales de aprendizaje.

La institución debe fomentar la conformación de mesas de trabajo para analizar, reflexionar y proponer nuevas estrategias a partir de experiencias desarrolladas por los/las docentes en los ambientes virtuales de aprendizaje y que puedan ser conocidas y adoptadas por quienes desarrollan tan importante función sustantiva.

Los/las docentes deben convertirse en líderes proactivos de la práctica pedagógica que les permita ser actores de los cambios institucionales para el fortalecimiento de la educación inclusiva, requieren acompañamiento y formación para desarrollar estrategias pedagógicas, didácticas, metodológicas y evaluativas que permitan

atender a estas poblaciones. Es importante la participación de los/las docentes de manera abierta frente a los procesos investigativos que generan reflexiones en el campo de la inclusión y que aportan experiencias significativas en relación con el tema.

Desde allí, entonces, se hace necesario el reconocimiento del estudiante desde sus particularidades, aquellas mismas que permitan determinar las estrategias orientadoras frente a su proceso formativo, buscando a través de las diferentes herramientas ofrecidas por las TIC, direccionar procesos que atiendan la diversidad de las poblaciones que acceden a la educación superior en modalidad virtual, donde se debe buscar la igualdad y equidad desde el acompañamiento a los estudiantes, facilitando procesos de permanencia e identificación que ellos mismos hacen frente a su contexto, desde la identidad, dignidad y relación desde su desarrollo humano, formativo y personal.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) entrega a las instituciones de educación inclusiva los Lineamientos de educación superior Inclusiva (MEN, 2013a) y el índice de inclusión, que son herramientas de apoyo para la gestión inclusiva en las IES. Sin embargo, dentro del decreto 1330, para el registro calificado de nuevos programas y renovaciones, no se articulan elementos de evaluación y promoción de estos componentes en la gestión de las IES, es necesario que el MEN realice un acompañamiento y formación para la aplicación de estas herramientas y un plan de seguimiento en articulación con la aprobación y renovación de nuevos programas.

Quince prácticas inclusivas por reconocer en educación superior

A continuación, se describen quince prácticas inclusivas en educación superior que permiten visibilizar los esfuerzos por transformar los procesos de este sector.

Práctica inclusiva: acciones que garantizan el acceso y permanencia de personas con discapacidades, especialmente, con deficiencias auditiva, visual y física

La Universidad Tecnológica Equinoccial, en el año 1997, en atención a la Federación Nacional de Sordos, desarrolló un convenio de prestación del servicio de educación superior a jóvenes integrantes de esta organización, bajo la modalidad de becas del 85% del costo de los programas. Luego de esta experiencia y de sus aprendizajes se extiende el beneficio a miembros de la Federación Nacional de Ciegos. Con base en dichas experiencias para el año 2001 se presenta el proyecto “Universidad para Todos”.

Las acciones y estrategias de la UTE fueron la sensibilización a la comunidad universitaria, la capacitación docente, la adecuación de espacios e inclusión en las aulas, en procura de dos perspectivas articuladas: la primera, centrada en las diferencias de las personas y las igualdades de oportunidades; y la segunda, la apertura a la participación activa de todos los miembros de la comunidad en el marco de la realización de todos los individuos.

Con el propósito de alcanzar el éxito en este programa, planteado a mediano y largo plazo, se realizan permanentemente las siguientes acciones complementarias: manejo permanente de la información en los medios de comunicación, sobre los profesionales graduados y su repercusión; la difusión de las acciones de esta población que ha sido incorporada en el campo laboral; reuniones académicas para establecer acuerdos en relación al proyecto; elaboración de un sistema de admisión; elaboración de un reglamento de becas enfocado en la diversidad de la población; determinación y adaptación de nuevas estrategias de evaluación (OEI, Ecuador, 2012, pp. 39-44).

Práctica inclusiva: acciones de atención y educación de calidad y con calidez, a niñas, niños y jóvenes con discapacidad auditiva, para la inclusión en el sistema educativo regular

La Universidad del Azuay y su Centro de Estimulación Integral presentan una experiencia frente a una práctica inclusiva cuyos objetivos ya fueron mencionados y tomados anteriormente en este capítulo: los contextos educativos se convierten en un referente que promueven el respeto por el ser, valorando las condiciones, situaciones, elecciones y, en ellas, las diversas formas de pensar, actuar, constituirse e identificarse; en razón de ello, se espera fortalecer y trabajar en pro de cimentar culturas incluyentes que fomenten la integración social como una apuesta por la equidad y la paz, basada en el respeto y valoración de las diferencias como principio para guiar las decisiones que se concretan en las políticas institucionales y la práctica en su quehacer diario.

Este proyecto, con estos objetivos, se desarrolló en la provincia del Azuay (Ecuador) con niñas y niños con discapacidad auditiva, trabajo con limitaciones por la enseñanza de lengua de señas y lectura labio-facial, razón por la que el desarrollo lingüístico e integral impedía de forma eficiente la inclusión de la población al sistema de educación inicial regular. Este hecho generó la necesidad de constituir espacios acordes para la educación, con profesores “solidarios y tolerantes frente a las necesidades educativas especiales” (OEI, Ecuador, 2012, p. 93). De esta forma, nació en el año 1995 el Proyecto de Oralización e Inclusión Educativa, con los objetivos de “facilitar el acceso a la educación inicial regular, con todas las adaptaciones físicas y curriculares pertinentes; y brindar educación bajo sistemas de comunicación oralistas” (OEI, Ecuador, 2012, p. 93).

Entre las acciones desarrolladas en las diversas etapas del proyecto fueron la capacitación permanente en torno a la fundamentación teórica y legal de la inclusión educativa, la sensibilización al personal docente, quienes fueron la base del éxito del proyecto, las adaptaciones físicas a los ambientes de aprendizaje, el incremento de docentes especializados, la modificación del proyecto educativo institucional, la formación de un equipo interdisciplinario, entre otros (OEI, Ecuador, 2012, pp. 93-98).

Práctica inclusiva: acciones que buscan garantizar el acceso y participación en los aprendizajes de los estudiantes con necesidades educativas especiales, que ingresan a las diferentes carreras de la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)

La Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador desarrolló un proyecto cuyo objetivo fue “[g]arantizar el acceso y la participación en los aprendizajes de los estudiantes con necesidades educativas especiales, que ingresan a las diferentes carreras de la Universidad” (OEI, Ecuador, 2012, pp. 108). Este proyecto nace por el interés de personas en condición de discapacidad por ingresar a la universidad, y de esta por atender con principios de calidad y responsabilidad a los estudiantes. De esta forma, se reconoce como una ventaja la inclusión educativa en los ambientes universitarios, lo que conlleva la instauración de prácticas educativas incluyentes, y el afianzamiento de comportamientos solidarios en la institución.

Dentro de las acciones de la UPS se describen el contar con una política, una cultura y práctica inclusiva. Se han atendido casos de estudiantes con sordo-ceguera que requirieron guía intérprete permanente de apoyo en la movilización y comunicación, así como ayudas tecnológicas especializadas, que la Universidad ha implementado. Para casos específicos como el anterior se han implementado capacitaciones a los/las docentes y a la guía intérprete, registros de las acciones realizadas, charlas acerca sobre la superación de los estudiantes beneficiarios, mejoras en la infraestructura física y tecnológica, así como en las estructuras académicas, como son el Diseño Universal de Aprendizaje (OEI, Ecuador, 2012, pp. 107-110).

Práctica inclusiva: acciones que buscan guiar a los responsables de las instituciones de educación superior en las acciones encaminadas a incluir, con igualdad y equiparación de oportunidades, a las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior del país

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) (2004) desarrollaron en México un proyecto cuyos objetivos consisten en orientar a las instituciones que diseñan proyectos de atención a la diversidad poblacional. El objetivo del proyecto es “guiar a los responsables de las instituciones de Educación Superior en las acciones encaminadas a incluir, con igualdad y equiparación de oportunidades a las personas con discapacidad en las instituciones de educación superior del país” (ANUIES-SEP, 2004, p. 10). Desde allí, se plantean lineamientos genéricos para las universidades que buscan la eliminación de las barreras físicas, culturales y sociales; así como cambios institucionales desde la organizativo y académico, que busquen la atención a la “Diversidad y Discapacidad” de acuerdo a las características y las necesidades de la Universidad (Fajardo, 2017, p. 177).

Práctica inclusiva: acciones en Red por parte de Instituciones de educación superior que buscan desarrollar “colaborativamente” conocimientos y generar experiencias que faciliten el proceso de inclusión de personas en condición de discapacidad

La Red Colombiana de Instituciones de Educación Superior por la Discapacidad constituida por instituciones de educación superior, organizaciones públicas gubernamentales y privadas (no gubernamentales) se creó en el año 2005, participan 42 instituciones de educación superior del país (Colombia) y se ha afianzado en su objetivo de desarrollar “colaborativamente” conocimientos y generar experiencias que faciliten el proceso de inclusión de personas en condición de discapacidad. Desde un concepto de desarrollo a escala humana, se desarrollan acompañamientos, asesorías, investigación y gestión por la inclusión social (Fajardo, 2017, p. 178).

Práctica inclusiva: acciones que buscan sistematizar la visión Internacional y Regional en 16 países de América Latina y el Caribe (IESALC) sobre Integración de personas con discapacidad en la educación superior

El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) genera un estudio comparado de 16 países de América Latina y el Caribe, que permite el análisis de “diagnósticos, tendencias y tensiones” no solo de personas en condición de discapacidad, sino también de acuerdo a la diversidad poblacional. El estudio denominado *Integración de personas con discapacidad en la educación superior en América Latina y el Caribe* analiza las diferencias y avances legislativos, las políticas públicas que tratan de inclusión y la diversidad, las condiciones históricas en las que los países han tenido sus respectivos cambios, experiencias universitarias concretas de cambios en torno al tema, las iniciativas gubernamentales e institucionales significativas, datos y estadísticas en torno al fenómeno y las personas en condición de discapacidad, entre otros (Fajardo, 2017, p. 178).

Práctica inclusiva: acciones que se fortalecen en el tiempo como pacto colectivo interuniversitario para la accesibilidad en las universidades públicas

La Comisión Provisoria Interuniversitaria de Discapacidad fue creada en Mar del Plata, Argentina, en 1994, como estrategia conjunta de acción de algunas Universidades Públicas del país. Obtiene su reconocimiento oficial en el año 2007 ante el Consejo Interuniversitario Nacional a través del Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas (Resolución 426/07). Para el año 2017 cuenta con la participación de más de 40 universidades. De esta forma, se ha vuelto al cabo de los años como el organismo líder de las Políticas Públicas en torno a las personas en condición de discapacidad y protagonista del cambio social y político para atender el fenómeno, que plantea estrategias pedagógicas, académicas, administrativas y regulaciones de impacto nacional e internacional (Fajardo, 2017, pp. 178-190).

Práctica inclusiva: acciones en red que desde la investigación y la gestión impactan el quehacer de las instituciones de educación superior de Latinoamérica y del Caribe en torno a la discapacidad y los derechos humanos

La Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos se constituyó en el 2009, con base en las recomendaciones de la UNESCO-IESALC (2007). Al igual que otras experiencias nacionales que versan sobre el tema, son un colectivo que busca ser un espacio interinstitucional donde se compartan reflexiones y experiencias, y se construyan acciones y estrategias que permitan ser soporte de las políticas universitarias de las instituciones de educación superior que la componen, así como de los países que se representan. En la Red confluyen tanto investigadores, como funcionarios del orden institucional de las diferentes instancias universitarias. En la Red hay representantes de 17 países de Latinoamérica y del Caribe.

Práctica inclusiva: acciones en red cuyo interés principal ha sido la interacción en torno al conocimiento y las experiencias de promoción y desarrollo de la inclusión educativa y social

La Red Nacional de Educación Superior inclusiva en Chile, se constituye en el año 2012, en el marco de la creación de las redes regionales de IES Inclusivas (públicas y privadas). Su objetivo principal ha sido interactuar en torno al conocimiento y las experiencias de promoción y desarrollo de la inclusión educativa y social de personas en condición de discapacidad, así como incidir en las políticas públicas nacionales. Su desarrollo y concepciones no se limitan a la población en condición de discapacidad, sino también a un trabajo por la educación inclusiva, en el que se visualizan los procesos individuales como colectivos, que son propios de las instituciones de educación, en el que participan todas las personas, desde el respeto y reconocimiento de los elementos propios de las personas como son la dignidad y los derechos. Mirada intercultural que busca involucrar no solo

a las diversas poblaciones, sino también a los profesionales de la académica, de la administración y comunidad de las instituciones en sí, para el desarrollo de una cultura de derechos humanos.

Práctica inclusiva: acciones estratégicas que se constituyen como observatorio de la realidad entre universidad y discapacidad, para un real y efectivo impacto en la población y en las comunidades en general

El Observatorio de Universidad y Discapacidad se ha constituido en España en el 2008 por la Fundación ONCE, con el propósito de cooperar y ayudar en la integración de las personas en condición de discapacidad, así como estudiar y definir lo pertinente a la accesibilidad universal, las orientaciones para los procesos académicos y los diseños de la educación inclusiva de las universidades en España. Se manifiesta que se busca una implementación técnica, pero también, un compromiso político entre las universidades para dar cuenta de un sistema efectivo. Busca impactar a la comunidad universitaria en torno al conocimiento de la problemática, la generación de producción científica, la toma de decisiones a partir de datos científicos, la creación de políticas y estrategias que sean efectivas, los desarrollos a partir de la asociación, la interacción con el sector productivo, la sensibilización e información a la sociedad, en especial a docentes sobre lo perteneciente a la diversidad y en especial sobre la discapacidad, sobre todo las realidades vividas en el escenario educativo de la universidad.

Práctica inclusiva: acciones que son iniciativa de estudiantes en procura de la inclusión educativa

La Red de Estudiantes Latinoamericanos por la Inclusión se constituye en México en el año 2015 con el objetivo de plantear propuestas para el fortalecimiento de la inclusión en las entidades educativas; de esta forma, analiza temas como la accesibilidad, la permanencia e igualdad para la atención a los estudiantes en general: se parte de la tesis del reconocimiento de la diversidad, como el eje central de



sus propuestas. Se ha constituido en un referente nacional e internacional por su apuesta en el diseño de propuestas, la sistematización de experiencias y la discusión sobre la inclusión educativa.

Práctica inclusiva: acciones organizacionales que desde una Institución de educación superior permiten el desarrollo integral de la población en condición de discapacidad y el mejoramiento de la comunidad educativa

IncluSer de la Universidad del Rosario (Colombia) es un programa que permite identificar y generar acciones y avances en torno a la población en condición de discapacidad, es desde dicho programa que se han hecho recomendaciones para las adecuaciones en infraestructura física y tecnológica, mejoras en los registros estudiantiles, gestiones académicas e investigativas, así como acciones que han permitido visibilizar a la población y generar oportunidades para alcanzar con éxito los logros académicos. Garzón y Molina (2014) mencionan que estos desarrollos institucionales permiten observar avances en la autonomía de los estudiantes en cuanto a lo académico, como en el social, así como un mejoramiento de las relaciones y los cambios de mejoramiento de la comunidad académica.

Práctica inclusiva: acciones que se convierten en referentes para las políticas públicas nacionales e internacionales, así como para las modificaciones institucionales en los procesos organizacionales y académicos

La guía de indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad, diseñada por la Fundación Compartir en Colombia en el año 2013, permitió generar la discusión sobre los referentes conceptuales de las prácticas pedagógicas de la educación inclusiva y reconocer esas buenas prácticas que han servido de sustento como evidencia de logro y atención a población diversa. Sostiene



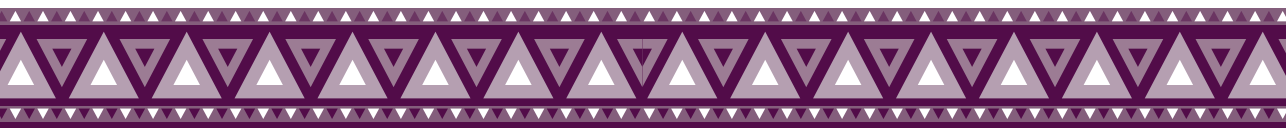
la necesidad de trabajar en la formación de maestros, razón por la que ofrece una mirada sobre las formas de lograrlo; así mismo, diseña los indicadores que permiten su visualización en el marco de la flexibilidad.

Práctica inclusiva: acciones que permiten el diseño de instrumentos para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas en las instituciones educativas

La *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas* fue un documento diseñado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y validado por la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para las Personas con Necesidades Educativas Especiales (2009). Sus componentes sugieren unos elementos conceptuales de base, así como un análisis de las condiciones de estructura de las entidades educativas, como son los ambientes de aprendizaje, la comunidad y la administración educativa, docencia, capacitación, entre otros. Es un instrumento que permite una autoevaluación cuantitativa y cualitativa de los procesos de educación, en el marco de la inclusividad; así mismo, es un instrumento que permite repensar los procesos institucionales.

Práctica inclusiva: acciones que desde eventos académicos permiten discutir sobre la educación inclusiva, desde la diversidad poblacional, en las modalidades educativas y los contextos en los que se ubican los estudiantes

Una de las acciones más recurrentes en la actualidad es la realización de eventos académicos centrados en la educación inclusiva; sin embargo, son escasos los que tienen una perspectiva en la diversidad y un poco más aquellos que se enfocan en modalidades académicas virtuales en contextos de ruralidad. Cabe destacar entonces tres eventos en especial que permiten visualizar la diversidad poblacional, las modalidades educativas y los contextos en los que se ubican los estudiantes, estos eventos seleccionados como muestra significativa son los que se describen a continuación:



- ✓ Foro educativo distrital 2018, *Ciudad educadora, inclusiva y rural*. Ciudad de Bogotá, Colombia, 2018. Se encuentran memorias en digital ubicada en la página de la secretaria de educación de Bogotá.
- ✓ El I Congreso Internacional *Educación Crítica: hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente*. Desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de León (España), el 27 y 28 de septiembre de 2019.
- ✓ El XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva. Desarrollado el 3, 4 y 5 de abril de 2017 en el Palacio de Congresos-Auditorio Príncipe Felipe de Oviedo (España).

Referencias

- Booth, T., y Aisow, M. (2002). *Índice De Inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. https://www.researchgate.net/publication/237276974_INDICE_DE_INCLUSION_Developing_learning_and_participation_in_schools
- El I Congreso Internacional. (27-28 de septiembre de 2019). *Educación crítica: hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente*. Desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de León, España.
- El XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva. (3-5 de abril de 2017). Palacio de Congresos-Auditorio Príncipe Felipe de Oviedo, España.
- Fajardo, S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197.
- Foro Educativo Distrital. (2018). *Ciudad educadora: inclusiva y rural*. Ciudad de Bogotá, Colombia.
- Garzón, K., y Molina, R. (2014). *IncluSer del apoyo, a la participación y reconocimiento de estudiantes con discapacidad en la Universidad del Rosario*.

<https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/5004/BI%2019%20IncluSer-2014.pdf?sequence=1>

Martínez García, J. (2008). El desastroso estado de la crítica al sistema educativo. *Revista de Libros - Segunda época*, 134, 49-50. https://www.revistadelibros.com/articulo_imprimible.php?art=3330&t=articulos

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2008). *Serie de guías N°34. Cartilla de educación inclusiva*. Divergráficas Ltda. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-374283_recurso.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Lineamientos para una política de educación inclusiva*. http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles327647_documento_tres.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2018). *Plan rural de educación superior. Estrategias de fortalecimiento de capacidad para el desarrollo territorial*. <https://ole.mineduacion.gov.co/portal/Contenidos/Documento/380386:Plan-rural-de-educacion-superior-Estrategias-de-fortalecimiento-de-capacidades-para-el-desarrollo-territorial>

OEI, Ecuador. (2012). *Buenas prácticas en educación inclusiva*. Santillana. <https://www.oei.es/historico/inclusiva.php>

Terigi, F. (2010). *La inclusión como problema de las políticas educativas*. <https://docplayer.es/45959016-La-inclusion-como-problema-de-las-politicas-educativas.html>

Valdez, R. (s.f). *¿Qué es la cultura inclusiva?* Departamento de educación especial. <https://www.educar.ec/edu/especial/guia/cultura.htm>

Conclusiones

Las instituciones de educación superior deben consolidar estrategias que permitan fortalecer la permanencia y graduación para establecer una propuesta de atención a dicha población “bajo los principios de calidad, equidad y pertinencia” (MEN, 2013, pp. 26-27). En ese sentido, el MEN señala que

El sistema educativo es quien debe dar respuesta a las demandas y necesidades de una población estudiantil diversa, en el proceso de enseñanza aprendizaje, afirmando que no es el estudiante quien debe adaptarse a los parámetros establecidos en la Educación Superior, sino que es el sistema el que debe generar transformaciones a partir de la reflexión constante de sus prácticas educativas para potenciar y valorar la diversidad, comprender y proteger las particularidades, promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos (MEN, 2013, p. 5).

Lo anterior evidencia la importancia de implementar acciones concretas de inclusión en educación superior, en materia de atención educativa a poblaciones vulnerables. En ese sentido, las prácticas institucionales incluyentes son esos elementos concretos que se aplican en la cotidianidad de las acciones académicas y administrativas en favor de la atención a la diversidad y deben responder a los principios de equidad y participación.

En el desarrollo de la investigación se evidenció que en las instituciones de educación superior existen algunos elementos conceptuales superficiales para la atención de los estudiantes que pertenecen a poblaciones vulnerables. Sin embargo, no se cuenta con elementos claros para llevarlos a la práctica y las acciones se quedan en pequeños esfuerzos que no son articulados con todas las áreas institucionales y, por tal razón, no generan un impacto real en las prácticas inclusivas institucionales.

De acuerdo a lo anterior, se consideran, a partir del análisis de la información arrojada en la investigación, los siguientes lineamientos:

1. Es necesario que las instituciones de educación superior realicen una unificación de criterios donde quede establecido qué entiende la institución por educación inclusiva y qué acciones espera desarrollar en favor de la participación con calidad y equidad de todos sus estudiantes, vinculando a este ejercicio a todos los agentes educativos (docentes, estudiantes, administrativos y operativos) para la identificación de barreras presentes en el contexto educativo que requieran ser eliminadas o transformadas, para que con ello se pueda fortalecer la cultura de la inclusión y, por ende, la práctica institucional sea coherente con estos planteamientos.
2. Las instituciones de educación superior deben fomentar la conformación de una dependencia académica transversal a los procesos para que acompañe todas las acciones de la práctica incluyente, ofreciendo capacitación y asesoría a docentes, administrativos y estudiantes para garantizar su permanencia bajo el enfoque de la atención a la diversidad.
3. Se deben establecer mecanismos de identificación de los estudiantes que pertenecen a poblaciones vulnerables y se matriculan en los programas educativos virtuales; esta información debe ser articulada a la plataforma educativa para que los/las docentes puedan conocerla con anterioridad y así implementar acciones pertinentes.
4. La plataforma educativa debe contar con elementos de accesibilidad que permitan hacer ajustes de acuerdo a las características de los estudiantes, y el equipo de profesionales que administran los contenidos virtuales debe conocer las normas de accesibilidad y procurar incluirlas en los desarrollos de materiales virtuales.
5. En relación al currículo, se deben establecer reflexiones al interior de las instituciones de tal forma que se incluyan estrategias pedagógicas y didácticas que permitan fortalecer la permanencia de los estudiantes.
6. Los/las docentes deben contar con un plan de capacitación que permita hacer actualizaciones sobre prácticas pedagógicas incluyentes, en donde puedan conocer e identificar las características de las poblaciones vulnerables y, a la vez, adquieran herramientas metodológicas para la inclusión en los ambientes virtuales de aprendizaje.

7. La institución debe fomentar la conformación de mesas de trabajo para analizar, reflexionar y proponer nuevas estrategias a partir de experiencias desarrolladas por los/las docentes en los ambientes virtuales de aprendizaje, y que puedan ser conocidas y adoptadas por todos los/las docentes.
8. Los/las docentes deben convertirse en líderes proactivos de la práctica pedagógica, lo que les permitiría ser protagonistas de los cambios institucionales para el fortalecimiento de la educación inclusiva.

Referencias generales

- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles las son palancas para cambio?*. https://www.researchgate.net/publication/228634802_El_Desarrollo_de_Sistemas_Educativos_Inclusivos_cuales_son_las_palancas_de_cambio
- Andújar, C., y Rosoli, A. (2014). Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En Á. Marchersi, R. Blanco y L. Hernández (Coord.), *Educación Inclusiva. Avances y desafíos de la inclusión educativa en Iberoamérica*. http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121/132111>
- Arroyave, D., Benítez, N., Bolívar, D., y Orrego, A. (2015). *Hacia prácticas pedagógicas y gestión de aula incluyentes: lineamientos de una propuesta contextualizada*. https://www.researchgate.net/profile/Nilsa_Benitez/publication/317162742_HACIA_PRACTICAS_PEDAGOGICAS_Y_GESTION_DE_AULA_INCLUYENTES_lineamientos_de_una_propuesta_contextualizada/links/59278906a6fdcc44435087f5/HACIA-PRACTICAS-PEDAGOGICAS-Y-GESTION-DE-AULA-INCLUYENTES-lineamientos-de-una-propuesta-contextualizada.pdf

- Baigorri, A. (28-30 de septiembre de 1995). *Hipótesis sobre las dificultades de mantener la separación epistemológica entre Sociología Rural y Sociología Urbana en el marco del actual proceso de urbanización global*. V Congreso Español de Sociología . Granada, España. <https://www.insumisos.com/bibliotecanew/Nueva%20dimension%20de%20lo%20rural.pdf>
- Benítez, N. (2013). *La educación como medio para minimizar expresiones de discriminación y exclusión*. *Revista Senderos Pedagógicos*, 4, 33-38. <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/263/255>
- Berdegúe, J., y Proctor, F. (2014). *Ciudades en la Transformación Rural*. http://www.rimisp.org/wp-content/files_mf/1425041163Doc130Ciudades_en_Transformacion_rural.pdf
- Blanco, G. (25-28 de noviembre de 2008). *Marco conceptual sobre educación inclusiva / “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”*. Conferencia Internacional de Educación 48a Reunión. Ginebra, Suiza. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_spa.pdf
- Booth, T., y Aiscow, M. (2002). *Índice De Inclusión Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. https://www.researchgate.net/publication/237276974_INDICE_DE_INCLUSION_Developing_learning_and_participation_in_schools
- Capote Castillo, M. (2012). Una aproximación a las concepciones teóricas como resultado investigativo. *Mendive*, 10(2), 1-7. <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/519>
- Dirven, M., Perico, E., Sabalain, C., Rodríguez, A., Candia, D., Peña, C., y Faiguenbaum. (2011). *Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina*. CEPAL-République Française. http://otu.opp.gub.uy/sites/default/files/docsBiblioteca/Cepal_hacia%20una%20nueva%20definici%C3%B3n%20de%20lo%20rural_0.pdf



Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (CEPAL). (2019). *Panorama Social de América Latina*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44395/1/S1900051_es.pdf

Consejo Nacional de Acreditación. (CNA). (16 de diciembre de 2014). Lineamientos para la acreditación institucional. Acuerdo 03 de 2014.

Consejo Nacional de Acreditación. (CNA). (2013). Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado.

Consejo Nacional de Educación Superior. (CESU). (2014). Propuesta de política pública para la Excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Acuerdo por lo superior 2034.

Dirección de Desarrollo Rural Sostenible (DDRS). Equipo de la Misión para la Transformación del Campo. (2014). *Definición de Categorías de ruralidad*. Departamento Nacional de Planeación. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Estudios%20Economicos/2015ago6%20Documento%20de%20Ruralidad%20-%20DDRS-MTC.pdf>

DepartamentodePlaneación Nacional. (DNP). (2015). *El campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz misión para la transformación del campo*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Agriculturapecuarioforestal%20y%20pesca/EI%20CAMPO%20COLOMBIANO%20UN%20CAMINIO%20HACIA%20EL%20BIENESTAR%20Y%20LA%20PAZ%20MTC.pdf>

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>

El I Congreso Internacional. (27-28 de septiembre de 2019). *Educación Crítica: hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente*. Desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de León, España.

El XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva. (3-5 de abril de 2017). Palacio de Congresos-Auditorio Príncipe Felipe de Oviedo, España.



- Estrada Villa, E., y Boude Figueredo, O. (2015). Hacia una propuesta para evaluar ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) en educación superior. *Revista Academia y Virtualidad*, 8(2), 14-23.
- Fajardo, S. (2017). La educación superior Inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 171-197.
- Figueroa Zapata, L., Ospina García, M. y Tuberquia Tabera, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y Desarrollo*, 6(2), 4-14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>
- Foro Educativo Distrital. (2018). *Ciudad educadora: inclusiva y rural*. Ciudad de Bogotá, Colombia.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- González, W. (2011). La Dinámica social en la definición del espacio rural. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 14(1), 93-99. <http://www.scielo.org.co/pdf/rudca/v14n1/v14n1a12.pdf>
- Grupo de Investigación: Cibereducación Fundación Universitaria Católica del Norte, Ingeniería Informática de la Católica del Norte y Psicología e Intervenciones Online. (2013). *El diseño instruccional: reflexiones y perspectivas en la Católica del Norte Fundación Universitaria*. Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. (s.f.). <http://www.oei.es/70cd/guia.pdf>
- Hernández, N. (2016). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos”. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 18-36.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (1997). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Education.

Hurtado De Barrera, J. (2000). *Metodología de Investigación Holística*. Fundación SYPAL.

Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Ediciones Akal, S.A.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.

La inclusión, el único camino posible. (s.f.). <https://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2019/11/La-inclusio%CC%81n-el-u%CC%81nico-camino-posible-2.pdf>

Lasso Cárdenas, E., Munévar García, P., y Rivera Piragauta, A. (s.f.). *Nuevas comprensiones de los roles del tutor y el estudiante en la educación en la virtualidad*. <http://www.virtualeduca.info/ponencias2013/344/PonenciaRolesdeltutorUbuntuVirtualeduca.pdf>

Ley 30 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la educación superior. 28 de diciembre de 1992. D.O. 40.700.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. 41.214

Ley 749 de 2002. Por el cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones. 19 de julio de 2002. D.O. 44.872.

López Melero, D. (2019). Inclusión educativa o el aprender a mirar desde la perspectiva de un nosotros común. *El diario de la educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/que-es-el-diario-de-la-educacion/>

Magendzo, A. (1996). *Currículo, educación para la democracia en la modernidad. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación*. Ediciones Antropos.

Marchesi, A, Blanco, R., y Hernández, L. (Coord.). (2014). *Educación inclusiva. Avances y desafíos de la inclusión educativa en Iberoamérica*. OEI. http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf



Martínez García, J. (2008). El desastroso estado de la crítica al sistema educativo. *Revista de Libros - Segunda época*, 134, 49-50. https://www.revistadelibros.com/articulo_imprimible.php?art=3330&t=articulos

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (1999 y 2000). *Movilización social por la educación superior*.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (9 de octubre de 2003). Por el cual se establecen las Condiciones Mínimas de Calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. Decreto 2566 de 2003.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2008). *Serie de guías N°34. Cartilla de educación inclusiva*. Divergráficas Ltda. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-374283_recurso.pdf

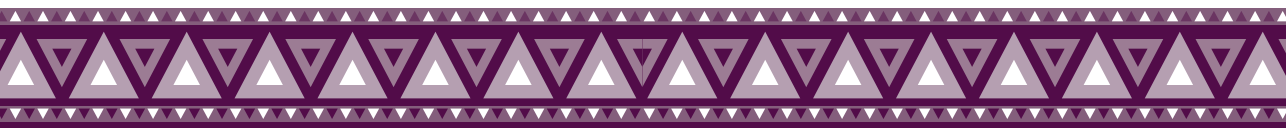
Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2010). Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2012). *Manual para la formulación y ejecución de Planes de educación rural. Calidad y equidad para la población de la zona rural*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2013). *Lineamientos para una política de educación superior inclusiva*. http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles327647_documento_tres.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2013). *Lineamientos de calidad para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales y a distancia*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-338171.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2015). Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Decreto 1075 de 2015.



Ministerio de Educación de Colombia. (MEN). (2016). Índice de inclusión para educación superior (INES). https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2017). Por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. Decreto 1421 de 2017.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2018). *Plan rural de educación superior - Estrategias de fortalecimiento de capacidades para el desarrollo territorial*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-374283_recurso.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2018). *Plan especial de educación rural, hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2018). *Plan rural de educación superior. Estrategias de fortalecimiento de capacidad para el desarrollo territorial*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-374283_recurso.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (25 de julio de 2019). Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. Decreto 1330 de 2019.

Miranda, G. (2004). De los ambientes virtuales de aprendizaje a las comunidades de aprendizaje en línea. *Revista Digital Universitaria UNAM*, 5(10), 1-15.

Moliner, O., Sanahuja, A., y Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia127>

Moncayo, M., Muñoz, R., Narváez, L, y Vásquez, C. (2016). *Concepciones en docentes y directivos sobre educación*

inclusiva. Manizales. http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2571/Moncayo_Noralba_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Monsalve, A, Tobón J, y Torres, J. (2014). *Prácticas Educativas virtuales para una enseñanza aprendizaje transformadores en contextos rurales*. Universidad Católica de Oriente.

Ocampo González, A. (Coord.). (2016). *Los rumbos de la educación inclusiva en los inicios del siglo XXI: cartografías para modernizar el enfoque*. Centro de estudios de Educación Inclusiva. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=655630>

Ocampo, J. (2014). *Misión para la transformación del campo: Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo*. DNP.

OECD. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La Educación en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

OEI, Ecuador. (2012). *Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Santillana. <https://www.oei.es/historico/inclusiva.php>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (OCDE). (2015). *Revisión de la OCDE de las Políticas Agrícolas*.

Parra, E., y Galindo, D. (2016). *Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización* [Tesis de maestría, Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19490/ParraSalcedoEdwinFabian2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramírez, A., y Muñoz, M. (2012). Prácticas inclusivas de los docentes en la convivencia escolar y en la organización y funcionamiento de los centros de educación primaria de la zona norte de Córdoba. *Investigación Educativa*, 30(1). 197-222. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322861012>

Rugeles Contreras, P., Mora González, B., y Metaute Paniagua, P. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 132-138.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Morata.

Suarez, S., Jaramillo, L., Benítez, N., Betancur, W., García, B., y Arredondo del Río, J. (s.f). *Prácticas pedagógicas incluyentes para la educación superior de calidad en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje-AVA*. <https://repositorial.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12579/5334/VEAR18.0533.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Terigi, F. (2010). *La inclusión como problema de las políticas educativas*. <https://docplayer.es/45959016-La-inclusion-como-problema-de-las-politicas-educativas.html>

Tobón, S., Martínez, J., Valdez, E., y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista espacios*, 39(53), 1-16. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.pdf>

UNESCO. (1990). *Declaración mundial de educación para todos. "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*. <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>

UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

UNESCO. (2010). *Informe de seguimiento de EPT en el mundo. Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?*. <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/65/71.pdf>

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon Educación 2030*. <https://es.unesco.org/world-educationforum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>

Unigarro, M. (2004). *Educación Virtual: encuentro formativo en el ciberespacio*. UNAB.

Valdez, R. (s.f). *¿Qué es la cultura inclusiva?* Departamento de educación especial. <https://www.educar.ec/edu/especial/guia/cultura.htm>

Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re349/re349_03.pdf

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Universidad de CEMA, CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo*, 296, 1-37. <https://econpapers.repec.org/paper/cemdoctra/296.htm>

Zabala, V. (2007). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Graó.

Zuluaga Garcés, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*. Universidad de Antioquia, Anthrope, Siglo del Hombre.

