

UNIVERSIDAD DE SONORA
División de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología y Cs. de la Comunicación
Licenciatura en Psicología



Formación en la práctica docente inclusiva: un estudio comparativo entre estudiantes normalistas y profesores de educación primaria del Estado de Sonora

Para obtener el grado de:

Licenciado en Psicología

Presenta:

José Enrique Rodríguez Nungaray

Directora:

Dra. Reyna de los Ángeles Campa Álvarez

Asesores:

Dra. Blanca Aurelia Valenzuela

Dra. Patricia Rodríguez Llanes

Dr. Sergio Alberto Beltrán Moreno

Hermosillo, Sonora, México.

Enero 2018

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

DEDICATORIA:

Dedico este trabajo a todos los docentes que tienen esa vocación que los motiva a mejorar día con día su formación como profesores con el fin de brindar a la diversidad de niños una mejor calidad en educación.

*“Si la solución al problema no funciona,
No es que tengas un problema sin solución,
Solo es cuestión de buscar la alternativa correcta”.*

Anónimo

*“No es el más fuerte ni el más inteligente el que sobrevive,
Sino el más capaz de adaptarse a los cambios” -Charles Darwin.*

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer primeramente a Dios y a mis padres por apoyarme y permitirme concluir esta etapa de mis estudios.

Agradezco a mi directora de tesis la Dra. Reyna de los Ángeles Campa, por todo el apoyo que me ha brindado con sus consejos y amistad.

A LABORG por ayudarme a desarrollar más mis habilidades, a las Dras. Blanca Valenzuela y Patricia Rodriguez, por brindarme siempre su apoyo y la confianza para trabajar en cada proyecto que se realizó.

A mi alma Mater Universidad de Sonora, al jefe de departamento el Dr. Sergio Beltrán, por el apoyo brindado en mi estancia académica.

INDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

1.1. Introducción	1
1.2. Antecedentes	3
1.3. Planteamiento del problema	5
1.4. Objetivos de la investigación	7
1.5. Preguntas de investigación	8
1.6. Justificación.....	8
1.7. Delimitación del estudio.....	10
1.8. Limitaciones del estudio.....	10

CAPITULO II. MARCO CONTEXTUAL

2.1. Políticas Educativas y Organismos Internacionales.....	12
2.2. Políticas Educativas en México.....	12
2.2.1. Ley general para la inclusión de las personas con Discapacidad	15
2.2.2. Reformas Educativas	19
2.2.3. Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE)	19

2.3. Servicios de Atención a la Inclusión Educativa en México ..	22
2.4 Datos estadísticos de alumnos con diversidad en México.....	23

CAPITULO III. MARCO TEÓRICO

3.1. La Exclusión e Inclusión Educativa de la Diversidad	29
3.2. Diversidad.....	30
3.2.1. Necesidades Educativas Especiales.....	34
3.2.2. Potencialidades Especiales.....	37
3.3. Profesores.....	39
3.3.1. La atención educativa que presenta el docente ante la diversidad e inclusión.....	41
3.3.2 Adaptaciones curriculares en la práctica docente ante la inclusión educativa.....	45
3.4. Modelos psicológicos en inclusión educativa.....	49
3.4.1. Modelo psicológico educativo Ibáñez.....	49
3.4.2. Modelo sociocultural Vygotsky.....	50
3.4.3. Modelo de gestión escolar e ideologías.....	56
3.4.4. Modelo de atención a los servicios de educación especial.....	59

CAPITULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Enfoque de la investigación.	62
4.2. Tipo de investigación	64
4.3. Diseño de investigación.	65
4.4. Participantes.	66
4.5. Técnicas de recolección de datos.	66
4.5.1. Fase cuantitativa: Cuestionario-Escala.....	67
4.6. Procedimiento y análisis de los datos.....	67

CAPITULO V. RESULTADO

5.1. Resultados cuantitativos.....	70
------------------------------------	----

CAPITULO VI. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

6.1. Conclusiones y discusiones.....	83
Referencias bibliográficas.....	86

Anexos

Anexo 1.- Instrumento de recogida de datos cuantitativos.....	95
---	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. resultados en población de primero y segundo grado en el año 1972-1973.....	23
Tabla 2. Alumnos matriculados en educación inicial y básica por tipo de discapacidad.....	26
Tabla 3. Maestros, alumnos y relación alumnos-maestro, según el nivel educativo. México.....	27
Tabla 4. Creencias que abordar en la formación inicial.....	44
Tabla 5. Características de la ideología pluralista.....	59
Tabla 6. Participantes en el estudio.....	70
Tabla 7. Alfas de Cronbach de las escalas del instrumento	74
Tabla 8. Descriptivos de la práctica profesional de los estudiantes normalistas.....	77
Tabla 9. Descriptivos de la práctica docente de los profesores de primaria.....	78
Tabla 10. Correlaciones entre las variables de estudio.....	80

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Grafica 1. Distribución porcentual de población con discapacidad por tipo de limitación.....	25
Grafica 2. Distribución porcentual de la población con discapacidad por grupo de edad.....	26
Gráfica 3. Participantes en el estudio.....	70
Grafica 4. Nivel Educativo de los profesores.....	71
Grafica 5. Años de antigüedad docente	71
Grafica 6. Grado impartido por los profesores de primaria	72
Gráfica 7. Experiencia en el aula con alumnos con un tipo de diversidad.....	72
Gráfica 8. Tipo de diversidad que se ha atendido en el aula.....	73
Gráfica 9. opinión de los estudiantes normalistas y profesores	73

Gráfica 10. Comparativo de formación docente entre profesores y estudiantes normalistas...76

Grafica 11. Comparativo entre la práctica de los estudiantes normalistas y los profesores.....79

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Zona de desarrollo próximo.....56

Figura 2. Enfoque. Modelo de atención de los servicios de educación especial.....60

Figura 3. Modelo estructural de las variables del estudio.....81

RESUMEN:

El objetivo del presente estudio es identificar la formación en la práctica docente inclusiva de los estudiantes normalistas y del profesorado de educación primaria de Estado de Sonora. Para una explicación teórica del objeto de estudio se realizó una revisión conceptual del marco normativo y desde la perspectiva de la psicología educativa. Se aplicó una metodología cuantitativa, de tipo descriptiva correlacional, donde se aplicó el cuestionario-escala sobre integración educativa e inclusión de personas con necesidades educativas especiales y se realizaron grupos focales. A una muestra constituida por 270 participantes, un 44.4 (N=120) estudiantes de la Escuela Normal Superior del Estado de Sonora, campus Hermosillo y un 55.5% (N=150) profesores de educación primaria del sector público. Los datos obtenidos se analizaron en los programas estadísticos SPSS versión 21 y EQS 6.1 (Bentler), en donde se obtuvieron datos de fiabilidad, descriptivos, correlaciones y el modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados indican que tanto profesores y estudiantes normalistas, muestran una necesidad y demanda de capacitaciones constantes. Se evidencian actitudes favorables hacia la diversidad e inclusión. El modelo en su conjunto predice un 34% la inclusión educativa.

Palabras Claves: Inclusión educativa, formación docente, diversidad, profesores, educación primaria, práctica docente.

CAPITULO I.
INTRODUCCIÓN

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

La exclusión en el ámbito educativo representa un problema de gran magnitud, que no solo afecta a quienes están fuera de la escuela, sino también a quienes estando escolarizados son segregados o discriminados por razones de etnia, género, procedencia social, capacidades o situaciones de vida, o a quienes no logran resultados de aprendizaje satisfactorios porque reciben una educación de menor calidad (Blanco, 2012). Por tanto, la inclusión educativa se considera un proceso de cambio, en donde se incluyen a los estudiantes con alguna diversidad, tiene su base en los derechos humanos promoviendo la equidad y justicia social (Fasting, 2013; Mäkinen, 2013).

En tal sentido la inclusión va más allá de la integración, debido a que en la integración solamente se realiza la colocación física completa y parcial de los alumnos con alguna diversidad en las escuelas, sin realizar modificaciones curriculares ni adaptaciones de infraestructura física (Polat, 2011); a diferencia que en la inclusión según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2007) se realizan procesos que permiten abordar las necesidades de los estudiantes, mediante la participación en los centros educativos; lo que implica cambios en las adaptaciones curriculares, en materiales, metodología de trabajo y en la evaluación (Parilla y Sierra, 2015). Por su parte Casanova (2011) alude que la inclusión constituye una innovadora visión de la educación basada en la diversidad, en donde se aceptan, valoran las diferencias humanas y se reconocen a todos los estudiantes como sujetos plenos de derechos.

Por consiguiente, la educación tiene la función de garantizar la orientación adecuada, tanto del estudiante y de la familia para lograr un sistema de influencias positivas necesarias que le permitan al infante un óptimo desarrollo psíquico y emocional estable (Ochoa y Nossa, 2013).

En efecto, para adquirir los aprendizajes y las pautas de conducta es importante centrarse en las primeras etapas del desarrollo humano, como lo es la educación infantil y primaria; las cuales se consideran los principales pasos fundamentales desde las funciones de orientación escolar y convivencia social.

Por lo cual, ante más temprana sea la edad en la que se incluya al estudiante facilitará la atención educativa, según González, Martín, Flores, Jenaro, Poy y Gómez (2013), desde el enfoque inclusivo la diversidad es vista como un potencial enriquecedor para todos los individuos, aparece en la educación como diferentes tipos de aprendizaje, habilidades, intereses, motivaciones, expectativas, necesidades, etc. Siendo el contexto educativo un sistema que ofrece a los estudiantes: contenidos académicos adaptados a las necesidades educativas, interacciones colaborativas entre los miembros; para estimular, fomentar, ampliar las oportunidades de aprendizaje y erradicar barreras para su inclusión (Jiménez, Lalueza y Fardella, 2017).

Mencionado lo anterior, el objetivo general de la presente investigación es identificar la formación y práctica docente del profesorado de educación primaria en atención a la diversidad e inclusión. Para ello es necesario examinar las actitudes que presentan los profesores entorno a la educación inclusiva y cómo influye en el ejercicio de práctica docente

El presente trabajo se agrupa en seis capítulos. En el primero da un panorama general de la investigación, es decir se plantean los antecedentes, las preguntas de investigación, objetivos, hipótesis, justificación, delimitaciones y limitación del estudio; con la finalidad de introducir al lector en la investigación. El segundo capítulo titulado marco contextual, nos plantea una visión desde lo general a lo particular de las políticas públicas en educación básica, así mismo los servicios que cuenta México para la atención de la diversidad e inclusión educativa.

En el capítulo tercero se desarrolla el marco teórico de la investigación, en donde se definen los principales conceptos derivados del objeto de estudio, como el trayecto de exclusión a la inclusión educativa, definiciones de diversidad, discapacidad y necesidades educativas especiales. En el cuarto capítulo, se describe la metodología de investigación que se realizó, desde el enfoque y tipo, los participantes, las técnicas de recolección de datos que se emplearon y el procedimiento para el análisis e interpretación de los datos. El quinto capítulo se describe los resultados y por último en el sexto capítulo y último se muestran las conclusiones y discusiones del estudio.

1.2 Antecedentes

Educación en la diversidad desde entornos inclusivos se fundamenta en los principios de igualdad y equidad, derechos que todos los seres humanos poseemos (Arnáiz, 2011). La recomendación internacional insiste en la necesidad de plantear la educación inclusiva como algo inacabado, que empieza de los primeros años de vida y se mantienen hasta que se acaba (Casanova, 2011:95). Por lo cual el papel que tienen las escuelas es ofrecer las herramientas acordes a sus características particulares, de manera que todos y cada uno de los estudiantes de la comunidad educativa se sientan acogidos, seguros y convencidos de que lograrán sus metas.

En ese sentido, los profesores son los actores educativos que tienen un papel clave en el desarrollo de las escuelas inclusivas, diversos estudios realizados por Kgothule y Hay, 2013; Forlin y Chambers, 2011; Malinen, Savolainen, Engelbrecht, Jiacheng, Nel y Tlale, 2013; evidencian la importancia que tienen las prácticas docentes en el fomento de la inclusión en el aula e indican que aquellos profesores que tienen una formación adecuada entorno a la atención

a la diversidad e inclusión educativa muestran mayor eficacia y satisfacción laboral, a diferencia de lo que no cuentan con la formación adecuada la presencia de la diversidad les produce estrés e insatisfacción laboral

De Boer, Pij y Minnaert (2011) plantean que las variables que se relacionan con la actitud son la experiencia docente, la formación de los profesores y el tipo de diversidad, los efectos que se tienen es la participación social entre los alumnos en el aula. Por su parte Fishbein y Azjen (1980), indican que una actitud va a predecir determinadas conductas, las cuales se manifiestan en este caso en la práctica docente. Se considera por lo tanto que la labor docente implica una responsabilidad de desarrollar una serie de estrategias en la interacción con sus alumnos, de manera que puedan alcanzar un conjunto de metas y tratando de responder a la necesidad que presentan los alumnos.

Estudios realizados por Urrego, Restrepo, Pinzón, Acosta, Díaz y Bonilla (2014), indican que el desarrollo óptimo y sano del ser humano depende en gran medida de las interacciones que se forjan en las etapas tempranas del ciclo vital del desarrollo, de igual forma en las relaciones que establecen en el contexto social que se desenvuelve. Siendo en esta etapa donde se producen las condiciones para realizar un trabajo preventivo de las dificultades del aprendizaje y una pertinente evaluación diagnóstica, que permita introducir al estudiante en la aplicación de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje (Medina, De la Herrán y Sánchez, 2012).

Por ello, la actividad pedagógica que desarrolla los profesores se considera una de las actividades sociales de mayor significancia para el desarrollo de la sociedad. Dicha actividad tiene un carácter transformador, con el propósito principal de tener un efecto en la formación integral del estudiante y su crecimiento social. Se considerar que la labor docente implica una

responsabilidad de desarrollar una serie de estrategias en la interacción con sus alumnos, en la mayoría del caso grupal o individual, de manera que puedan alcanzar un conjunto de metas y tratando de responder a las necesidades que presentan los alumnos (Salazar, Tinajero y Valenzuela, 2013).

1.3 Planteamiento del problema

La exclusión social en la infancia es entendida como la situación en que se encuentran los niños y niñas cuando no pueden participar plenamente en la vida social, económica y civil, o cuyo entorno personal, familiar, social y cultural no les permite acceder a un nivel adecuado de ingresos y recursos que supone que no puedan disfrutar de un nivel y una calidad de vida considerado aceptable por la sociedad en la que viven. Se puede decir que es cuando no se ejerce plenamente sus derechos fundamentales (Subirats, 2004)

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2011) indica cinco dimensiones de exclusión que se viven en el sistema educativa, la primera dimensión sería estar fuera de la educación inicial, es decir en la etapa preescolar niños y niñas que no están inscritos en este nivel educativo; como segunda dimensión se tiene la exclusión total o parcial de la educación primaria, en donde niños y niñas que cuentan con edad escolar no han accedido nunca a la escuela primaria y se tiene por otro lado a los que ingresan y no logran culminar con este nivel educativo; como tercera dimensión se señala la exclusión actual, total o parcial de la educación secundaria; la cuarta dimensión es la exclusión latente, potencial o silenciosa de la educación primaria, en donde los alumnos asisten al sistema educativo, pero en su experiencia

encuentran dificultades de diversas índoles por lo que los pone en riesgo de abandonar las clases y lo mismo ocurren en la dimensión cinco en educación secundaria.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), (2011) estima que hay más de 785 millones de personas con discapacidad en el mundo, que representan aproximadamente el 15.6% de la población mundial. Existen cerca de 95 millones de niños (5.1%) con algún tipo de discapacidad, 13 millones de los cuales (0.7%) tienen discapacidad grave. Se estima que el 80% de ellos viven en países de bajos ingresos con poco o ningún acceso a los servicios. De los aproximadamente 150 millones de niños con discapacidad en el mundo, sólo el 2-3% de los que viven en países de bajos ingresos van a la escuela (Banco Mundial, 2009). La UNESCO (2014) en su undécimo informe de seguimiento de la educación para todos (EPT), indica que alrededor de 175 millones de niños y jóvenes son analfabetas y más de un tercio de esta población son discapacitados.

En México 34 millones de personas están en rezago educativo, entre ellas 8.9 millones son analfabetas, 3,537, 926 de niños y jóvenes entre los 4 y 14 años de edad no asisten a la escuela y más de 1.3 millones tienen menos de cuatro años de estudio (INEGI, 2012). El problema social equivale a un 13.42% de la población que debería estar gozando al derecho de educación básica. Mientras tanto los datos de la Secretaría de Educación Pública (2014) en el ciclo 2013-2014, en el Estado de Sonora el 86.8% de personas en edad entre 6 a 12 años se encuentran realizando su estudio en educación primaria y el 13.8% no acuden a la escuela.

Las cifras referidas son indicadores de exclusión educativa. El no acceso a la educación básica o a la interrupción de los estudios, significa que los grupos de la población que se encuentran en esta condición enfrentan mayores posibilidades de desempleo o empleo informal y que no tengan acceso a los mínimos de bienestar requeridos para una vida digna.

Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han convocado una serie de acciones y reuniones internacionales a favor de que la educación llegue a todos los niños, sin distinción, en igualdad de condiciones y dentro del sistema educativo ordinario (Florian, 1998). Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades (Bargerhuff, Cole y Teeters, 2012).

El papel que tienen las escuelas es ofrecer las herramientas acordes a sus características particulares, de manera que todos y cada uno de los estudiantes de la comunidad educativa se sientan acogidos, seguros y convencidos de que lograrán sus metas. Sarlé (2010), sostiene que la educación básica constituye un hito en la vida de los sujetos, representa la transición del niño al territorio público y constituye una experiencia única e irrepetible de encuentro con otros adultos y niños(as). La asistencia y la inclusión de los niños y niñas al nivel básico los hará poseedores de múltiples conocimientos y experiencias propias y donde la relación pedagógica que se establezca será de vital importancia para la construcción de nuevos aprendizajes escolares y de vida.

1.4. Objetivos de la investigación

General:

Identificar la formación en la práctica docente inclusiva de los estudiantes normalistas y del profesorado de educación primaria de Estado de Sonora.

Específicos:

1. Examinar las actitudes que presentan los profesores entorno a la educación inclusiva.

2. Conocer la formación de los profesores y estudiantes normalistas.
3. Describir la práctica docente del estudiante y profesor normalista.
4. Identificar la relación entre formación y práctica docente en la educación inclusiva.

1.5. Preguntas de investigación

1. ¿Qué actitud muestran los docentes de educación primaria respecto a la inclusión de la diversidad en el aula?
2. ¿Qué diversidades consideran que se deben incluir en el aula?
3. ¿Cuál es la formación en atención a la diversidad de los estudiantes y profesores normalistas?
4. ¿Qué métodos emplean en su práctica docente en el aula ante la diversidad de estudiantes?
5. ¿Existe una relación entre la práctica docente y la cultura de la diversidad?
6. ¿Existe una relación entre formación y práctica docente?

1.6. Justificación

Ante el complejo escenario social que se vive en nuestros días, la diversidad se refleja en las nuevas configuraciones en la sociedad. Factores como el género, etnia, cultura, nivel socioeconómico, diferentes capacidades, entre otros; son elementos que tienen un fuerte impacto en las interacciones sociales y educativas (Guillén y Valenzuela, 2015). Desde el marco de la inclusión la diversidad constituye un valor, que nos lleva a un reconocimiento de “los otros distintos” como partes de una misma entidad colectiva (Guédez, 2005).

Para el aprendizaje de nuevas pautas de conducta y la formación del individuo en un entorno social, es importante centrarse en las primeras etapas del desarrollo humano, como lo es

en la educación infantil y primaria considerados pasos fundamentales desde las funciones de la orientación escolar y la convivencia social (Rubio, 2011). En este contexto se producen las condiciones idóneas para proceder a realizar un trabajo preventivo de las dificultades del aprendizaje y en caso de que estas aparezcan, una conveniente evaluación diagnóstica. Así mismo es necesario ir introduciendo al alumno en aplicación de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje.

Por otra parte, se inicia un trabajo escolar-familiar que trata de introducir a la familia en los hábitos escolares y hacerla responsable de su función educadora que genere una actitud de trabajo colaborativo entre el entorno doméstico del alumno y el entorno académico- escolar. Cualquier actividad dentro de esta etapa tiene como finalidad fundamental la optimización del desarrollo inminente y futuro del niño (Campa, 2014).

Para ello, los profesores son actores claves en el contexto escolar, debido a que la práctica docente tiene que prestar énfasis en ciertas actividades dentro del aula que permitan involucrar a los participantes en el quehacer educativo. Medina (2011) hace alusión a que la formación del profesorado ha de realizarse como una práctica innovadora, dado que la razón última de la actualización profesional es aprender a innovar y a tomar decisiones creativas, que conviertan en el acto educativo en una verdadera oportunidad formativa y transformadora de cuantas personas participan en él, principalmente: docentes, estudiantes, familias, comunidades, organizaciones empresariales, instituciones sociales diversas, etc.

Por lo tanto, la ciencia, la tecnología y la innovación deben contribuir a elevar la calidad de vida de la población, acrecentar el nivel educativo y cultural de la población, siendo un nuevo compromiso (contrato) social de la ciencia debería basarse en la erradicación de la pobreza y las

desigualdades sociales (UNESCO- OEI, 1999). Por lo que el desarrollar investigaciones en atención a la diversidad e inclusión educativa permite a contribuir a este compromiso social.

1.7 Delimitaciones del estudio

Se pretende identificar la relación entre la formación y la práctica docente de los profesores de educación primaria ante la inclusión educativa de la diversidad; se debe considerar una concepción de la investigación de tipo correlacional, para explicar la relación que existe entre dichas variables y estas mismas como repercuten en la formación inclusión educativa de los docentes. La actuación práctica de la presente investigación se basa en un enfoque cuantitativo.

1.8 Limitaciones del estudio

Algunas de las limitantes consideradas para la realización de este estudio dependerán de la apertura que muestren los directivos y profesores de educación primaria. Al ser un estudio tan grande tiene es necesaria la evaluación de mayores aspectos para obtener una valoración más concreta. Otro problema que se presenta es la rapidez con que la formación y práctica docente cambia en la actualidad.

CAPITULO II.

MARCO CONTEXTUAL

CAPÍTULO II. MARCO CONTEXTUAL

La construcción de las políticas educativas internacionales y nacionales desde inicios de la década de los noventa, ha puesto a debate la complejidad de la educación en torno a sus principales problemas y al mismo tiempo, ha detonado una sensibilidad y una conciencia para aspirar a la satisfacción de uno de los derechos fundamentales de las personas: el acceso a la educación.

En la actualidad, los diversos organismos del Sistema de las Naciones Unidas han propuesto un conjunto de pautas de acción para atender y resolver la gravedad de los problemas educativos de alcance mundial, por ejemplo: disminuir el vertiginoso incremento de las personas analfabetas de 15 y más años de edad, cumplir la meta universal para asegurar la educación básica a los niños y las niñas independientemente de la condición que acompaña su existencia o garantizar a todos el acceso a la educación, con énfasis en las niñas y las mujeres. Bajo estas consideraciones, es un hecho incuestionable, que la educación en estos tiempos constituye una máxima prioridad y un compromiso para la comunidad internacional en torno a los principios de equidad e igualdad de oportunidades para las personas (SEP, 2011).

2.1. Políticas educativas y organismos internacionales

Los principios de la educación inclusiva fueron adoptados en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (UNESCO, 1994), que fue ratificada en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (UNESCO, 2000), y que actualmente se considera como un "proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los

educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la Educación Para Todos" (UNESCO, 2009: 8).

Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, procurando cubrir las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos, con un énfasis sobre los que están en situación de vulnerabilidad, marginalidad y exclusión, tales como:

[...]niños víctimas de abusos, niños que trabajan, niños refugiados o desplazados, minorías religiosas, migrantes, niños indigentes, niños que trabajan en el hogar, minorías étnicas, niñas, minorías lingüísticas, niños que se encuentran en zonas de combate, poblaciones indígenas, niños con discapacidades, niños soldados, poblaciones rurales mujeres, niños de la calle, niños nómadas, huérfanos debido al VIH/SIDA (UNESCO, 2009: 7).

Esto concuerda con el discurso del Ministerio de Educación de Chile, el cual establece que el desafío de la educación chilena, abarcando todos los niveles educativos, debe ser el de entregar un modelo de Aprendizaje de convivencia, junto a un curriculum que contemple transversalmente los valores de respeto, tolerancia, no discriminación y participación (MINEDUC, 2002, 2005).

A nivel internacional, así lo demuestran las evaluaciones inglesas y estadounidenses sobre programas de no violencia, de promoción, de convivencia social y de formación valórica en sus estudiantes (Johnson, Johnson y Stanne, 2000; Berkowitz y Bier, 2005; Department for Education and Skills, 2005), procesos que han logrado reafirmar que educar en convivencia social es una manera de favorecer la formación de sujetos más participativos y comprometidos, que confían y respetan a quienes los rodean y que tienden menos a la violencia.

La UNESCO coincide con este planteamiento, afirmando que la formación en convivencia social resulta necesaria y positiva, no sólo porque es un factor de bienestar para personas y grupos humanos, sino también porque forma a un individuo "capaz de respetar los derechos del hombre y la mujer, practicar el entendimiento mutuo y hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, de no discriminación" (Delors, 1999: 10).

Una de las políticas públicas con mayor atención para la región de América Latina ha sido la exclusión social y educativa para lo cual, los países de la región han invertido mayores recursos en políticas sociales destinadas a la población que se encuentra con altos índices de pobreza y con diferentes limitaciones que los separa de los servicios educativos, sin embargo, aún no han sido suficientes.

Aunado a ello la creciente diversidad cultural complejiza esta problemática, ya que si bien se ha avanzado en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y personas con discapacidad con ello han ganado espacios de participación en las políticas públicas para considerar la diversidad cultural y lingüística aún persiste el reto, ya que en muchos casos la población indígena también ha emigrado a zonas urbanas en donde antes no había, asimismo, se suma el desafío de la atención de la población migrante y población con discapacidad, las cuales, generalmente son los que están en mayor pobreza, acentuando de esta manera las desigualdades y siendo más vulnerables.

2.2. Políticas educativas en México

Desde hace algunos años la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares se presenta cada vez con mayor frecuencia en México, pretendiendo la equidad

en la educación, como lo señala Blanco(2009: 16) *Una escuela inclusiva es en esencia una escuela democrática y plural que acoge a todas las personas de la comunidad, sin mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, y transforma su cultura, organización y propuesta pedagógica para que todos los estudiantes participen y tengan éxito en su aprendizaje.*

La inclusión educativa comprende un cambio en diversos aspectos: adecuaciones curriculares, capacitación de los maestros, apoyo de los padres de familia y del gobierno a través de USAER que se ha incluido en escuelas regulares para apoyar en el proceso educativo de los niños que la inclusión de niños con necesidades educativas especiales a escuelas regulares presenta barreras de aprendizaje.

En México, de acuerdo con el artículo 1º y 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme al artículo 41 de la Ley General de Educación, se establece en México: la educación especial se otorga a través de la Secretaría de Educación Pública, existiendo 42 instancias responsables de educación especial. Actualmente, existen 4747 servicios de educación especial entre los que figuran 1502 Centros de Atención Múltiple, diseminados por todo el país y 3242 Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular de igual manera ubicada en todo el país. En el 2000, a nivel nacional se identificaron 1 millón 795 mil personas con discapacidad, las cuales representaron 1.8% de la población total.

2.2.1. Ley general para la inclusión de las personas con Discapacidad

Decreto: “El congreso general de los Estados Unidos Mexicanos” Decreta: Se crea la ley general para la inclusión de las personas con discapacidad.

Capitulo III. Educación:

Artículo 12. La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional.

Para tales efectos, realizará las siguientes acciones:

I. Establecer en el Sistema Educativo Nacional, el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa para la educación inclusiva de personas con discapacidad;

II. Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado;

III. Establecer mecanismos a fin de que las niñas y los niños con discapacidad gocen del derecho a la admisión gratuita y obligatoria, así como a la atención especializada, en los centros de desarrollo infantil, guarderías públicas y en guarderías privadas mediante convenios de servicios. Las niñas y niños con discapacidad no podrán ser condicionados en su integración a la educación inicial o preescolar;

IV. Incorporar a los docentes y personal asignado que intervengan directamente en la integración educativa de personas con discapacidad, al Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica;

V. Establecer que los programas educativos que se transmiten por televisión pública o privada, nacional o local, incluyan tecnologías para texto, audio descripciones, estenografía proyectada o intérpretes de Lengua de Señas Mexicana;

VI. Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad;

VII. Incluir la enseñanza del Sistema de Escritura Braille y la Lengua de Señas Mexicana en la educación pública y privada, fomentando la producción y distribución de libros de texto gratuitos en Sistema de Escritura Braille, macro tipos y textos audibles que complementen los conocimientos de los alumnos con discapacidad;

VIII. Establecer un programa nacional de becas educativas y becas de capacitación para personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional;9 de 23.

IX. Diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes, estenógrafos del español y demás personal especializado en la difusión y uso conjunto del español y la Lengua de Señas Mexicana;

X. Impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita;

XI. Impulsar programas de investigación, preservación y desarrollo de la Lengua de Señas Mexicana, de las personas con discapacidad auditiva y de las formas de comunicación de las personas con discapacidad visual;

XII. Incorporar en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología lineamientos que permitan la investigación y el desarrollo de bienes, servicios, equipo e instalaciones de diseño universal;

XIII. Promover que los estudiantes presten apoyo a personas con discapacidad que así lo requieran, a fin de que cumplan con el requisito del servicio social, y

XIV. Las demás que dispongan otros ordenamientos.

Artículo 13. En el Sistema Nacional de Bibliotecas y salas de lectura, entre otros, se incluirán equipos de cómputo con tecnología adaptada, escritura e impresión en el Sistema de Escritura Braille, ampliadores y lectores de texto, espacios adecuados y demás innovaciones tecnológicas que permita su uso a las personas con discapacidad.

Artículo 14. La Lengua de Señas Mexicana, es reconocida oficialmente como una lengua nacional y forma parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana. Serán reconocidos el Sistema Braille, los modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad.

Artículo 15. La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación(Congreso del Estado , 2015).

2.2.2. Reformas educativas en México

La educación en México es un derecho fundamental de todas las niñas y los niños, los adolescentes y jóvenes mexicanos, tal como se señala en el Artículo 3° Constitucional. La reciente modificación al Art.3° de la Constitución Mexicana y en consistencia a la actual Reforma Educativa, se garantiza que todo individuo pueda tener el derecho a la educación de calidad y para ello el Estado deberá asegurar “ el acceso universal de todos los niños y jóvenes a escuelas bien equipadas en términos de sus condiciones materiales y recursos humanos, asimismo, debe garantizar que los alumnos permanezcan en las aulas, transiten oportunamente entre grados y niveles educativos, y adquieran una formación integral y aprendizajes significativos” (INEE,2014:19).

En este contexto, una de las iniciativas de la SEP establecidas para dar atención al problema de desigualdad y exclusión educativa, lo constituye el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) que se orienta al fortalecimiento de la educación básica, media superior y superior.

2.2.3. Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE)

El Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa tiene como antecedente la fusión de siete estrategias de intervención de los niveles educativos Básica, Media Superior y Superior, las cuales, han sido implementadas en diferentes años. El más antiguo que es el Programa de Educación Básica para niños y niñas de familias jornaleras Agrícolas migrantes (PRONIM) desde 1981 y el más reciente en 2008 el programa U022 educación para personas con discapacidad.

El Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) constituye el referente teórico y operativo de la Dirección de Educación Especial en el marco de la política educativa actual; representa para los equipos de las subdirecciones que la integran, para las coordinaciones regionales y para los profesionales de CAM y USAER, el compromiso institucional para avanzar y hacer realidad -junto con los niveles de la Educación Básica- una Escuela para Todos, una escuela que celebra la diversidad y derriba los obstáculos que impiden una educación de calidad con equidad para todos.

Atender a la diversidad teniendo en cuenta el principio de igualdad y equidad para lograr el óptimo desarrollo de niños, niñas y jóvenes que se encuentran escolarizados en el sistema educativo y propiciar su plena participación, continúa siendo uno de los principales desafíos. Lograr una Escuela Inclusiva que brinde Educación para Todos, ha sido un reto en el cual, la Dirección de Educación Especial ha tenido avances significativos.

Un instrumento de política internacional para ejercer, respetar, proteger, garantizar y cumplir los derechos humanos de las personas con discapacidad, lo constituyó la aprobación de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993.

A partir de este instrumento, se reconoce a las personas con discapacidad como grupo necesitado de protección y se enfatizan prioridades de diversa índole que el Estado debe atender para garantizar el pleno ejercicio de sus derechos. Desde entonces y de manera importante, los países incluyen en sus legislaciones internas la perspectiva de la discapacidad basada en los derechos humanos. La finalidad del instrumento “es garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás”.

Este nuevo instrumento de normativa internacional recuperó el concepto de la discapacidad desde el modelo social, en el que la discapacidad no está en la persona, sino en la relación existente entre las limitaciones que experimentan personas con alguna disfunción al enfrentarse a contextos inadecuados en su diseño, en su estructura y en la actitud de la población en general.

Esta aportación trascendental, confirió a las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad un firme compromiso moral y político para la adopción de medidas encaminadas a lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. En cuanto a su estructura, las normas constan de cuatro partes:

1. Requisitos para la igualdad de participación.
2. Esferas prioritarias para la igualdad de participación.
3. Medidas de ejecución.
4. Mecanismo de supervisión.

Con este antecedente, se observa que las normas reflejan soluciones y principios orientadores en lo relativo a aspectos medulares del modelo social, entre los que se destacan:

1. Su objetivo es garantizar a las personas con discapacidad los mismos derechos que al resto de personas.
2. Se reconoce la existencia de las barreras sociales y las consecuencias que éstas tienen para el logro de la plena participación.
3. Se toman previsiones respecto a la necesidad de que las organizaciones no gubernamentales que trabajan en la esfera de la discapacidad se encuentren involucradas en todos estos procesos.
4. Se destaca el concepto de igualdad de oportunidades, el cual involucra el proceso por el que los diversos sistemas de la sociedad se ponen a disposición de todas las personas.

2. 3. Servicios de Atención a la Inclusión Educativa en México

La Ley General de Educación distingue los siguientes tipos de servicios educativos: *educación inicial* (0-4 años), *educación básica* (5-14 años; niveles: preescolar, primaria y secundaria); *educación especial*; *educación media superior* y *educación superior*; *educación básica para adultos*, y *formación para el trabajo*. Los tipos y niveles enunciados ofrecen servicios educativos en modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta.

El Art. 41 de la Ley General de Educación cita: la *educación especial* está destinada individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciara su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurara la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

A fines de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, este servicio prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaron en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los de carácter indispensable —Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial—funcionaban en espacios específicos, separados de la educación regular, y estaban dirigidos a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los Grupos Integrados B para niños con deficiencia mental leve, así como los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

A partir de las reorientaciones que se dan en los años de 1993, 1994, 1995, 2001, 2010 se reorganizan en; servicios de apoyo: Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER Preescolar, Primaria y Secundaria), servicios escolarizados: Centros de Atención Múltiple (educación inicial, preescolar y primaria especial), Telesecundaria Especial y Bachillerato Especial (en algunos estados), servicios de orientación: Centros de Recursos e Información para la Integración (CRIE).

2.4. Datos estadísticos de alumnos con diversidad en México

En el año de 1974 cuando se crea la última carrera de Maestro Especialista en la educación de niños con problemas de aprendizaje, después de una investigación para detectar y diagnosticar a los alumnos que no adquirían la lectura, la escritura y las nociones aritméticas a pesar de repetir el 1º y 2º grado escolar. Los resultados obtenidos en los años 1972-1973 a nivel nacional fueron los siguientes: Población escolar en la República Mexicana.

Tabla 1. Resultados en población de primero y segundo grado en el año 1972-1973.

	Alumnos	Porcentaje
1º y 2º grado.	5,047,733	20%

problemas de aprendizaje	009,546 9	8%
Dislexia	403,818	4%
Deficiencia mental	201,909	3%
Problemas de lenguaje	151,386	5%
Otros problemas	252,386.	

Fue entonces que durante el ciclo escolar 1970-1971 se crean los grupos integrados en la ciudad de Puebla, y en el Distrito Federal surgen durante el período 1971-1972, para lo cual se creó la Unidad Técnica de Detección integrada por Psicólogos, Maestros Especialistas, Pedagogos y Trabajadoras Sociales, quienes llevaron a cabo la tarea de detección y diagnóstico en el centro Escolar México, ya que albergaba una gran población infantil provenientes en su mayoría de familias de escasos recursos y heterogéneas en los aspectos socio-culturales, con los mismos criterios también se trabajó en la Escuela Primaria Vasco de Quiroga. Fueron estas Escuelas que albergaron a los primeros grupos integrados, formados con 7 alumnos que en total atendían a 174 alumnos.

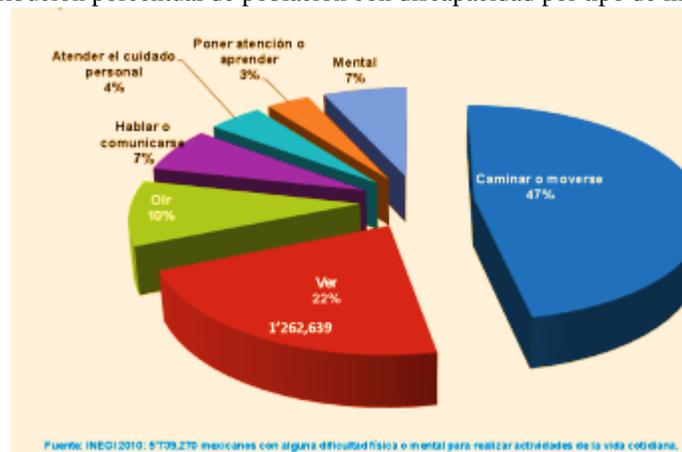
Este servicio se fue expandiendo a los estados, abarcando en 1980 a las 31 entidades federativas con el apoyo del Programa Primaria para todos los niños, de la Subsecretaría de Educación Primaria y Normal; también se reportan las siguientes cifras tomadas de las estadísticas nacionales, el 43% de los alumnos reprobados en primaria corresponden al primer grado. “Del 43% de los niños que reprueban el 1er. año de primaria, el Programa de Primaria para todos los niños, estima que un 49% es absorbido a través del Proyecto de Recuperación Escolar y el 51% restante debe recibir educación especial. De este 51% (demanda potencial), solo

el 70% tiene posibilidad de acceder a los servicios (demanda real) que únicamente están ubicados 14 en áreas urbanas”.

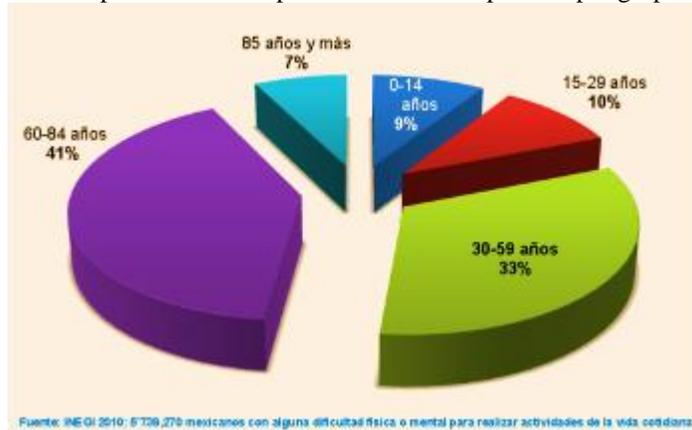
Para la zona rural y suburbana el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), ha dado algunas soluciones que comentaremos más adelante y las cuales no han sido suficientemente difundidas. Los grupos integrados constituyeron la transición hacia la integración educativa, sin embargo, no existían en su población alumnos con alguna discapacidad, funcionaron hasta el año escolar 1991-1992.

La Organización Mundial de la Salud (2013) calcula que más de 1,000 millones de personas viven con alguna discapacidad. En México de acuerdo al Censo de población y vivienda 2010 (INEGI, 2010), se calcula que en México 5'739,270 de personas tiene alguna dificultad física o mental para realizar actividades de la vida cotidiana. En la gráfica 1. Se muestra la distribución porcentual de personas con alguna discapacidad o limitación en México. En la gráfica 2. Se muestra la distribución porcentual de las personas con discapacidad por grupo de edad. Se puede observar que el 9% de nuestra población objetivo padece alguna diversidad.

Gráfica 1. Distribución porcentual de población con discapacidad por tipo de limitación



Grafica 2. Distribución porcentual de la población con discapacidad por grupo de edad



La matrícula en educación inicial y básica asciende a 22.695 millones de estudiantes, de los cuales 309.353 presentan alguna discapacidad (1,36%). En la tabla 2 se muestra la matrícula de estudiantes y el tipo de discapacidad.

Tabla 2. Alumnos matriculados en educación inicial y básica por tipo de discapacidad. México

	Discapacidad visual	Discapacidad auditiva	Discapacidad motora	Discapacidad intelectual	Discapacidad TOTAL
Inicial	76	112	252	160	600
Preescolar	2.293	1.834	3.628	4.235	11.990
Primaria	86.402	14.350	14.484	58.486	173.722
Secundaria	103.698	7.032	4.830	7.481	123.041
TOTAL	192.469	23.328	23.194	70.362	309.353

FUENTE: Estadística Básica de inicio de ciclo escolar 2005-2006. Dirección General de Planeación y Programación. Secretaría de Educación Pública, México.

El personal docente atiende en promedio a 20 alumnos sin discapacidad y 0,3 con discapacidad. La siguiente tabla muestra la relación alumno-maestro según el nivel educativo.

Tabla 3. Maestros, alumnos y relación alumnos-maestro, según el nivel educativo. México

Nivel educativo	Número de maestros	Número de alumnos	Número de alumnos por maestro	Número de alumnos con discapacidad	Número de alumnos con discapacidad por maestro
Inicial y Preescolar	197.841	3.790.065	19	12.590	0,06
Primaria	561.342	13.367.355	24	173.722	0,3
Secundaria	348.235	5.537.580	16	123.041	0,35
TOTAL	1.107.418	22.695.000	20	309.353	0,3

FUENTE: Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, 2006.

El total de alumnos atendidos por educación especial es de 27,678, que equivale el 21% de los alumnos. Sonora cuenta con 907 escuelas de educación básica regular que cuentan con apoyo de algún servicio de educación especial. De los cuales 212 con apoyo de USAER, 67 del CAM y CRIE 9 (SEP, 2012).

Datos obtenidos en el informe 2008-2009 (SEP, 2009), indican que en la República Mexicana se encuentran incorporadas 40,790 escuelas en todo el país. En el Estado de Sonora 1,500 escuelas. Del total de planteles que participan en el PEC, 35% atiende al menos a un alumno o alumna con discapacidad

En México en la actualidad existen más de dos millones 700 mil niños y niñas, con algún signo de discapacidad; de ellos poco más de 606 mil menores no reciben algún tipo de servicio educativo. De los dos millones 100 mil que obtiene alguna ayuda, más de 303 mil son atendidos por los servicios de educación especial, mientras que los niños restantes (con excepción de 11 mil que ya han sido integrados) asisten a escuelas regulares sin recibir apoyo que probablemente necesiten. (INEGI, 2014).

CAPITULO III.

MARCO TEÓRICO

CAPITULO III. MARCO TEÓRICO

3.1. La Exclusión e Inclusión Educativa de la Diversidad

La exclusión escolar va de la mano de la exclusión social. El componente político de la educación (Freire, 1990), la relación entre lo que ésta vive y el ámbito social donde se desarrolla y, pues, la repercusión de la exclusión social en la exclusión educativa. La nueva política educativa propone una educación inclusiva, se supone revisar el compromiso y el alcance del proceso integrador, tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades especiales de algunos alumnos sino a las de todos los alumnos. Demanda un proceso de restructuración global de la escuela para responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos (Parrilla, 2006).

El concepto de inclusión nace justamente a partir de que los sistemas educativos de muchos países se han preocupado por atender la diversidad de alumnos ofreciendo respuestas educativas específicas desde un planteamiento global de trabajo en la escuela y el aula; por ello, se define como escuela inclusiva a aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística (Echeita , 2008).

Constituye que todo mundo (niños, jóvenes y adultos) desea sentirse incluido, reconocido, tomado en consideración en grupos de referencia (familia, escuela, amistades y trabajo) pero al mismo tiempo exige sujetos y grupos en mayor riesgo que otros al momento de vivenciar con plenitud en sentimientos de pertenencia (Echeita,2008).

Este mismo autor señala que debe entenderse la inclusión educativa como la preocupación por el aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada

estudiante. Mencionando también un alumno con necesidades educativas especiales es aquel o aquella que presenta un desempeño escolar significativamente distinto, respecto a sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo diversos recursos, con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos establecido (Echeita,2008).

Las barreras para el aprendizaje y la participación se dice que es aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado. Surge de la interacción con las personas, las instituciones, las políticas, las circunstancias sociales y económicas; es decir, son obstáculos que impiden a cualquier estudiante, en este caso un alumno con discapacidad, participar plenamente y acceder al aprendizaje en un centro educativo (Echeita,2008).

Por otro lado, La exclusión social es uno de los problemas más importantes con los que actualmente se enfrenta nuestra sociedad, siendo evidentes las desigualdades de naturaleza social, económica y civil. Y los centros educativos no son ajenos a ello, debiendo ser conscientes del papel que pueden llegar a representar en la legitimación de las desigualdades (Arnaiz, 2003).

3.2. Diversidad

La diversidad que caracteriza a la sociedad y, por consiguiente, al sistema educativo hace referencia al abanico de personas diferentes que responden a varios factores: “la lengua, la cultura, la religión, el género, la preferencia sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico” (Arnaiz, 2003), la capacidad física, psíquica, o sensorial, la situación afectiva, etc.

Cuando se utiliza el término de diversidad, hay diferentes formas de interpretarlo. Desde el punto de vista etimológico procede de la palabra latina *diversitas-atris*. En el diccionario de la lengua española diversidad es: variedad, semejanza, diferencia; pero en segunda acepción dice: abundancia, concurso de varias cosas distintas (Buendía, 1990)

Estamos, por tanto, ante el complejo fenómeno de la diversidad humana. Diversidad que puede manifestarse en características propias de los individuos y que hacen referencia a sus potencialidades-limitaciones, cuestión, por otro lado, obvia, y que en el ámbito educativo la relacionamos con el rendimiento académico y, por otro lado, con aquellas características de los individuos que son fruto del contexto, deprivado o no, donde se ubican. Las primeras manifestaciones necesariamente generan diferencias entre los sujetos en cuanto que producen variabilidad en cuestiones inherentes a la propia persona, como pueden ser: la motivación, el estilo y el ritmo de aprendizaje, la capacidad para aprender. Las segundas, generan desigualdades, en función del propio contexto que hace de filtro catalizador en el acceso a la igualdad de oportunidades y a los derechos que se contemplan en nuestra carta magna (Torres, 2000).

La diversidad es, sólo y fundamentalmente, percibida en términos de diferencia en tanto y en cuanto los modelos de apropiación de los saberes académicos y de las destrezas y estrategias didácticas- pedagógicas-metodológicas, dependen, en igualdad de formación, de factores humanos y de recursos materiales e instrumentales que permitan a los que presentan diferencias compensar con facilidad las desventajas de las mismas y obtener los mismos resultados que quienes no las tiene (Granados, 2000).

Entendemos que los distintos ámbitos educativos atienden la diversidad si parten de las diferencias las aprovechan para el crecimiento personal y colectivo de los individuos. Las

instituciones educativas y la misma sociedad deben ser conscientes de que el proceso de construcción personal depende de las características individuales (de su diversidad), pero sobre todo de los apoyos y de las ayudas que se proporcionen. Sostenemos que la misma diversidad debe formar parte de ese contexto enriquecedor y generador de ayuda. Obviar la diversidad sería tanto como soslayar la singularidad humana y despremiar su riqueza (Bayot, Rincón y Hernández, 2002).

Educación en la diversidad supone, en definitiva, pensar en una escuela para todos, en unas posibilidades sociales no excluyentes para nadie y en dar a cada uno el “menú” más conveniente para que consiga avanzar en su crecimiento lo más posible a partir de lo que es y desde donde se encuentra. Supone resolver progresivamente, y en la práctica, dilemas como uniformidad / diversidad y homogeneidad / heterogeneidad (Bayot, *at al* 2002). La diversidad, en resumen, es un concepto amplio en el que se incluye una gran variedad de posibilidades (Lizasoáin y Peralta, 1998).

Hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos (Parilla, 2006).

Dentro de la diversidad entra la discapacidad que según la Organización Mundial de la Salud (OMS) 2001 y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud (CIF) 2001, La Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas

que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

Según la OMS (2001), las discapacidades, se agrupan en las siguientes tipologías:

1. *Motrices*, se agrupa a las discapacidades en musculoesqueléticas y las neuromotrices. Las primeras se refieren a la dificultad que enfrenta una persona para moverse, caminar, mantener algunas posturas, así como las limitaciones en habilidades manipulativas como agarrar o sostener objetos. Las neuromotrices son aquellas que dificultan la movilidad de algún segmento corporal a consecuencia de un daño neurológico, incluyendo las secuelas de traumatismos y de algunas enfermedades como la poliomielitis, las lesiones medulares y distrofia muscular.
2. *Visual*, se refiere a la disminución que sufre una persona en su agudeza o capacidad visual. Este tipo de discapacidad incluye a las personas ciegas y a quienes tienen debilidad visual, las cuales regularmente ven sólo sombras o bultos; las deficiencias o limitaciones visuales pueden ser progresivas hasta convertirse en ceguera.
3. *Intelectual*, se caracteriza por un funcionamiento intelectual y de comportamiento inferior al del promedio, este tipo de discapacidad generalmente coexiste junto a limitaciones de la comunicación, el autocuidado, la vida en el hogar, las habilidades sociales, la autodirección, las habilidades académicas y el trabajo, entre otras. Una persona con discapacidad mental puede tener un nivel de afectación leve, moderado, severo o profundo.

4. *Auditivas*, implican la alteración de una de las vías a través de las cuales se percibe la realidad exterior, esta perturbación varía en función de las características de la pérdida auditiva. Entre las discapacidades auditivas se encuentran la sordera o anacusia y la hipoacusia, que puede atenuarse mediante la utilización de un aparato o auxiliar auditivo. Las personas sordas no distinguen los sonidos, incluso algunos de alta intensidad, lo que les dificulta establecer un código de comunicación
5. *Lenguaje*, se deben regularmente a problemas físicos en las estructuras de los órganos del lenguaje (labios, paladar, nariz, etc.), y se caracterizan por sustituciones, omisiones, adiciones o distorsiones del sonido. Entre las discapacidades del lenguaje se encuentran la rinitis, la mudez, la laringectomía, el labio leporino y otros defectos o alteraciones de la articulación fonética o del habla.
6. *Múltiples y otras*, contiene combinaciones de las discapacidades antes descritas, por ejemplo: retraso mental y mudez, ceguera y sordera entre algunas otras. En este grupo también se incluyen las discapacidades no consideradas en los grupos anteriores, como los síndromes que implican más de una discapacidad, las discapacidades causadas por deficiencias en el corazón, los pulmones, el riñón; así como enfermedades crónicas o degenerativas ya avanzadas que implican discapacidad como es el cáncer invasor, la diabetes grave, y enfermedades cardíacas graves, entre otras.

3.2.1. Necesidades Educativas Especiales

El paso de la integración a la inclusión requiere también revisar el concepto de necesidades educativas especiales. Este término nació en Inglaterra en 1978 en el llamado Informe Warnock, que en aquel entonces significó un avance sustancial en la forma de mirar y a las niñas y niños

que presentaban dificultades de aprendizaje y en la respuesta educativa que se les ofrecía. Supuso la ruptura de una clasificación rígida que diferenciaba a los estudiantes normales de los no normales, pues rechazó el sistema de categorización obligatoria y se estableció el concepto de un continuo de necesidades, lo cual implicaba unas fronteras permeables entre los alumnos con necesidades educativas especiales y los otros (Barton, 1998).

Warnock (1981). Refiriéndose a su informe de 1978 “Meeting Special Educational Needs”, señaló que las necesidades educativas especiales podrían abarcar todas aquellas que requiriesen alguna de las siguientes valoraciones de las siguientes variaciones en la rutina formativa:

1. La dotación de medidas especiales de acceso al curriculum mediante equipamientos, instalaciones, recursos especiales, modificación del espacio físico o técnicas de enseñanza individualizadas.
2. La dotación de un curriculum modificado.

La educación inclusiva pretende redefinir el concepto de necesidades educativas especiales y ajustarlo a su filosofía. Debemos tener en cuenta que “tener derecho a algo no es lo mismo que necesitarlo” (Vlachou, 1999). Si bien los derechos surgen de las necesidades, una vez que se tiene el derecho es éste el que prima y, por lo tanto, el deber de la instancia correspondiente de cumplirlo. Con el término de necesidad solapamos la responsabilidad de la escuela y, de alguna forma, encubrimos su obligación de hacer que se cumpla el derecho a la educación que es bastante más que la escolarización— de todas las niñas y niños.

La integración se presenta como algo que tiene que ver con los niños que tienen necesidades especiales. Pero en este caso, poniendo el énfasis en el fracaso del alumno se

enmascara la cuestión fundamental, es decir, el fracaso del sistema para satisfacer las necesidades de todos los niños (Vlachou, 1999).

Por otra parte, todas y todos tenemos necesidades educativas, o dicho de otra manera: tenemos necesidades que cubrir para estar en disposición de aprender; desde la de un estado de satisfacción alimenticia, asunto nada banal.

Hay autores que preocupados por este asunto establecen una clasificación más amplia diferenciando entre necesidades educativas individuales, excepcionales y comunes (Moriña, 2004).

Pero de nuevo aparecen ahí las excepcionales. Quizá lo más ajustado al proceso de inclusión sería pensar en las necesidades comunes y las individuales, no especiales. Así todas y todos nos sentiremos dentro, pues hay necesidades que son comunes a todos los seres humanos alimentación, salud, cariño, descanso y otras que las tenemos cada persona en función de nuestra individualidad nivel de distracción, ceguera, diversidad cognitiva, parálisis cerebral, sólida comprensión espacial, escasa expresión verbal, predominancia de la percepción auditiva, diversidad lingüística, opción religiosa, etc. De esta forma a nadie se le cuelga una categoría especial o excepcional y, así, con el mínimo de clases entramos todas y todos.

La educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos: del derecho que tiene toda niña y todo niño a educarse para la vida; del derecho a junto con todas las niñas y niños de su comunidad, como diría Freire (1973), aprender críticamente el mundo para transformarlo. Y algo que tienen que aprender, que debemos aprender todas y todos, es a defendernos de las exclusiones que genera esta sociedad. Y, quizá lo más importante, aprender a no reproducirlas.

Esta defensa de escuelas y aulas pensadas por todos y para todos hoy suscrita al menos como orientación en la política educativa de numerosos sistemas democráticos no es un mero capricho o moda, sino algo fundamental para proteger a los alumnos del abuso y las fuerzas excluyentes de la sociedad y sus instituciones (Parrilla, 2004).

Es, pues, requisito previo, indispensable, que vayamos cambiando nuestra forma de ver la escuela y la sociedad en este sentido si queremos caminar hacia la inclusión. La diversidad, las diferentes formas de ser, de pensar, de estar en el mundo, son valores que enriquecen a la sociedad y también a la escuela.

3.2.2. Potencialidades Especiales

La Educación Inclusiva implica que todos los niños, jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan problemas de aprendizaje y/o discapacidad.

Según la UNESCO (2003) se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Se entiende como la educación personalizada, diseñada a la medida de todos los niños en grupos homogéneos de edad, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias.

Se fundamenta en proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona como ésta precisa, entendiendo que podemos ser parecidos, pero no idénticos unos a otros y con ello nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva

plural y diversa. Supone desplazar el foco de atención desde el alumno mirado en forma individual hacia el alumno contemplado en su contexto educativo que implica una mayor responsabilidad de parte de los establecimientos educacionales frente a los resultados de aprendizaje que éstos alcancen. Estos logros dependen de la forma en que las escuelas organizan los contenidos, las actividades y las condiciones que se crean en el aula para estimular la participación y apoyar el aprendizaje de todos.

La educación inclusiva supone la implementación de estrategias y recursos de apoyo que ayuden a las escuelas y a sus profesores a enfrentar con éxito los cambios que involucra esta práctica.

Es la escuela la que debe estar preparada para incluir a todo niño, considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano. Cabe destacar que el proceso de inclusión es continuo ya que se debe ir allanando el camino progresivamente y derribando las diversas barreras que se presentan en toda institución y que pueden ser de tipo socioeconómico, arquitectónico, humanas y administrativas del sistema educativo convencional tradicional. La inclusión escolar supone la participación de todos los actores de la comunidad educativa: alumnos, padres, docentes de grado y especializados, directores, administrativos y profesionales de apoyo con un fin común.

Tomando el concepto de López Melero (2011) quien habla de “estrategias para la construcción de una escuela sin exclusiones” centraremos nuestro análisis en los puntos que consideramos esencial a trabajar para crear una cultura inclusiva que traiga aparejadas políticas inclusivas y prácticas concretas de inclusión tanto en la institución escolar en general como a nivel del aula (en particular).

Del Cuestionario de Indicadores de Inclusión de Bristol elaborado por Booth y Ainscow (2000) podemos distinguir tres dimensiones que deben guiar las políticas de la escuela y su quehacer diario.

1. La dimensión de cultura inclusiva que supone la construcción de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es estimado y el desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes y las familias.
2. La dimensión de política inclusiva que propone desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo para atender a la diversidad.
3. La dimensión de prácticas inclusivas que implica orquestar el proceso de enseñanza-aprendizaje y movilizar los recursos.

Los objetivos del Cuestionario de Indicadores de Inclusión de Bristol apuntan a construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro y ayudar a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en las escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todos.

El propósito final es ayudar a romper las barreras mediante la revisión, consulta, recopilación de información y diseño de un plan de desarrollo para una escuela inclusiva.

3.3. Profesores

La formación docente profesional parte de una situación laboral que es producida por la sociedad misma, donde se hace una evaluación sobre la gestión institucional que requiere para llevar a cabo una formación inicial para el servicio (Vaillant,2004).

El profesorado representa el eslabón más decisivo y trascendente en la implementación de la educación ciudadana en la escuela, ya que de sus capacidades depende casi por completo el desarrollo de actividades que permita experimentar reales oportunidades de aprendizaje para desarrollar conocimiento, habilidades y actitudes ciudadanas en el alumnado (Cox, 2010, p. 27).

La mayoría de los docentes que se hacen cargo de la educación ciudadana, no cuentan con una formación inicial especializada en esta materia. Tienden a tener especialidades como historia o ciencias sociales, por lo que no cuentan con las herramientas conceptuales y didácticas necesarias. De hecho, la investigación ha puesto en evidencia que los profesores no se sienten preparados para asumir esta tarea educativa, porque sus experiencias formativas, especialmente en la formación inicial, no les han entregado las herramientas necesarias para hacerse cargo de las exigencias que establece el currículo para implementar la formación ciudadana, situación, que se diagnostica tanto para el mundo desarrollado como para el contexto regional (Oulton et al., 2004; Schweisfurth, 2006; Rönstrom, 2012; Torney Purta et al., 2005; Alviar et al., 2008; Cerda, et al., 2004; Mardones et.al. 2014), lo que podría contribuir a comprender la distancia entre las exigencias curriculares y las estrategias didácticas que desarrollan en el aula.

El estudio de Louzano y Moriconi (2014) para la Estrategia Regional Docente de OREALC-UNESCO, plantea que la característica de la configuración institucional de la FID en la región es problemática para responder a los altos requerimientos que se le hacen a la docencia escolar contemporánea:

[“ ..la gran cantidad, diversidad y heterogeneidad de programas, el aumento sustantivo de la enseñanza a distancia como alternativa de expansión, la baja incidencia de programas de tiempo

completo, y la baja preparación de los que ingresan suelen dificultar la implementación de programas similares a los de los países desarrollados (...) considerados de excelencia”

“ ..la agenda de la Formación Inicial Docente en la región debe avanzar desde los aspectos más formales a los aspectos sustantivos de los programas. Es decir, no es suficiente establecer el tránsito del nivel medio al superior o exigir, en países donde la formación ocurre en este nivel, que todos los maestros tengan la formación establecida por la ley. Es necesario revisar e intervenir en lo que ocurre dentro de este nuevo locus institucional –la formación docente de nivel superior –para impulsar el mejoramiento de los programas de formación docente”]. (Louzano, Moriconi, 2014: p.41.)

Blanco (2011) señala: “Atender la diversidad del alumnado es una tarea compleja que requiere un perfil diferente del docente y un trabajo colaborativo entre diferentes actores de la comunidad educativa –docentes entre sí, docentes y familias, alumnos- y otros profesionales que puedan complementar la acción de los docentes y ampliar su capacidad para lograr la plena participación y aprendizaje de todos”. (p. 56).

Por eso, para atender alumnos con necesidades educativas especiales se requiere de un gran compromiso, de la atención y cuidados permanentes de los profesores, familias e instituciones sociales, para que sea un aprendizaje para toda la vida y tenga un sentido positivo.

3.3.1. La atención educativa que presenta el docente ante la diversidad e inclusión

La formación inicial de los educadores-docentes se basan en la combinación de saberes, prácticas aplicadas de tales saberes, modos de hacer, y un estilo nuevo de ser y de comprometerse con los valores y actitudes más relevantes (Domínguez, González, Medina y Medina, 2015; Domínguez y

García, 2012; Le Boterf, 2009; Medina, 2009; Medina, 2013; Medina, Domínguez y Sánchez, 2013; Perrenoud, 2006, 2014). Si bien, en la actualidad, destacan por su importancia el modelo de formación basado en la acción, la creatividad y la transformación social continua (Borghi, 2011; Davies, 2015) y el modelo abanderado por Clifton, Hamm & Parker (2015), que se sustenta en una formación inicial del profesorado basada en el aprendizaje eficiente.

En este mismo sentido, y profundizando en el ámbito de la educación preescolar, Zabalza y Zabalza (2011) señalan seis elementos básicos que constituyen la estructura fundamental para una óptima formación del profesorado: el conocimiento del desarrollo infantil de los niños, el dominio del currículum del nivel educativo, el adecuado manejo de las técnicas de trabajo didáctico propias del nivel, el conocimiento de la profesión, el conocimiento de ellos mismos como docentes y el conocimiento de las propias instituciones educativas.

El dominio de las competencias por parte del profesorado es un elemento clave para el desempeño de una buena práctica docente: “La formación en competencias de los docentes constituye el núcleo central alrededor del cual se debe poner el énfasis” (Alberto, 2015, p. 138). Competencias, cuyo verdadero valor reside según López Gómez (2016), “en sus posibilidades de avance, integración y búsqueda continua de un saber integral e integrado que permite aprender y seguir aprendiendo en un escenario mundial y globalizado” (p. 319).

Domínguez et al. (2015) señalan que las diferentes competencias docentes se configuran a partir unos criterios derivados de las siguientes bases:

- Saber didáctico, que aporta los modelos y los fundamentos del proceso de enseñanza-aprendizaje innovador.
- Evolución psicológica, fundamentada en la intensa maduración y cambios continuos de cada uno de los períodos que caracterizan el desarrollo de las personas.

- Perfil neurocientífico, en base a la máxima calidad de decisiones, sinergias y compromiso con la plena actividad cerebral.
- Ética y axiología profesional, que determina el estilo de trabajo y de mejora continua de atención individual a cada persona.
- Ecosistemas familiares, que suponen el verdadero hogar de cada estudiante, basados de un marco de relación con las personas de la familia y del entorno.

Por tanto, las principales competencias a desarrollar en los futuros docentes se asientan en torno a la didáctica, la competencia emocional, comunidad familiar, desarrollo de estilos y prácticas innovadoras, competencia comunicativa, investigación e interculturalidad (Domínguez y García, 2012; Medina y Cols., 2013; Medina et al., 2013). Estas competencias comunes a los docentes de todos los niveles del sistema educativo deben ser completadas con otras más específicas propias del nivel en cuestión: competencia lúdica (Montessori, 2003; Froebel, 1902), resiliencia (Medina, Sevillano y de la Torre, 2009), empatía (Medina y Cols., 2013), creatividad (Gervilla, 2008), perseverancia (Medina, 2014), comunitaria (Zabalza, 2006) y confianza (Montessori, 2003).

Las creencias, entendidas como el conjunto de ideas, sentimientos y/o principios ideológicos son, según Abelson (1979), idiosincráticas y personales, están relacionadas con componentes afectivos y con entidades conceptuales, incluyen representaciones de mundos alternativos y varían con el grado de certidumbre.

El sistema de creencias está ligado a la visión que cada persona tiene de su situación, de las oportunidades que descubre y genera para avanzar en su realización profesional y, especialmente, la línea de innovación de su acción profesional y de la educación integral de los estudiantes (Domínguez et al., 2015).

Wilcox-Herzog, Ward, Wong & McLaren (2015) señalan las creencias más relevantes que deben caracterizar a los maestros de educación preescolar:

- Planificación del currículum para alcanzar los objetivos y metas propuestas.
- Creer en un preciso cuidado de toda la comunidad educativa
- Enseñar para mejorar el aprendizaje y el desarrollo.
- Establecer fluidas relaciones de reciprocidad con las familias.
- Creer en el impacto del contexto sociocultural en la educación integral de los discentes.
- Valorar el importante papel de los métodos y estrategias para educar y facilitar una educación de calidad.

Domínguez et al. (2015) plantean una serie de creencias que es necesario identificar, valorar y abordar de manera pertinente en la formación inicial del profesorado de educación preescolar (Tabla 4).

Tabla 4. Creencias que abordar en la formación inicial (Adaptado de Domínguez et al., 2015)

Creencias	Importancia
Centradas en las potencialidades de los seres humanos	Reconocimiento de su valor. Respeto y compromiso con el proyecto educativo. Sentimiento de comunidad. Atención a la diversidad.
Centradas en las personas y en sus procesos formativos	Estímulo a las manifestaciones de los seres humanos. Admiración por la complejidad de cada persona. Contacto con los estudiantes.
Centradas en la profesión y en la relación familia-escuela	Disponibilidad y disfrute con la profesión. Empatía con las familias y comunidad escolar. Vivenciar la escuela como un proyecto común.

3.3.2 Adaptaciones curriculares en la práctica docente ante la inclusión educativa

El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Supone que, para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente. Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles. (CPEIP, 2008).

El Marco busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos. Este instrumento no pretende ser un marco rígido de análisis que limite o restrinja los desempeños de los docentes; por el contrario, se busca contribuir al mejoramiento de la enseñanza a través de un «itinerario» capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional, para mejorar la calidad de la educación.

El diseño de los criterios muestra los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores. El hilo conductor o unificador que recorre todo el Marco consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. Todos los criterios del Marco están orientados a servir a este propósito básico.

Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco: ¿Qué es necesario saber? ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo? Estas interrogantes buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, ya sea que enfoquemos nuestra mirada al nivel de dominios o, más desagregadamente, al nivel de criterios o de los descriptores que componen cada criterio (CPEIP, 2008).

Los cuatro dominios para la buena enseñanza:

El dominio A “preparación para la enseñanza” son criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre. Especial relevancia adquiere el dominio del profesor/a del marco curricular nacional; es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual (CPEIP, 2008).

En tal sentido, el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de

aprendizaje. Sin embargo, ni el dominio de la disciplina ni las competencias pedagógicas son suficientes para lograr aprendizajes de calidad; los profesores no enseñan su disciplina en el vacío, la enseñan a alumnos determinados y en contextos específicos, cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas al momento de diseñar las actividades de enseñanza. Por estas razones, los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas. El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. De este modo, los desempeños de un docente respecto a este dominio se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

El dominio B “creación de un ambiente propicio para el aprendizaje” se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.

En tal sentido, las expectativas del profesor/a sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano.

Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender. Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes (CPEIP, 2008)

El dominio C “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” pone en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego. Dentro de este dominio también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos (CPEIP, 2008).

El dominio D “responsabilidades profesionales” los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo. El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes. Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación (CPEIP, 2008).

3.4. Modelos psicológicos en inclusión educativa.

3.4.1. Modelo psicológico educativo

Según Ibañez (2006) “El estudiante como aprendiz” implica hacer énfasis en que la educación, sólo tiene sentido cuando el estudiante aprende a comportarse ante determinados aspectos de la realidad a partir de su interacción con ellos de acuerdo a criterios morfológicos y funcionales proporcionados por el discurso didáctico de un maestro.

Dicho en otras palabras, no puede hablarse de educación si el estudiante no aprende, es decir no hay modificación de su comportamiento, como tampoco es educación cuando, habiendo modificación de comportamiento, este no cumple con los criterios morfológicos y funcionales que valora la comunidad epistémica pertinente. Ser aprendiz implica para el estudiante la necesidad de actuar-hacer y decir-ante el mundo real, no de manera arbitraria, sino de acuerdo a ciertas reglas o patrones de acción convertidos por un colectivo para enfrentar y resolver problemas de una cierta índole”.

Por ello mismo lo que el autor menciona hace referencia al aprendizaje de los alumnos, y la importancia de que este se lleve a cabo de acuerdo a las necesidades educativas de cada alumno, es necesario que los docentes cuenten con herramientas, conocimientos y las habilidades necesarias para llevar a cabo su trabajo y que la diversidad de alumnos genere un aprendizaje efectivo.

3.4.2. Modelo sociocultural Vigotsky

Los aportes dados por Vygotsky a la Psicología Evolutiva representan una referencia de gran relevancia en campos de la teoría evolutiva tales como: desarrollo sociocognitivo de la primera infancia, aparición del lenguaje y la comunicación, construcción del lenguaje escrito y otros aspectos. La perspectiva evolutiva de Vygotsky es el método principal de su trabajo, señala que un comportamiento sólo puede ser entendido si se estudian sus fases, su cambio, es decir; su historia (Vygotsky, 1979).

Este énfasis le da prioridad al análisis de los procesos, considerando que el argumento principal del análisis genético es que los procesos psicológicos del ser humano solamente pueden ser entendidos mediante la consideración de la forma y el momento de su intervención durante el

desarrollo. Analizó los efectos de la interrupción y las intervenciones sobre ellos; dando lugar a las variantes del análisis genético: el método genético-comparativo y el método experimental-evolutivo (Vygotsky, 1979).

La concepción del desarrollo sería incompleta sin la distinción y articulación de los cuatro ámbitos en que aplicó su método genético: filogenético (desarrollo de la especie humana), Vygotsky se interesa por las razones que permiten la aparición de funciones psicológicas exclusivamente humanas (funciones superiores), histórico sociocultural señala que este ámbito es el que engendra sistemas artificiales complejos y arbitrarios que regulan la conducta social, ontogenético que representa el punto de encuentro de la evolución biológica y sociocultural y microgenético (desarrollo de aspectos específicos del repertorio psicológico de los sujetos), que persigue una manera de estudiar in vivo la construcción de un proceso psicológico.

Vygotsky (1979), señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. Refiere dos niveles evolutivos: el *nivel evolutivo real*, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales. Por otro lado, si se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolver un problema y lo soluciona, es decir, si el niño no logra una solución independientemente del problema, sino que llega a ella con la ayuda de otros constituye su *nivel de desarrollo potencial*. Lo que los niños pueden hacer con ayuda de “otros”, en cierto sentido, es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos. Se demostró que la capacidad de los niños, de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, e igualmente el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto.

Esta diferencia es la que denominó Zona de Desarrollo Próximo: “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (1979: 133). El nivel real de desarrollo revela la resolución independiente de un problema, define las funciones que ya han madurado, caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente. La Zona de Desarrollo Próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, en este sentido se caracteriza el desarrollo mental prospectivamente aprendizaje y desarrollo se fundamenta en la Ley Genética General, donde se establece que toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos.

Primero aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Primero aparece entre la gente como una categoría intrapsicológica y luego dentro del niño como una categoría intrapsicológica (Werstch, 1988). De esta manera se considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Esos procesos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación.

Se señalan tres ideas básicas que tienen relevancia en educación: a.) Desarrollo psicológico visto de manera prospectiva. En el proceso educativo normalmente se evalúan las capacidades o funciones que el niño domina completamente y que ejerce de manera independiente, la idea es comprender en el curso de desarrollo, el surgimiento de lo que es nuevo (desarrollo de procesos que se encuentran en estado embrionario).

La Zona de Desarrollo Próximo es el dominio psicológico en constante transformación, de manera que el educador debe intervenir en esta zona con el objeto de provocar en los estudiantes los avances que no sucederían espontáneamente. b.) Los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo. La trayectoria del desarrollo es de afuera hacia adentro por medio de la internalización de los procesos interpsicológicos; de este modo, si se considera que el aprendizaje impulsa el desarrollo resulta que la escuela es el agente encargado y tiene un papel fundamental en la promoción del desarrollo psicológico del niño. c.) Intervención de otros miembros del grupo social como mediadores entre cultura e individuo. Esta interacción promueve los procesos interpsicológicos que posteriormente serán internalizados. La intervención deliberada de otros miembros de la cultura en el aprendizaje de los niños es esencial para el proceso de desarrollo infantil. La escuela en cuanto a creación cultural de las sociedades letradas desempeña un papel especial en la construcción del desarrollo integral de los miembros de esas sociedades.

El origen de esta noción tiene lugar en la discusión que Vygotsky sostiene en relación con la relevancia del aprendizaje para el desarrollo y las diferencias existentes entre las posturas más importantes de la psicología que en ese tiempo habían abordado su explicación, posturas que Vygotsky engloba en tres: 1) la que sostiene que ambos procesos son independientes; 2) la que afirma que el aprendizaje es desarrollo y 3) la que plantea que ambos procesos son mutuamente dependientes e interactivos. 1) En la primera visión, se considera el aprendizaje como un proceso puramente externo que no tiene relación activa alguna con el desarrollo; simplemente utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso de este.

En investigaciones experimentales acerca del pensamiento en niños en edad escolar se parte de la suposición de que procesos tales como la deducción y la comprensión, las nociones se

producen por sí solas sin influencia de mediaciones externas, sociales, como sería el caso del aprendizaje escolar.

Para Vygotsky (1979) el desarrollo y el aprendizaje están estrechamente relacionados desde los primeros días del niño. Para describir estas relaciones plantea que es necesario delimitar dos niveles de desarrollo: el real que se establece como resultado de ciclos evolutivos, y el potencial. La diferencia entre estos dos niveles es lo que concibe como la zona de desarrollo próximo: La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

De esta manera para Vygotsky la noción de ZDP, a diferencia de los tres puntos de vista antes expuestos sobre la relación aprendizaje desarrollo, le ayuda a presentar una nueva fórmula que supera a las anteriores: que el "buen aprendizaje" es sólo aquel que precede al desarrollo, que los procesos evolutivos no necesariamente coinciden con los procesos de aprendizaje y que por el contrario, "el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo."

Vygotsky considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En la que los niños se desarrollan al trabajar con los adultos diestros, como maestros y padres.

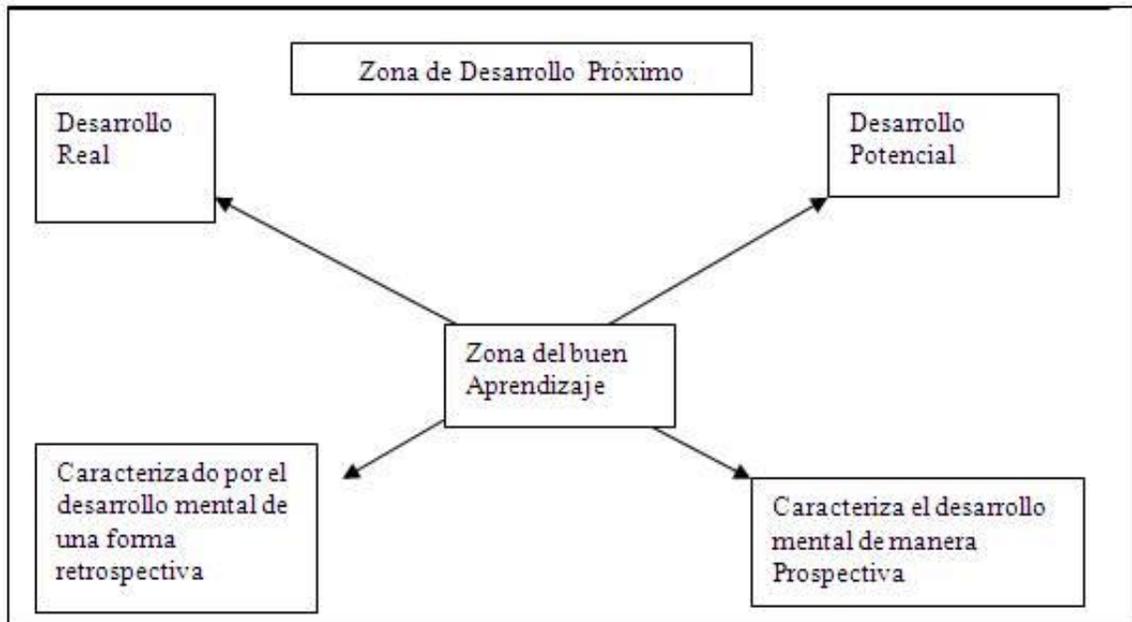
Según la teoría Sociocultural de Vygotsky, el papel de los adultos o de los compañeros más avanzados es el apoyo, dirección y organización del aprendizaje del menor, en el paso previo a que él pueda ser capaz de dominar esas facetas, habiendo interiorizado las estructuras conductuales y cognoscitivas que la actividad exige. Esta orientación resulta más efectiva para

ofrecer una ayuda a los pequeños que crucen la zona de desarrollo próximo (ZDP), que podríamos entender como la brecha entre lo que ya son capaces de hacer y lo que todavía no pueden conseguir (Silvia, 2005.).

Para Lev Vygotsky, la zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema, bajo la orientación de un adulto o con la colaboración de otro compañero con mayor capacidad. Esto se interpreta, diciendo que la zona de desarrollo próximo define las funciones que todavía no han madurado pero que están en proceso (Silvia, 2005).

El pensador bielorruso postula que el buen aprendizaje es el que se precede al desarrollo, por eso, la importancia que reviste la mediación en la zona de desarrollo próximo. Como se puede observar en la figura 1, dicho postulado puede presentarse, en la cual el objeto que aspiramos a aprender y aprehender está en la zona real, mientras que la zona de desarrollo potencial está en el individuo, en la persona que desea construir un nuevo conocimiento. Luego, la distancia existente entre las dos zonas es la que Vygotsky denomina “zona del buen aprendizaje” y que se conoce como “ZDP” (Silvia, 2005).

Figura 1. Zona de desarrollo próximo



Fuente: recuperado de Silvia, E. E. (2005). Investigación Acción: metodología transformadora. Maracaibo, Venezuela. Edificaciones Astrodata S. A. p. 69.

3.4.3. Modelo de gestión escolar e ideologías

Según Sander, los modelos históricos de gestión escolar se han definido en términos de administración para la eficiencia económica, eficacia pedagógica, efectividad política y relevancia cultural. Sin embargo, el autor afirma que todos estos modelos deben respetar como condición previa los valores éticos establecidos en conjunto por la ciudadanía. En este sentido, Sander critica la administración tecno burocrática de orientación positivista y funcionalista, a la que opone la teoría crítica de la educación y gestión educativa.

Por ello, el autor afirma que es necesario rescatar la especificidad de la educación y de la calidad de la educación. Según Sander, la educación es una instancia de construcción y distribución de conocimiento socialmente válido y culturalmente relevante para la ciudadanía. En

este sentido la calidad de la educación se puede valorar a partir de la articulación dialéctica entre las dimensiones siguientes: términos políticos y académicos; individuales y colectivos; libertad subjetiva e personal; equidad social y bien común. (Sander, 2006)

Por otro lado, las ideologías de la educación hacen referencia al conjunto de creencias y valores que sostienen una determinada visión sobre las funciones de la educación y sus relaciones con el conjunto de la sociedad. Estas ideologías educativas están vinculadas a diferentes concepciones sobre la sociedad, sobre aquello que constituye el progreso, el bienestar de los ciudadanos y ciudadanas, el papel de los servicios públicos y privados, así como los sistemas de gestión y control sobre ellos etc.

Marchesi y Martín (1998) afirman que el concepto de calidad educativa está vinculado a visiones en torno a la función del servicio público y privado en educación, la elección del centro escolar, la evaluación del centro y de los alumnos, la información que se proporciona a la sociedad, la provisión y gestión de los recursos, el grado de descentralización del currículo, la participación de la comunidad educativa en las definiciones, el desarrollo profesional de los docentes; elementos todos ellos asociados a cuatro grandes vectores en torno a los cuales se definen las ideologías sobre la calidad de la educación: eficiencia, equidad, variedad y elección (Marchesi y Martín, 1998).

Marchesi diferencia tres ideologías principales de la educación: la liberal, la igualitarista y la pluralista (Marchesi y Martín 1998).

La ideología liberal se sustenta en tres principios fundamentales: la competencia entre centros es buena y favorece una mejor oferta educativa; los padres deben recibir información sobre la eficiencia de los centros educativos basada principalmente en el rendimiento de los alumnos; el elemento fundamental de mejora de la calidad educativa es asegurar la libertad de elección de centro.

La ideología igualitarista parte de la base que la educación obligatoria debe ser común a todos los alumnos para así asegurar la igualdad de oportunidades de todos, y para ello es necesario planificar y regular el sistema educativo a través de la intervención de los servicios públicos. Esta visión enfatiza la equidad y las funciones sociales de la educación obligatoria.

La ideología pluralista se asimila a la igualitarista en la creencia es un bien público que debe asegurarse a todos los alumnos a través de la oferta pública, pero se distingue de su tendencia a la homogeneidad e incorpora a los centros una serie de características que contribuyen a la calidad de su funcionamiento: autonomía, variedad de proyectos y de oferta educativa, evaluación, información, organización y reconocimiento de las posibilidades de elección de centro por parte de los padres.

Cada una de estas miradas tiene una serie de consecuencias. Así, en el modelo liberal el criterio utilizado para determinar la calidad de los centros es los resultados académicos de los alumnos. Esto implica que los centros se centrarán en lograr las mejores notas posibles por parte de los alumnos, lo cual, además de relegar otras finalidades fundamentales de la educación y olvidar la diversidad de ritmos de aprendizaje de los alumnos, puede también implicar la exclusión por parte de los centros de aquellos alumnos que pudieran llegar a bajar el promedio de nota del centro. Asimismo, cabe destacar que la elección de centro ha sido muy cuestionada, ya que hay estudios que muestran que son más bien los centros los que refuerzan sus posibilidades de elección de alumnos, y no al revés.

Por otro lado, la ideología igualitarista en su afán por reforzar igualdad del centro en la práctica, recelan a veces de descentralización, proyectos educativos propios de los centros o la libertad de elección de centros. En este sentido, si bien defiende un modelo de calidad que sea para todos los alumnos, tiene dificultades para integrar aspectos considerados motores de calidad,

como son la autonomía de los centros, el compromiso de la comunidad educativa en la elaboración de un proyecto de centro, participación de los padres para elegir voluntariamente los centros o el valor de la información de evaluaciones internas y externas.

La ideología pluralista intenta buscar un equilibrio entre las demandas de mayor calidad, igualdad, variedad, eficacia y libertad. Para ello, aboga por que los centros definan rasgos específicos junto con iniciativas que eviten consecuencias no deseadas. Marchesi y Martín lo resumen de la siguiente manera:

Tabla 5. Características de la ideología pluralista

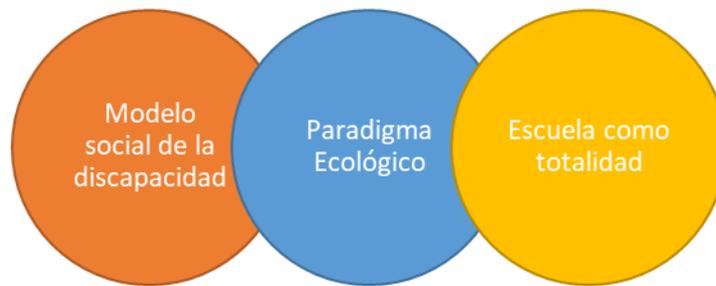
Características de la ideología pluralista	
Rasgos	Énfasis
<ul style="list-style-type: none"> • Descentralización administrativa • Autonomía y variedad de la oferta. Proyectos propios. • Organización y gestión. • Desarrollo profesional de los profesores. • Evaluación interna y externa. • Información a la comunidad educativa. • Integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. • Elección de centro limitada. Son los alumnos los que eligen el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formativa básica contextualizada. • Compensación a los centros y a los alumnos. • Participación. Flexibilidad. • Colaboración • Evaluación del valor añadido en procesos y resultados. • Información por los centros a la comunidad. • Compromiso de todos los centros de una zona • Criterios de admisión generales y objetivos, con prioridad a la zona de residencia.

Fuente: Marchesi, A.; Martín, E. (1998) Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio, Alianza Editorial: Madrid, p. 38

3.4.4. Modelo de atención a los servicios de educación especial.

El modelo MASEE nos permite reconocer que su andamiaje teórico-conceptual constituye un vínculo del pensamiento con la función de hacer comprensible la realidad educativa; en otras palabras, detona el entendimiento, la construcción de juicios, así como de conocimientos, principios, criterios y explicaciones de lo que significa educar.

Figura 2. Enfoque. Modelo de atención de los servicios de educación especial (MASEE,2011).



Este modelo tiene 3 enfoques principales, el primero nos habla de la concepción sobre la discapacidad que predomina en cada momento y circunstancia histórica, puede formar parte de supuestos y prácticas discriminatorias. A este respecto, las miradas dominantes han sido la médica y la psicológica, quienes ayuda a dar un sentido ideológico para explicar el bajo rendimiento académico, la enfermedad para explicar el comportamiento criminal, la debilidad de carácter como explicación de la pobreza entre otros.

El segundo enfoque menciona que el paradigma ecológico toma contextos como escuela y aula, que constituyen un entramado de prácticas institucionalizadas que toman forma a través de un conjunto de discursos, practicas , decisiones reglamentarias, medidas administrativas , marcos teóricos , posicionamientos filosóficos y morales, articulados por reglas de funcionamiento, modos de vinculación, pero fundamentalmente , por un campo de relación entre sujetos: alumnado , maestros , familiares y comunidad.

Esto nos lleva al tercer enfoque explica que la escuela como totalidad constituye la esencia “para preguntarse de manera constante por el cometido de la escuela, por su papel en la sociedad, por la naturaleza de sus prácticas en una cultura cambiante. Su mirada global y sistémica permite tomar distancia de una escuela que sigue haciendo lo mismo de siempre como si nada cambiara en la sociedad y en la cultura, como si su función fuera eternamente la misma.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo IV. Metodología de Investigación

4.1. Enfoque de la investigación

La metodología de la investigación se define como la disciplina que se encarga del estudio crítico de los procedimientos, y medios aplicados por los seres humanos, que permiten alcanzar y crear el conocimiento en el campo de la investigación científica (Gómez, 2012). La metodología de investigación empleada en el estudio, se puede definir investigación como: “un proceso que mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y válida, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento” (Tamayo y Tamayo, 2003: 37). La palabra método es el camino o procedimiento para lograr un objetivo (Herrera, 2008).

La metodología cuantitativa de acuerdo con (Tamayo,2007), consiste en el contraste de teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis surgidas de la misma, siendo necesario obtener una muestra, ya sea en forma aleatoria o discriminada, pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio. Por lo tanto, para realizar estudios cuantitativos es indispensable contar con una teoría ya construida, dado que el método científico utilizado en la misma es el deductivo; mientras que la metodología cualitativa consiste en la construcción o generación de una teoría a partir de una serie de proposiciones extraídas de un cuerpo teórico que servirá de punto de partida al investigador, para lo cual no es necesario extraer una muestra representativa, sino una muestra teórica conformada por uno o más casos, y es por ello que utiliza el método inductivo, según el cual se debe partir de un estado nulo de teoría.

Las características que destacan en la metodología cuantitativa, en términos generales es que esta elige una idea, que transforma en una o varias preguntas de investigación relevantes; luego de estas deriva hipótesis y variables; desarrolla un plan para probarlas; mide las variables en un determinado contexto; analiza las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y establece una serie de conclusiones respecto de la (s) hipótesis.

La metodología cuantitativa utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población.

El método cuantitativo tiene su base en el positivismo¹, que busca las *causas* mediante métodos tales como el cuestionario y producen datos susceptibles de análisis estadístico, por ello es *deductivo*. Para el positivismo, la *objetividad* es muy importante, el investigador observa, *mide* y manipula *variables*; además de que se desprende de sus propias tendencias y es que la relación entre éste y el fenómeno de estudio es independiente. Lo que no puede medirse u observarse con precisión se descarta como “objeto” de estudio. Cabe señalar que el primer enfoque a la investigación en desarrollarse fue el cuantitativo. (Rodríguez Peñuelas, 2010, p.32), señala que el método cuantitativo se centra en los hechos o causas del fenómeno social, con escaso interés por los estados subjetivos del individuo. Este método utiliza el cuestionario, inventarios y análisis demográficos que producen números, los cuales pueden ser analizados estadísticamente para verificar, aprobar o rechazar las relaciones entre las variables definidas operacionalmente, además regularmente la presentación de resultados de estudios cuantitativos viene sustentada con tablas estadísticas, gráficas y un análisis numérico.

En este sentido, el método cuantitativo de acuerdo con (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) manifiestan que usan la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías, además señalan que este enfoque es secuencial y probatorio, cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar o eludir” pasos, el orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase y parte de una idea, que va acotándose y, una delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se desarrolló un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y se establece una serie de conclusiones respecto de las hipótesis.

4.2. Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca en un estudio descriptivo – correlacional, debido a que describe las variables relacionadas a la inclusión educativa y a la vez conocer la relación o asociación entre la variable actitud, formación y práctica docente.

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989 en Hernández, Fernández y Baptista, 2004). Es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una.

Los estudios correlacionales miden la relación de 2 o más variables, la utilidad y propósito de los estudios correlacionales son saber cómo se puede comportar un concepto o variable.

4.3. Diseño de investigación.

Se emplea un diseño de investigación no experimental debido a que no se construye ninguna situación y solo se utilizaron espacios presenciales, donde se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. En este caso el estudio se llevó a cabo en el aula regular de educación primaria.

Un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. La investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre ella, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

Kerlinger (1979: 116) señala “La investigación no experimental es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones”. De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad.

La temporalidad del estudio es transaccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. A su vez, los diseños transaccionales pueden dividirse en dos: descriptivos y correlacionales/causales.

Este estudio es correlacional/causal ya que buscan describir correlaciones entre variables o relaciones causales entre variables, en uno o más grupos de personas u objetos o indicadores y en un momento determinado.

4.4. Participantes

En este estudio se empleó una muestra no probabilística intencional, debido a que se tomó un subgrupo de la población total de los Estudiantes de la Escuela Normal Superior de Hermosillo y Profesores del Estado de Sonora.

La muestra es 270 participantes conformado por estudiantes normalistas y maestros, en esencia, un subgrupo de la población. Digamos que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población.

4.5. Técnicas de recolección de datos.

La recolección de datos implica elaborar y desarrollar un plan detallado de procedimientos o técnicas con el fin de reunir datos con un propósito específico. Esto implica un proceso de medición, asignación de números con medidas, símbolos o valores a las propiedades de objetos o eventos, esto vincula conceptos abstractos con indicadores empíricos. En este proceso, el instrumento de medición o recolección de datos tiene un papel central.

4.6. Fase cuantitativa: Cuestionario-Escala.

En la fase cuantitativa, se empleó la técnica cuestionario- escala, la cual consiste en una serie de preguntas estructuradas, la que especifican en forma previa el grupo de alternativas de respuesta y el formato de la respuesta; estas pueden ser opción múltiple dicotómica o de escala.

Se utilizó el cuestionario- escala sobre la integración e inclusión de personas con necesidades educativas y diversas, elaborado por Gento (2008) (Ver anexo 1). En donde se evaluó los siguientes aspectos:

1. Actitud de Integración e inclusión.
2. Formación Docente
3. Práctica Docente
4. Inclusión educativa

La escala de evaluación utilizada es de tipo likert, con opciones 1 (nunca), 2(escasamente), 3 (frecuentemente), 4 (casi siempre) y 5 (siempre). La duración de la aplicación es aproximadamente de 30 minutos.

4.7. Procedimiento y análisis de los datos.

Para la aplicación de las técnicas de recolección de datos: cuestionarios, se acudió a las escuelas primarias de los municipios de Hermosillo, Ures, Guaymas y Empalme del Estado de Sonora. Por otro lado, se acudió a la escuela Normal del Hermosillo Sonora, con estudiantes de quinto y séptimo semestre.

Se acudió primeramente con los respectivos directivos para tener la autorización para realizar el estudio, se presentó una carta explicativa con los fines de la investigación. Una vez

obtenida la autorización, se prosiguió a reunir a los profesores para tener su consentimiento para participar.

La aplicación se realizó en los planteles educativos de las escuelas, en el horario asignado por los respectivos directores. En cuanto a la aplicación de ambas técnicas se indicó que respondieran con la mayor veracidad y se garantizó el anonimato.

Una vez concluida la recolección de datos tanto de la fase cuantitativa, se prosiguió a su respectivo análisis. Para el análisis cuantitativo se empleó la base estadística de datos SPSS versión 21.00 y el programa EQS 6.1 (Bentler), en donde se realizó un análisis estadístico para la fiabilidad y validez de los resultados, descriptivo, correlacional y se obtuvo un modelo estructural.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

V. Resultados

La muestra se constituyó por 270 participantes, un 44.4 (N=120) estudiantes de quinto y séptimo semestre de la Escuela Normal Superior del Estado de Sonora, campus Hermosillo y un 55.5% (N=150) profesores de educación primaria del sector público, pertenecientes a los municipios del estado de Sonora: Hermosillo (N=60), Guaymas (N=44), Empalme (N=25), Ures (N=21). En la tabla 6 y gráfica 3, se muestran dichos resultados.

Gráfica 3. Participantes en el estudio

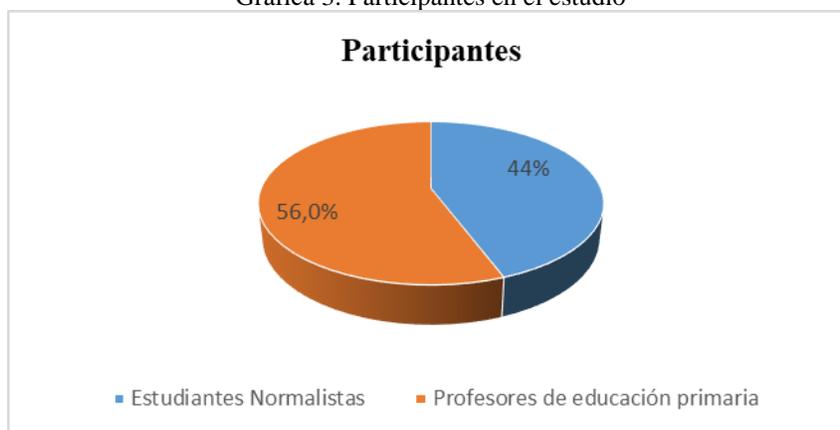
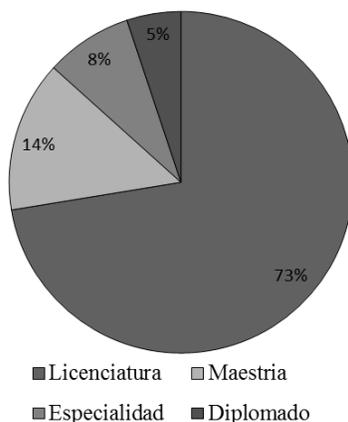


Tabla 6. Participantes en el estudio

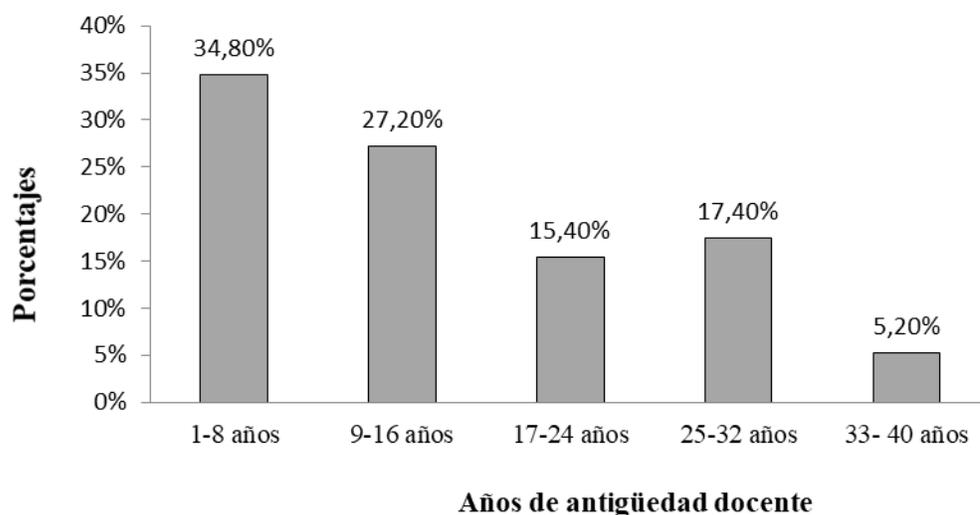
Participantes	N	Hombre	Mujer
Estudiantes normalistas quinto semestre	60	20	40
Estudiantes normalistas séptimo	60	15	45
Profesores de Hermosillo	60	25	35
Profesores Guaymas	44	14	30
Profesores Empalme	25	12	13
Profesores Ures	21	9	11

El nivel educativo de los profesores es, un 73 % son licenciados, 14% con maestría, 8%, con especialidad y un 5%. Con diplomados. En la Gráfica 4. Nivel educativo.



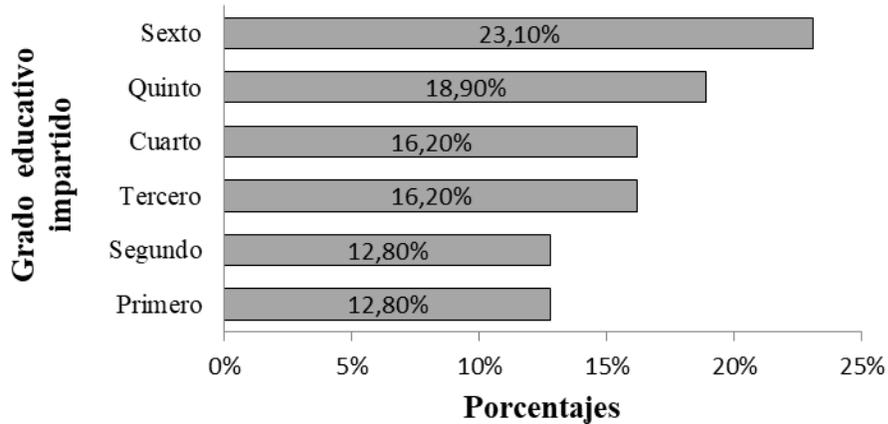
Gráfica 4. Nivel Educativo de los profesores

La Gráfica 5 muestra los años de antigüedad docente, se obtuvo una media de 15.49 años (D.E= 1.334) con una mínima de 1 y una máxima de 40 años.



Gráfica 5. Años de antigüedad docente

Respecto al grado educativo que imparten, se encontró que un 12.80% atiende a primer grado, de igual manera un 12.80% segundo año, un 16.20% atienden tercer y cuarto año respectivamente, un 18.90% quinto grado y un 23.10 % sexto. En la Grafica 6 se muestran estos resultados.



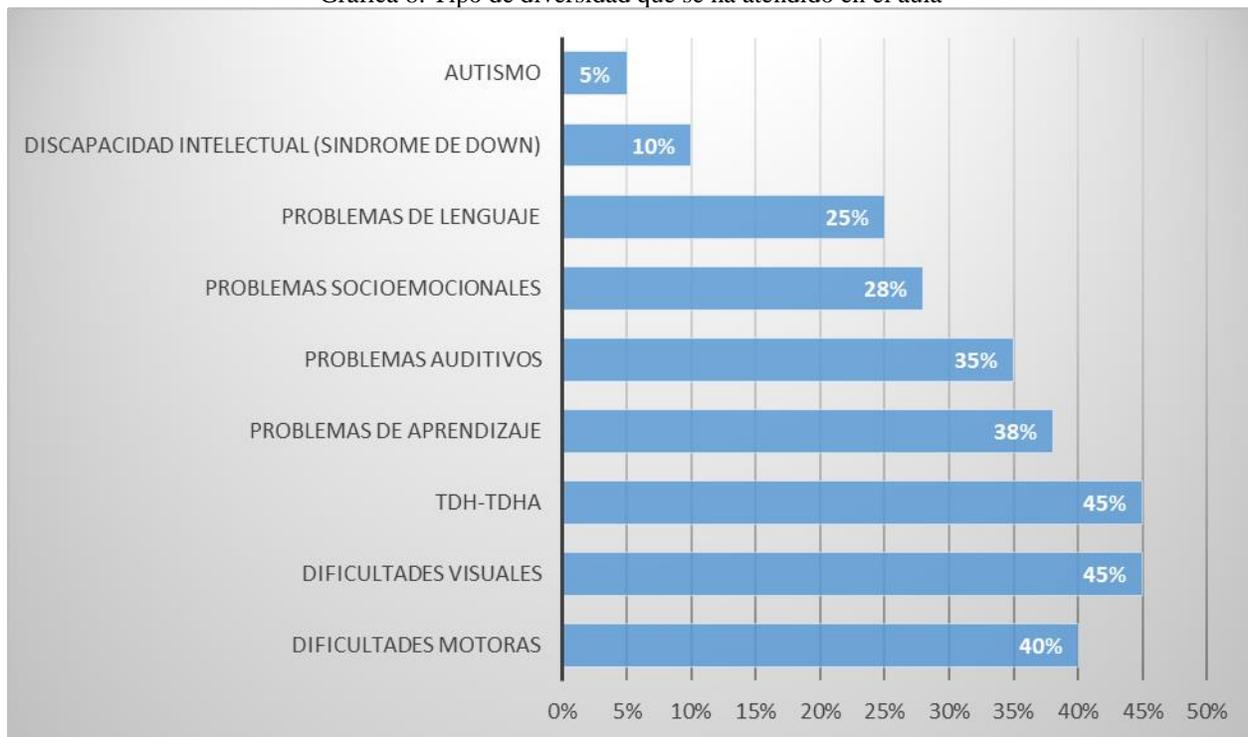
Grafica 6. Grado impartido por los profesores de primaria

Respecto a la experiencia que han tenido tanto profesores y estudiantes en su práctica docente y profesional atención a alumnos con algún tipo de diversidad, se obtuvo que un 78% si ha tenido experiencia y un 22 % no la ha tenido. En la gráfica 7 se muestran estos resultados. El tipo de diversidad que comúnmente han atendido ha sido con mayor frecuencia: dificultades motoras, TDH – TDHA, dificultades visuales y problemas de aprendizaje; y con menor frecuencia: autismo y discapacidad intelectual. En la Grafica 8 se describen estos resultados.

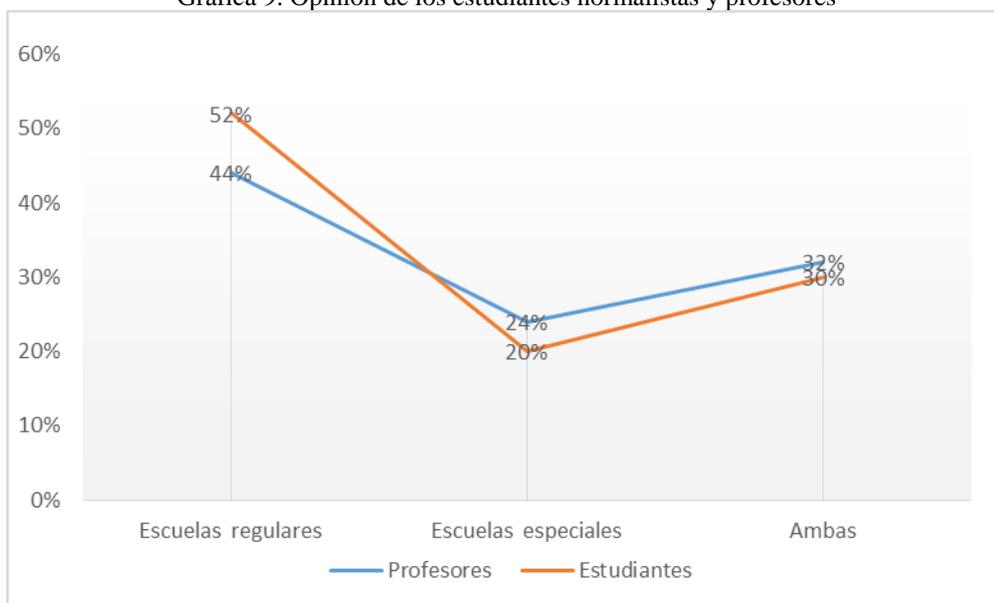
Gráfica 7. Experiencia en el aula con alumnos con un tipo de diversidad



Gráfica 8. Tipo de diversidad que se ha atendido en el aula



Gráfica 9. Opinión de los estudiantes normalistas y profesores



La gráfica 9, nos muestra la opinión de los estudiantes normalistas y profesores respecto al centro educativo que deben asistir los alumnos con diversidad, los resultados indican un 52% de los estudiantes y un 44% de los profesores opina que asistan a escuelas regulares; por otro lado, un 24% de los profesores y un 20 % de los estudiantes mencionan que deben de asistir a escuelas especiales; un 32% de los profesores y un 30% de los estudiantes opina que el tipo de escuelas al mismo tiempo.

Para la validez del instrumento, se obtuvo las alfas de cronbach de las escalas que integran el instrumento los resultados se muestran en la tabla 7. Como se puede observar el alfa total del instrumento fue de .73, lo cual indica fiabilidad en el instrumento, a la vez las alfas obtenidas en cada una de la escala fueron mayor de .60 por lo cual se consideran aceptables y fiables.

Tabla 7. Alfas de Cronbach de las escalas del instrumento

Escalas	N	Mínimo	Máximo	Media	D.E	Alfa
						.83
Actitudes hacia la inclusión	178	1	5	4.34	.677	.74
Formación docente	178	1	5	3.88	.654	.78
Práctica docente	178	1	5	4.16	.822	.82
Inclusión educativa	178	1	5	4.12	.783	.81

En cuanto a la formación docente tanto del profesorado y de los estudiantes normalistas, se señala lo siguiente: lo referente al plan curricular, mencionan 45 profesores que cursaron durante su época de estudiante materias relacionadas con la inclusión y diversidad, por otro lado 70 estudiantes refieren a ver revisado contenidos referentes a inclusión y diversidad en el plan de

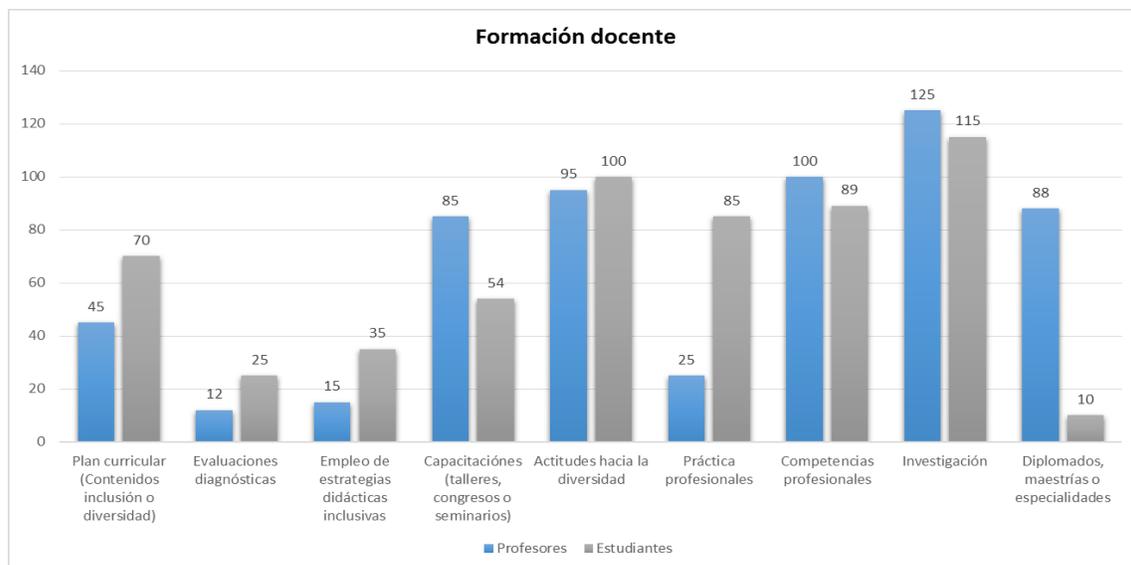
estudios; en tal sentido haciendo una revisión al plan de estudios de la licenciatura en educación primaria del profesor normalista, se observa que se sólo se incluye dos materias referentes a la inclusión educativa, estas son: atención a la diversidad impartida en el quinto semestre y la materia atención educativa para la inclusión impartida en séptimo semestre. Dicho plan se estructuró en el ciclo escolar 2012-2 y el cual aún se cuenta vigente. Ya que anteriormente no existían en el plan de estudios dichas materias. Por lo cual se puede detectar que no hay una formación sólida para atención a la diversidad. Por otro lado, los profesores especializados en educación especial tienen una formación para atender a alumnos con dificultades auditivas y de lenguaje, intelectual, motriz y visual.

Refiriendo a los aspectos didácticos se encontró una escasa formación en las evaluaciones diagnósticas para la detección de casos de alumnos con necesidades educativas especiales, debido a que tanto profesores (N=12) y estudiantes normalistas (N=25), mencionan conocer instrumentos de medición para emitir un diagnóstico en este rubro; en cuanto a las estrategias didácticas los profesores (N=15) indican que durante su formación recibieron cursos y sólo 35 estudiantes normalistas señalan que han aprendido dichas estrategias para la inclusión de los alumnos con diversidad. Por otro lado, en cuanto a las competencias profesionales: planeación didáctica, adecuaciones curriculares, metodología, evaluación; los profesores (N=100) refieren una adquisición previa en su formación docente y los estudiantes normalistas (N=89) indican que reciben una formación acorde en tales competencias.

De acuerdo con el desarrollo de prácticas profesionales, se señala que 25 profesores realizaron prácticas con niños con algún tipo de diversidad y 85 estudiantes mencionan que han practicado en escuelas donde existe matrícula con alumnos con alguna diversidad o discapacidad. En cuanto a los aspectos actitudinales se muestra una postura favorable hacia la diversidad e

inclusión, 95 profesores y 100 estudiantes indican que durante su formación académica se ha brindado dentro de la curricula aspectos de actitudes hacia la inclusión.

Lo que compete a la capacitación e investigación docente, los resultados indican que 85 de los profesores encuestados han recibido talleres, cursos o seminarios, mientras que 54 de los estudiantes normalistas ha asistido a congresos o talleres relacionados con la diversidad e inclusión. En cuanto a la actualización permanente 88 de los profesores ha tomado diplomados, especialidades o maestrías, para mejorar la atención y servicio a los alumnos que requieren una atención especial; en el caso de los estudiantes normalistas solamente 10 estudiantes cursa algún diplomado relacionado al área, esto es debido a que aún no concluyen sus estudios de nivel licenciatura. Por último, en cuanto a la investigación es un rubro que emplean con frecuencia tanto profesores y estudiantes, para poder tener conocimientos e informarse en el actuar cotidiano en el aula con alumnos con presencia de una necesidad educativa especial o diversidad. Tales resultados mencionados anteriormente, se muestran en la gráfica 10. formación docente en profesores y estudiantes normalistas.



Gráfica 10. Comparativo de formación docente entre profesores y estudiantes normalistas

Referente a la práctica profesional de los estudiantes normalistas, se encontró que mayormente emplean trabajo en equipo estudiantes con una media 4.44 y materiales didácticos adaptados (4.45). Con menor frecuencia involucrar a los padres de familia en las actividades de los alumnos (2.35) y horarios flexibles (2.86).

Tabla 8. Descriptivos de la práctica profesional de los estudiantes normalistas

	Media	Mediana	Moda	D.E.	Alfa de Cronbach
Práctica Docente					.744
Diagnóstico adecuado	3.26	4.00	4	.822	
Adaptaciones curriculares	3.44	3.00	4	.711	
Trabajo colaborativo (en equipo) de los alumnos	4.44	5.00	5	.846	
Trabajo en equipo (profesores)	3.25	4.00	5	.687	
Involucró a la familia del alumno en las actividades escolares	2.35	3.00	4	.678	
Educación integral de todas las dimensiones de los alumnos	3.26	3.00	4	.778	
Empleo predominante de la evaluación formativa (para mejorar)	3.28	3.00	3	.642	
Materiales didácticos adaptados	4.45	4.00	5	.992	
Horarios flexibles	2.86	4.00	4	.962	

Fuente: Elaboración propia

Lo que compete a la práctica docente del profesorado, se puede señalar que realizan con mayor frecuencia diagnósticos (4.36), adaptaciones curriculares (4.44) y el trabajo en equipo entre alumnos (4.31). Con menor frecuencia materiales didácticos adaptados y horarios flexibles. En la tabla 9. Se muestran dichos resultados.

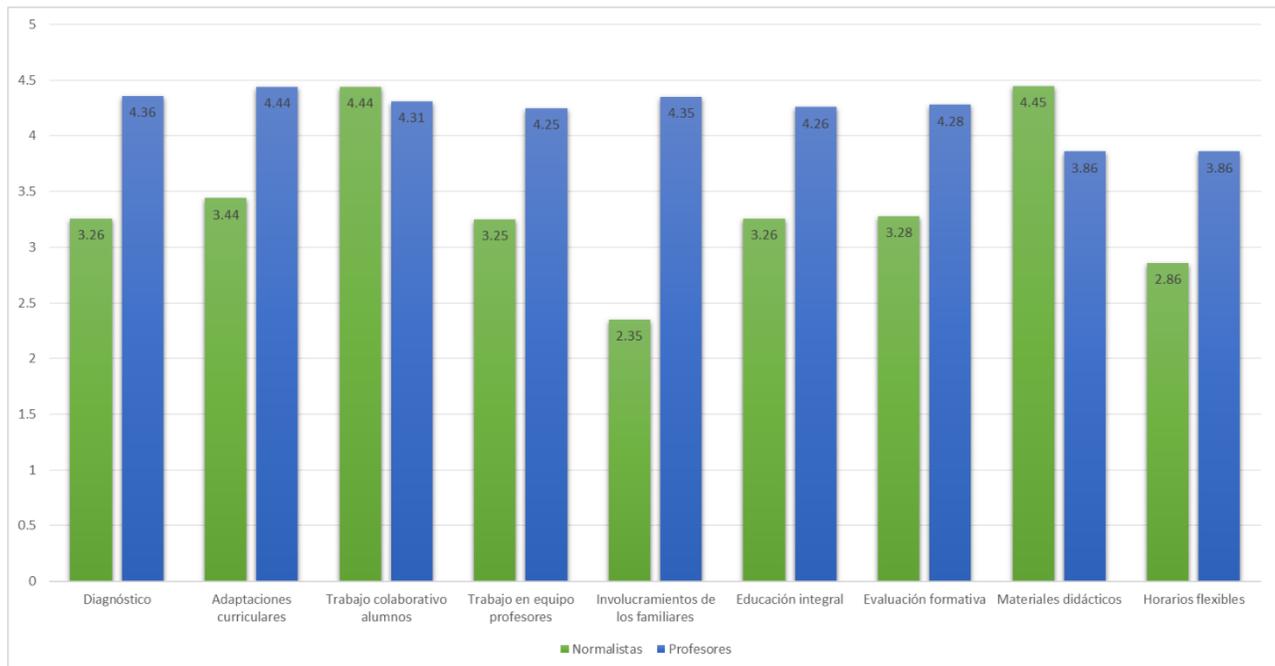
Tabla 9. Descriptivos de la práctica docente de los profesores de primaria

	Media	Mediana	Moda	D.E.	Alfa de Cronbach
Práctica Docente					.789
Diagnóstico adecuado	4.36	5.00	5	.922	
Adaptaciones curriculares	4.44	5.00	5	.811	
Trabajo colaborativo (en equipo) de los alumnos	4.31	5.00	5	.846	
Trabajo en equipo (profesores)	4.25	4.00	5	.887	
Involucró a la familia del alumno en las actividades escolares	4.35	4.00	5	.778	
Educación integral de todas las dimensiones de los alumnos	4.26	4.00	5	.778	
Empleo predominante de la evaluación formativa (para mejorar)	4.28	5.00	5	.842	
Materiales didácticos adaptados	3.86	4.00	5	1.092	
Horarios flexibles	3.86	4.00	5	1.062	

Fuente: Elaboración propia

Realizando un comparativo entre la práctica profesional y la práctica docente de los estudiantes normalistas y el profesorado, se puede señalar que el profesorado emplea con mayor frecuencia un diagnóstico y en menor frecuencia los estudiantes, esto es debido a que los

estudiantes acuden a realizar sus prácticas en menor cantidad de tiempo frente al grupo, siendo una limitante para realizar una evaluación diagnóstico en los estudiantes. Por otra parte, lo referente en las adaptaciones curriculares los profesores la realizan con mayor frecuencia en comparación a los normalistas, se puede señalar que es debido a que en el plan de trabajo del profesorado es un requisito fundamental para la impartición de cursos, en el caso de los normalistas realizan dichas adaptaciones enfocándose en una temática dentro de las materias educativas. En relación con los materiales didácticos los estudiantes normalistas realizan con mayor frecuencia dichos materiales a comparación del profesorado. Se puede detectar una relación en cuanto a la metodología de enseñanza – aprendizaje, emplean con frecuencia el trabajo en equipo entre los alumnos.



Grafica 11. Comparativo entre la práctica de los estudiantes normalistas y los profesores

En la Grafica 11, se muestran las correlaciones de Pearson siendo significativos entre las variables de estudio, pero principalmente la formación docente se relaciona con la práctica docente (.644*), así como la práctica docente con la inclusión educativa (.600**) y las actitudes se relaciona principalmente con la formación docente (.500*) e inclusión educativa (.540*).

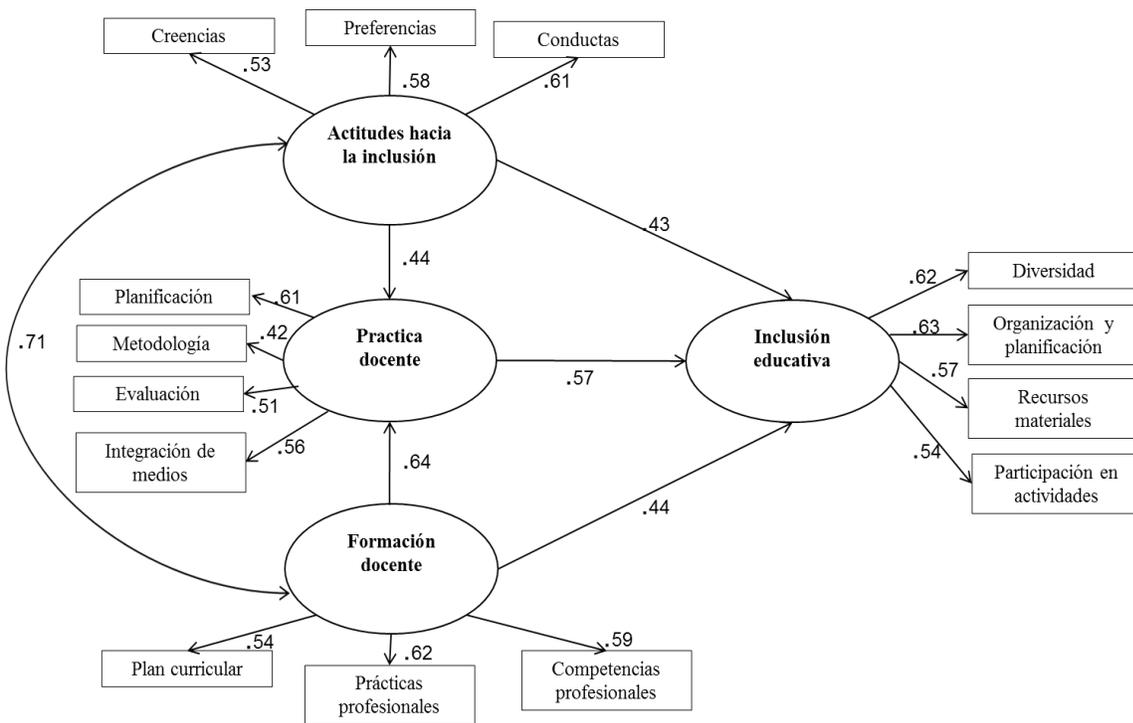
Tabla 10. Correlaciones entre las variables de estudio

	Actitudes	Formación Docente	Práctica docente	Inclusión educativa
Actitudes	1	-	-	-
Formación docente	.500*	1	-	-
Práctica docente	.445**	.644*	1	-
Inclusión educativa	.540*	.556**	.600**	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la Tabla 10, el modelo estructural obtuvo que la formación docente inicial tiene una relación con la práctica docente (coeficiente estructural=.64), es decir que la formación que tienen como base el profesorado impacta en la práctica docente actual en atención a la diversidad e inclusión. Por otro lado, las actitudes hacia la inclusión se relacionan altamente y de manera recíproca con la formación docente inicial (.71); del mismo modo, se encontró una relación entre actitudes y práctica docente (.44). Por último, la prueba de correlación encontró que la práctica docente es una variable mediadora en la inclusión educativa. Se obtuvo una validez convergente en los constructos que integran cada uno de los factores con pesos estructurales mayores de .5 los cuales indican significancia.



$\chi^2 = 12.241$ (8 gl), $p = .000$, BBNFI: .97, BBNNFI: .95, CFI: .96, RMSEA: .064, $R^2 = .34$, Alpha: .83

Figura 3. Modelo estructural de las variables del estudio

Los indicadores de bondad de ajuste fueron considerados aceptables, ya que se obtuvo un índice de ajuste normado de Bentler-Bonett (BBNFI)=.97, índice de ajuste no normado de Bentler-Bonett (BBNNFI)=.95 y el índice comparativo de ajuste de Bentler (CFI)=.96. Estos valores alcanzan el nivel mínimo aceptable de los indicadores prácticos para considerar un modelo con buena bondad de ajuste es de .90. El valor del Chi cuadrada fue de $\chi^2 = 12.241$ (8 g.l). $p = 0.000$. La probabilidad no fue significativa, lo que indica que no existen diferencias entre el modelo teórico y el modelo saturado por las relaciones entre variables. Por último, se obtuvo un valor de .064 en RMSEA (Residuo de cuadrados mínimos, lo cual está dentro de los parámetros considerados aceptables .08. y la R^2 fue .34, lo cual significa que el modelo en su conjunto explica el 34% de la varianza inclusión educativa.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

De acuerdo con los objetivos planteados se pudo evidenciar que los profesores de primaria muestran una necesidad y demanda de capacitaciones constantes. En este contexto, los planes de estudios de formación docente inicial sólo incluyen dos materias referentes a este rubro, por lo tanto, se detecta una escasa formación para atención a la diversidad e inclusión. Por otro lado, los profesores especializados en educación especial trabajan en centros especializados como Centro de Atención Múltiple y el personal que brinda apoyo son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los cuáles acuden solamente una vez por semana a las escuelas primarias regulares; siendo factores que infieren para un adecuado diagnóstico y tratamiento en los casos que se requieran.

En este sentido, se afirma que la formación del profesorado entorno a la diversidad afecta en el profesor la práctica inclusiva en el aula, encontrándose una correlación de .644*. Tales resultados concuerdan con investigaciones realizadas por Pegalajar y Colmenero (2017), donde se evidencia que los profesores no cuentan con una adecuada formación inicial, añadiendo a esta situación la falta de recursos materiales; sin embargo, las actitudes son más favorables en los profesores con poca experiencia profesional. Por su parte, Campa, Valenzuela y Guillén (2015), mencionan que en el marco de la inclusión es indispensable que los centros educativos cuenten con adaptaciones curriculares, diagnósticos y evaluaciones; a la vez que se involucran en las actividades educativas a los padres de familia del alumno y que existe un trabajo colaborativo entre los estudiantes.

En el mismo orden de ideas, Esteve (2010) señala que para conseguir una educación de calidad es necesario el desarrollo de una formación de profesores adecuada para que los docentes

puedan atender con éxito a estos niños (as) con dificultades, e igualmente, para modificar las estrategias didácticas y las formas de trabajo que la atención de estos niños (as) requiere. Las competencias requeridas en la función docente para atender a la diversidad han de caracterizarse en identificar las necesidades de los estudiantes, desarrollar estrategias innovadoras para la inclusión, realizar adaptaciones curriculares y conformar redes de apoyo escolar (Fernández, 2013).

Lo referente a la variable actitudes se encontró una correlación de .445** lo cual indica que una actitud favorable se relaciona significativamente con la práctica docente y la formación docente inicial. Vigotsky (1995) haciendo alusión a la teoría sociocultural, propone dos zonas de desarrollo donde se distingue el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía del adulto o en colaboración con otro compañero. Esto indica, que el aprendizaje que ha adquirido el niño o la niña en los primeros años de vida se puede potenciar, con el apoyo de los padres de familia, profesores o mismos compañeros. Por lo que es necesaria una buena disposición y actitud colaborativa para poder potencializar las habilidades de cada alumno.

Con los resultados encontrados en la investigación, se puede señalar una ineficiencia en los programas y servicios para la atención, generando una inequidad educativa al segregar a los alumnos dentro de las aulas ordinarias o en su caso canalizarlos a servicios como CAM; en un aspecto psicosocial se evidencia actitudes discriminatorias que segregan y rechazan principalmente la discapacidad intelectual, visual, auditiva, conductual en su grado medio y profundo. Tal panorama genera limitaciones en el proceso de inclusión afectando el acceso, el aprendizaje, la permanecía y logro académico.

Leithwood (2009), plantea un modelo de mejora de la escuela donde la planificación debe realizarse de modo colaborativo, comprendiendo la realidad y las perspectivas de todos los agentes implicados; para lograr la transformación en una institución educativa es necesario la planificación compartida, la comunicación, los medios adecuados, la implicación de las familias, el liderazgo pedagógico, apoyo de las administraciones y autoridades educativas.

Con base a lo expuesto, algunas propuestas para posteriores investigaciones serían, involucrar a los estudiantes en el estudio, para conocer sus opiniones y sugerencias respecto a la diversidad e inclusión. Como menciona la UNESCO (2015) plantea que la inclusión se basa en el derecho a la educación mediante la integración de todos los estudiantes, el respeto a sus diversas necesidades, capacidades y características; por lo tanto, las políticas educativas se deben orientar en prácticas educativas para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Investigar aspectos más específicos como el desempeño en el aula, desarrollo de su práctica dentro del aula, en los estudiantes normalistas que nos ayuden a obtener resultados mas concretos.

Realizar grupos focales para obtener información sobre la perspectiva y necesidades actuales y futuras al momento de realizar sus adaptaciones curriculares.

Buscando siempre aportar y mejorar la educación primaria, ya que la educación presenta un cambio constante, se puede realizar un estudio para evaluar fortalezas y debilidades que afectan de manera positiva y negativa al momento de desarrollar la práctica docente.

Referencias bibliográficas

- Alviar, T., Randall, J. D., Usher, E. L., & Engelhard, G. (2008). Teaching civic topics in four societies: Examining national context and teacher confidence. *Journal of Educational Research, 101(3)*, Pp.177 - 187.
- Arnáiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas práctica y éxito escolar. *Revista Innovación Educativa. No. 21. P.p. 23-25.*
- Banco Mundial (2009). *You think but do you know?* . Recuperado en <http://youthink.worldbank.org/issues/disabilities>
- Bargerhuff, M., Cole, D. y Teeters, L. (2012). Using a transdisciplinary model to address inequities in field placements for teacher candidates with disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 16:2, 185-206.*
- Berkowitz, Marvin & Bier Melinda C. (2005). What works in character education. A research driven guide for educators, *Character Education Partnership*. Un St. Louis, EE.UU.
- Blanco, R (2012). *Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer*. En A. Marchesi, Blanco, R., & Hernández, L. (2012). Educación inclusiva: avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, España
- Booth, T. y Ainscow, M,(2000). Index for inclusión: ping learning and participationin schools, Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol, Reino Unido. UNESCO/OREALC.
- Campa, R. (2014). *Actitudes y Práctica Docente hacia la Inclusión Educativa: Un estudio con Profesores de Educación Primaria del Estado de Sonora*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Posgrado Integral en Ciencias Sociales: Universidad de Sonora

- Casanova, M. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. España: Edit. Wolters Kluwers.
- Cerda, A. M., Egaña, M. L., Magendzo, A., Santa Cruz, E., y Vargas, R. (2004). *El complejo camino en la formación ciudadana*. Santiago: LOM - PIIE.
- Cox, C. (2010). *Oportunidades de Aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: SREDECC.
- CPEIP, (2008),” Marco para la buena enseñanza”, C y C Impresores Ltda., Republica de Chile.
recuperado de: <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Danhke, (1989) en Hernández, Fernández y Baptista (2004). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- De Boer, A.; Pijl, S. y Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers’ attitudes towards inclusive education: a review of the literatura. *International Journal of Inclusive Education*, 15:3, 331-353.
- Delors, Jacques (1999). *La Educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión de la UNESCO para la Educación del siglo XXI. París: Santillana-UNESCO.
- Fasting, R. (2013). “Adapted education: the Norwegian Pathway to inclusive and eficiente education”. *International Journal of inclusive Education: 17:3, 263-276*.
- Fishbein, M. y Azjen, I. (1980) en Alemany, I., Jiménez, M. y Sánchez, S. (2012). *Formación del Profesorado para la Diversidad Cultural*. Madrid: Edit. La Muralla.
- Florian, L. (1998). Prácticas inclusivas. *¿Qué prácticas son inclusivas, por qué y cómo?* En Tilstone, C; Florian, L.; Rose, R. (coord.). Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Traducción española, 2003. Madrid: Editorial EOS.

- Forlin y Chambers (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific of Teacher Education*. 39:1, 17-32.
- Gento, S. (2008). *Investigación sobre Tratamiento Educativo de la Diversidad en Entornos Inclusivos*. Madrid, España.
- González, F., Martín, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. y Gómez, M. (2013). Teaching, Learning and inclusive education: the challenge of teachers' training for inclusion. *Procedia Social and Behavioral Sciences* (93), 783 – 788.
- Guédez, V. (2005). *La diversidad y la inclusión: implicaciones para la cultura y la educación*. SAPIENS, 6 (1), 107-132.
- Guillén, M. y Valenzuela, B. (2015). Capítulo 2. Diversidad e inclusión educativa en Sonora, México. Reto en construcción. En Valenzuela, B., Guillén, M. y Medina, A. (2015). *Procesos educativos: desafíos y retos en siglo XXI*. México: Pearson.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2012). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH)*. Recuperado Marzo 2015 en <http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2010/02/28/educacion-en-mexico-cadavez-mas-pobre-y-desigual/>
- Jiménez, F., Lalueza, J. y Fardella, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 19, Núm, 3, p.p. 10-23. Recuperado en <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/830/1559>
- Johnson, David. W., Johnson, Roger y Stanne, Mary B. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. The Cooperative Learning Center at the University of Minnesota. Recuperado en <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>
- Kerlinger, F. N. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. Mexico: Nueva Editorial Interamericana.

- Kgothule, R. y Hay, M. (2013). Educators' Views on Management Practices in the Implementation of Inclusive Education: An Ecosystemic Approach. *Journal Human Ecologic* 42(1): 33-41.
- López, M.(2011), Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*. N.21.2011:pp.37-54.
- Louzano, P., Moriconi, G. (2014) *Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente*. En: OREALC/ UNESCO, Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Santiago de Chile: Estrategia Regional sobre Docentes. OREALC/UNESCO.
- Mäkinen, M. (2013). "Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers work engagement". *Teaching and Teacher Education* (35) 51-61.
- Malinen, O., Savolainen H., Engelbrecht, P., Jiacheng X., Nel, M., Nel, N. y Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education* 33. 34-44.
- Mardones, R., Cox, C., Farías, A., García C. (2014) *Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para formación ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento, en Propuestas para Chile. / 2014*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Concurso de Políticas Públicas.
- Medina, A. (2011). La Construcción del conocimientos práctico, base de la identidad profesional. En Medina, A., De la Herrán, A. Y Sánchez, C. (2011). *Formación Pedagógica y Práctica del Profesorado*. España: Editorial Universitaria Ramón Areces, S.A.
- Medina, A.; De la Herrán, A. y Sánchez, C. (2011). *Formación Pedagógica y Práctica del Profesorado*. España: Editorial Universitaria Ramón Areces, S.A.

Ministerio de Educación (2005). *Política Nacional de Educación Especial: Nuestro compromiso con la diversidad*. Recuperado en

http://web.integra.cl/doctos_cedoc/archivos/documentos/NUESTRO_COMPROMISO_CON_LA_DIVERSIDAD.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2002). *Política de Convivencia Escolar: Hacia una educación de calidad para todos*. Santiago, MINEDUC.

Ochoa, Sara y Nossa, Lucía. (2013). La infancia desde las apuestas formativas en educación y política pública. *Revista Infancias imágenes*. Vol. 12. No.1. Enero Junio 2013.p.p.18-27.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*.

Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, 20-30 marzo

Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Recuperado Marzo 2015 en http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf

Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), Pp. 489-507.

Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 161- 175.

- Polat, F. (2011). "Inclusion in education: A step towards social justice". *International Journal of Educational Development* 31 50–58.
- Rönstrom, N. (2012). From globalist to cosmopolitan learning: on the reflexive modernization of teacher education. *Ethics & Global Politics*, 5(4), Pp. 193 - 216.
- Rubio, M. (2011). Papel de orientador del centro de prácticas docentes. En Medina, A., De la Herrán, A. Y Sánchez, C. (2011). *Formación Pedagógica y Práctica del Profesorado*. España: Editorial Universitaria Ramón Areces, S.A.
- Salazar, R., Tinajero, R. y Valenzuela, B. (2013). Capítulo 15. Percepción del profesorado universitario del área en la salud sobre sus principales problemas en la práctica docente en el aula. En Valenzuela, B., Riberiro, F., Domínguez, M. y Guillén, M. (2013). *Modelos y Prácticas para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje universitario*. México: Pearson.
- Sarlé, P. (2010). Hacer visible la inclusión en el Nivel Inicial. *Inclusión Educativa: El Desafío de enseñar y aprender diversidad*. Dirección de Educación Inicial: Consejo General de Educación. Gobierno entre Ríos. Recuperado septiembre 2012 en www.entrerios.gov.ar/.../1Inclusión-EducativaEldesafíodeenseñar-y-aprender.
- Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: teacher agency and curricular structure in Ontario schools. *Educational Review*, 58(1), Pp. 41-50.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014). *Sonora Educado Informe 2013-2014*. Recuperado Marzo 2015 en <http://informe.sonora.gob.mx/wp-content/uploads/2014/09/INFORME-2014-LIBRO-eje3-EDUCADO.pdf>

Silvia, E. E. (2005). *Investigación Acción: metodología transformadora*. Maracaibo, Venezuela.

Edificaciones Astrodata S. A. p. 69.

Subirats, J. (2004) (Dir.). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación la Caixa. Recuperado Abril 2015 en <http://www.didacqueralt.com/pobreza-sp.pdf>

Torney Purta, J., Henry Barber, C., & Klandl, W. (2005). *How teacher's preparations relates to student's civic knowledge and engagement in the United State*. Analisis from the IEA study. CIRCLE.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Especiales*. Salamanca: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia de España.

UNESCO (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: UNESCO.

UNESCO (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO (2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en Educación*. París: UNESCO.

UNESCO, UNICEF, Fundaciòn Hineni. (2003) *Cada escuela es un mundo. Un mundo de diversidad. Experiencias de integración educativa*. Chile.

UNESCO (2014). *Servicio en prensa niños sin escolarización*. Recuperado Marzo 2015 en http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/global_learning_crisis_is_costing_129_billion_a_year/#.VTKylfmG93Q

UNESCO (2015). *Servicio en prensa niños sin escolarización*. Recuperado Marzo 2015 en

http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/global_learning_crisis_is_costing_129_billion_a_year/#.VTKyIfmG93Q

UNICEF (2011). *Iniciativa mundial niños y niñas fuera de la escuela UNICEF y el Instituto de Estadística de la UNESCO*. Recuperado octubre 2014 en

http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oosci_flyer_sp.pdf

Urrego, Y., Restrepo, J., Pinzon, S., Acosta, J., Diaz, M. y Bonilla, C. (2014). Vínculo afectivo en pares y cognición social en la infancia intermedia. *Internacional Journal of Psychological Research*, Vol. 7(2), p.p. 51-63. Recuperado en

<http://www.scielo.org.co/pdf/ijpr/v7n2/v7n2a06.pdf>

Vaillant D., (2004). *La construcción de la profesión docente en América Latina*. Lima,

Recuperado en

<http://denisevaillant.net/PDFS/PRESENTACIONES/LimaMinEdu2004.pdf>

Vygotski, L. (1979). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Vol. 27/28. P.p. 105-116.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento para recogida de datos cuantitativos

<p>CUESTIONARIO-ESCALA SOBRE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA E INCLUSIÓN DE PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y DIVERSAS</p>
--

ESTIMADO (A) PROFESOR (A):

El presente cuestionario es dirigido a profesores de educación primaria que actualmente atienden a un grupo de alumnos y a si mismo atiendan o hayan atendido a alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en el aula regular.

La finalidad de este cuestionario estriba en obtener valiosa información acerca de las opiniones que tiene acerca de la inclusión educativa. La información obtenida será manejada de forma anónima y confidencial.

Su contribución como docente es de gran interés para la mejora de este tema. Por ello, con el fin de poder recoger oportunamente su opinión le solicitamos que llene los datos de la siguiente manera:

1º.- *Datos de identificación,*

- Marque con una X la casilla correspondiente a su *género*
- Coloque una X en el cuadro correspondiente al *nivel o etapa educativa* con la que cuenta.
- Señale los grados de antigüedad docente con lo que cuenta.
- Señale el grado educativo que imparte actualmente.
- Señale su experiencia como docente en la inclusión de alumnos con N.E.E.

2º.- Expresé cuál es su *opinión o valoración* sobre los aspectos que se plantean, marcando con una X la casilla que corresponda.

Cuando la pregunta lo requiera, escriba brevemente su respuesta.

Muchas gracias por su valiosa colaboración.

Datos de identificación

Género: 1.- Mujer..... 2.- Hombre.....

Nivel o etapa educativa

- 1.- Licenciatura
- 2.-Maestría
- 3.- Especialidad
- 4.-Diplomado
- 5.-Doctorado.
- 6.- Otros (indicar

Años de antigüedad docente: _____

Grado educativo que imparte: _____

¿En su experiencia como docente ha trabajado con alumnos con N.E.E.?

Sí _____ No _____

Narre su experiencia: _____

Usted considera más conveniente que los alumnos con N.E.E. acudan a:

- 1) Escuelas regulares.
- 2) Escuelas especiales.

¿Por qué? _____

A continuación, coloque una X en la casilla que corresponda a su opinión.

1 (nunca), 2 (escasamente), 3 (frecuentemente), 4 (casi siempre), 5 (siempre)

1.- Deben ser educados en régimen de integración e inclusión los estudiantes con necesidades

	1	2	3	4	5
1.1.- Intelectuales					
2.1.1.- leves	<input type="checkbox"/>				
2.1.2.- medias	<input type="checkbox"/>				
2.1.3.- profundas	<input type="checkbox"/>				
1.2.- De visión					
2.2.1.- leves	<input type="checkbox"/>				
2.2.2.- medias	<input type="checkbox"/>				
2.2.3.- profundas	<input type="checkbox"/>				
1.3.- De audición:					
2.3.1.- leves	<input type="checkbox"/>				
2.3.2.- medias	<input type="checkbox"/>				
2.3.3.- profundas	<input type="checkbox"/>				
1.4.- Motóricas o de movimiento					
2.4.1.- leves	<input type="checkbox"/>				
2.4.2.- medias	<input type="checkbox"/>				
2.4.3.- profundas	<input type="checkbox"/>				
1.5.- Caracteriales o de conducta					
2.5.1.- leves	<input type="checkbox"/>				
2.5.2.- medias	<input type="checkbox"/>				
2.5.3.- profundas	<input type="checkbox"/>				
1.6.- Compensatorias de carencias socio-familiares					
2.6.1.- leves	<input type="checkbox"/>				
2.6.2.- medias	<input type="checkbox"/>				
2.6.3.- profundas	<input type="checkbox"/>				
1.7.- Otras (señalar tales necesidades)	<input type="checkbox"/>				

2.- Actitudes hacia la inclusión

	1	2	3	4	5
2.1. – Los alumnos con N.E.E. pueden realizar actividades en clase regular	<input type="checkbox"/>				
2.2.- La inclusión del alumno con N.E.E. mejorará su independencia y autonomía	<input type="checkbox"/>				
2.3.- La inclusión del alumno con N.E.E. mejorará su desarrollo y aprendizaje	<input type="checkbox"/>				
2.4.- Es importante para mí fomentar en el aula la inclusión educativa	<input type="checkbox"/>				
2.5.- Preferiría no tener alumnos con N.E.E. en mi aula	<input type="checkbox"/>				
2.6. – Me siento comprometido con la inclusión debido a que es una normativa	<input type="checkbox"/>				

3.- Cultura de la diversidad

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 3.1.- En el aula a todos los alumnos se les hace sentir acogidos
- 3.2. Promuevo valores en el aula (respeto, tolerancia, igualdad, etc.)...
- 3.3.- Empleo la democracia en el aula
- 3.4.- En la institución se cuenta con una filosofía inclusiva
- 3.5.- Informo y promuevo la inclusión educativa (padres de familia- alu
- 3.6.- Hago valer el derecho a la educación

4.- En mi práctica docente empleo:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 4.1.- Diagnóstico adecuado de los alumnos con necesidades especiales
- 4.2.- Aceptación de que todo alumno posee conocimientos de los que hay que partir
- 4.3.- Utilización de entorno y contexto próximo al alumno como base para ampliar su conocimiento
- 4.4.- Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades especiales
- 4.5.- Actividad de los alumnos
- 4.6.- Trabajo en equipo de profesores (enseñanza en equipo)
- 4.7- Participación de alumnos en todas las fases de enseñanza y aprendizaje.....
- 4.8- Trabajo colaborativo (en equipo) de los alumnos
- 4.9- Facilitación del éxito de los alumnos
- 4.10- Educación integral de todas las dimensiones de los alumnos
- 4.11- Empleo predominante de la evaluación formativa (para mejorar)
- 4.12- Horario flexible
- 4.13- Materiales didácticos adaptados a las N.E.E. Alumnos.....
- 4.14- Capacitaciones y actualizaciones

MUCHAS GRACIAS.

