

Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva



**RAÚL CALIXTO FLORES
COORDINADOR**



Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva

Raúl Calixto Flores
Universidad Pedagógica Nacional

Coordinador

ISBN-13: 978-84-17211-56-1



Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva

Primera edición Diciembre 2017
Editado en México
Editor: Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado
ISBN-13: 978-84-17211-56-1

Calixto, Raúl (coordinador),
Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva / Raúl Calixto -1a. Ed. -
Celaya, Guanajuato/Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado/ 2017 Libro digital,
IPEP

Archivo digital: descarga y online

1. Educación ambiental, 2. Pedagogía ambiental, 3. Profesores, 4. Estudiantes

© Raúl Calixto Flores

© IPEP www.ipep.edu.mx

Editor: Dr. José Gustavo Cárdenas Rivera Corrección de estilo: Catalina Mendoza Flores

Fotografía de portada: Dra. Horalis González López

Colección: Rizomas educativos

El libro fue sometido a la dictaminación conocida como “pares ciegos”; proceso en el cual los autores no fueron partícipes, así mismo fue aprobado por el comité editorial. Todos los trabajos que se incluyen en el libro se publican previo dictamen.

Las opiniones expresadas son responsabilidad exclusiva de los autores, el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado no comparte necesariamente sus puntos de vista.

Todos los derechos reservados.

Se autoriza la reproducción parcial de esta obra con fines educativos, proporcionando los créditos correspondientes e informando al Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado.

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE ESTUDIOS POSGRADO

Comité editorial

Dra. Natalia Mendoza Flores

Directora

Dr. Juan Gutiérrez García

Presidente

Dr. Rubén Calderón Gaytan

Secretario

Dra. María Teresa Gutiérrez Castro

Dr. Raúl Rojas Nava

Vocales

Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva

A la memoria de los doctores:

Alfonso Cárdenas Rivera

Rafael Moreno Moreno

Rosa Adriana Gertosio Armijo

“En la búsqueda permanente de la verdad”

ÍNDICE

PRÓLOGO	- 9 -
INTRODUCCIÓN	- 12 -
CAPÍTULO 1. Profesores de aula regular frente a la inclusión de alumnos con discapacidad. Rodolfo Cruz Vadillo, Emma Verónica Santana Valencia y Paulina Iturbide Fernández	- 17 -
CAPÍTULO 2. Guía para la educación inclusiva, experiencia en posgrados en educación. Mónica Leticia Parra Martínez	- 45 -
CAPÍTULO 3. Atención a la diversidad e inclusión educativa en la escuela rural. María Montserrat Castro Rodríguez y Verónica Carbajales Carballo.....	- 62 -
CAPÍTULO 4. Propuesta de capacitación docente y sensibilización frente a la educación inclusiva. Dolores Vélez Jiménez, Mónica Patricia Paredes Pichardo, Karen Anahí Rojas Osorio y Fernanda Martínez Muñoz	- 92 -
CAPÍTULO 5. La formación de los docentes para la atención a la diversidad. Raúl Calixto Flores	- 116 -
AUTORES.....	- 138 -

PRÓLOGO

Natalia Mendoza Flores

Directora del Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado

Distinguidos lectores interesados en la educación inclusiva, el hecho de dirigirme a ustedes es gracias a la invitación que me hiciera el Dr. Raúl destacado académico investigador y autor de varias obras relacionadas con el especial interés que tiene con la biodiversidad centrando su atención en el estudio de ser humano como agente de conocimiento, desarrollo y preocupación de su hábitat.

Expreso mi especial reconocimiento a cada uno de los autores de la obra cuyo título “Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva”, en la cual finalmente los autores logran concretar sus aportaciones que representan una oportunidad para reflexionar sobre el tema.

En la obra usted encontrará resultados de investigaciones realizadas por destacados académicos de los diversos niveles educativos, quienes gentilmente se dieron a la tarea de seleccionar los campos de estudio, asumiendo la responsabilidad que represente involucrarse en situaciones reales, a fin de obtener información de primera mano; las aportaciones que se hacen rebasan el plano político de la educación inclusiva, usted podrá reflexionar sobre el acontecer educativo atendiendo a los diversos contextos, niveles y estratos sociales y culturales; es decir el contenido de la obra invita a que asumamos el compromiso de asumir el rol que nos corresponde como miembros de una sociedad sin

Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva

importar condición social, raza, credo o nivel económico, estamos dispuestos a dar nuestra mejor contribución para prestar atención, sentido y significado a la educación inclusiva.

Celaya, Guanajuato, diciembre de 2017

INTRODUCCIÓN

Raúl Calixto Flores
Universidad Pedagógica Nacional
Coordinador

El libro **Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva**, es resultado del esfuerzo colectivo de varios educadores e investigadores en América Latina y España, en una iniciativa del Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado, con el objetivo de difundir el conocimiento respecto a problemas actuales de la educación.

La educación inclusiva se orienta a mejorar la calidad de la educación a todas las personas, centrando su atención en aquellas que tradicionalmente han sido olvidados, excluidos o marginados de las oportunidades educativas; son los niños, jóvenes y adultos que por ser “diferentes” de la “normalidad” no son tomados en cuenta.

La educación inclusiva representa un giro de 360 grados en la atención a la diversidad en las escuelas, en comparación a los enfoques tradicionales que se orientaban a que los estudiantes se adecuaban a las escuelas.

De la mano de los colaboradores del presente libro se analizan, describen y desarrollan diversos aspectos que impactan en la atención a la diversidad, entre otros, sobre las características del sistema educativo, el currículum, los programas de formación docente, las barreras de aprendizaje, el contexto cultural y familiar; los análisis convergen en la importancia de fomentar la inclusión educativa

En los capítulos que constituyen la obra se señala la importancia de una adecuada formación de los educadores, para propiciar un trabajo colaborativo y una mejor atención a la diversidad.

En México el Modelo Educativo (2017) plantea que para abordar problemas como la desigualdad educativa y la exclusión, requiere que el sistema educativo remueva las barreras que limitan la equidad en el acceso, la permanencia y el egreso, así como ofrecer una educación de calidad para todos:

“En este esfuerzo es importante reconocer la gran diversidad organizacional, cultural y regional que caracteriza la educación en México para dar cabida a las distintas necesidades, capacidades, ritmos y formas de aprendizaje de cada estudiante y comunidad” (SEP, 2017. p. 152).

En el modelo se plantea que para lograr estos objetivos, es necesario que los principios de equidad e inclusión estructuren de manera transversal el sistema educativo para apoyar a las poblaciones más vulnerables.

Los elementos de este eje son: un planteamiento curricular incluyente; condiciones equitativas para las escuelas; la atención a niñas, niños y jóvenes indígenas, e hijos de jornaleros agrícolas migrantes; la transición de la educación especial a la educación inclusiva; la igualdad de género en el sistema educativo y becas, segundas oportunidades y otros esfuerzos focalizados para fomentar trayectorias educativas completas.

Los análisis, reflexiones y resultados de investigación que comprenden el libro, cuestionan discursos legitimadores de la atención de la diversidad, ya que al no tomar en cuenta los factores sociales-económicos que influyen en la orientación

del sistema educativo, las escuelas carecen de los recursos para enfrentar las condiciones de marginación social y el menosprecio político de la importancia de la tarea de los docentes.

Uno de los actores fundamentales, que identifican los autores de esta obra, es el educador, por ello resaltan la importancia de la formación docente, inicial y/o continua para lograr los objetivos de la educación inclusiva; esta formación, requiere un compromiso de los actores políticos para ubicar en su real dimensión el ejercicio de la docencia, que además de una formación acorde a los nuevos retos de la sociedad del siglo XX, se deben de tomar en cuenta la creación de mejores condiciones escolares para lograr los principios de equidad e inclusión que se proponen en el Modelo Educativo (2017) de México.

Además de formar docentes capaces de analizar la problemática educativa y de generar estrategias pedagógicas creativas innovadoras e incluyentes, se ha de considerar la importancia de contar con aulas confortables, grupos reducidos, asegurar una alimentación adecuada a las necesidades de desarrollo de los estudiantes, procurar un ambiente social, sano y seguro, entre otras cuestiones que no se pueden pasar por alto, para lograr una educación de calidad.

Toda persona tiene el derecho a la educación de calidad, con igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y egreso, de manera equitativa, para ello el sistema educativo debe de propiciar la eliminación de barreras para el aprendizaje; propiciar la participación consciente de familiares y de los actores clave del sistema educativo; logra que los docentes cuenten con las mejores condiciones para realizar su trabajo de forma digna y gratificante.

Estas últimas líneas sirvan para agradecer a todos los educadores e investigadores que amablemente han compartido sus escritos, a la Dra. Natalia Mendoza Flores por su apoyo incondicional, a los dictaminadores, revisores y diseñadores para lograr la culminación de la obra. Así como al amable lector, que con su lectura propicia que se obtenga el objetivo del libro: la difusión del conocimiento.

CAPÍTULO 1

PROFESORES DE AULA REGULAR FRENTE A LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

REGULAR CLASS TEACHERS IN FRONT OF INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Rodolfo Cruz Vadillo

Emma Verónica Santana Valencia

Paulina Iturbide Fernández

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

rodolfo.cruz@upaep.mx

Resumen

El presente trabajo es resultado de una investigación cuyo propósito principal fue “identificar los recursos y las habilidades profesionales y didácticas que los docentes consideran se despliegan al trabajar con estudiantes con discapacidad”. Con este texto pretendemos aproximarnos a las creencias sobre la atención de estudiantes con discapacidad de profesores de educación básica y media superior, haciendo hincapié en los aspectos positivos y negativos que tiene dicha incorporación o trabajo. La aproximación a los datos fue desde un paradigma cualitativo. Se aplicaron cuestionarios a 61 participantes que cursaban la Maestría en Pedagogía en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). El instrumento constó de 13 ítems abiertos. Encontramos que es escaso el reconocimiento de los profesores sobre los aspectos positivos de la educación inclusiva, pues sólo ven en ésta la oportunidad de igualdad y equidad de algunos

Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva

grupos vulnerados y no el espacio de aprendizaje y construcción de nuevos conocimientos que por ende lleven a una nueva profesionalización de una docencia en el siglo XXI.

Palabras clave: discapacidad, educación inclusiva, profesores, creencias, política educativa

Abstract

The present work is the result of an investigation whose main purpose was "to identify the resources and the professional and didactic abilities that the teachers consider are deployed when working with students with disabilities". With this text we intend to approach the beliefs about the care of students with disabilities of elementary and junior high education teachers, emphasizing the positive and negative aspects of said incorporation or work. The data approximation was from a qualitative paradigm. Questionnaires were applied to 61 participants who completed the Master's Degree in Pedagogy at the Autonomous Popular University of the State of Puebla (UPAEP). The instrument consisted of 13 open items. We found that the acknowledgement of teachers about the positive aspects of inclusive education is scarce, since they only see in it the opportunity for equality and equity of some vulnerable groups and not the space for learning and building new knowledge that will lead to a new professionalization of teaching in the 21st century.

Key words: disability, inclusive education, teachers, beliefs, educational policy

Introducción

El presente trabajo es resultado de una investigación realizada el interior del cuerpo académico de “Profesionalización Docente” del área de Posgrados en Artes, Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Dicho proyecto lleva por título “Inclusión social, educativa y familiar” cuyo objetivo central, “Identificar los recursos y las habilidades profesionales y didácticas que los docentes consideran se despliegan al trabajar con estudiantes con discapacidad”. Se considera que cuando se habla de educación inclusiva o inclusión educativa se hace referencia a un proceso que conlleva la interacción y desarrollo de varios elementos que son reconocidos como valiosos en el ámbito educativo, sin embargo, los discursos de cambio sobre inclusión han iluminado posibilidades de reconfiguración de espacios de estar en *pro* de la diversidad, reconociendo el derecho humano que tienen las personas con discapacidad de convivir y aprender en los mismos lugares (escuelas) que los demás, pero poco han contribuido a eliminar la discriminación y la exclusión que es todavía existente y que tiene que ver con una serie de discursos que hacen pensar que la inclusión, como proceso y derecho, es un beneficio sólo para un determinado número de grupos vulnerados y que poco tiene que ver con el desarrollo de habilidades y movilización de recursos relacionados con la práctica docente, su eficiencia y potencialización.

Por tanto, en este trabajo lo que se pretende es poner en evidencia el escaso reconocimiento del desarrollo de habilidades que tienen los docentes cuando en su aula se encuentra un alumno con discapacidad. Viendo a la educación inclusiva

como algo exclusivo para grupos vulnerados en su reconocimiento de derechos y como nula o escasa oportunidad de desarrollar otros elementos formativos relacionados con su práctica docente, lo cual es una fuerte limitante para poder avanzar en la construcción de verdaderos espacios educativos inclusivos. Esta investigación se justifica desde diferentes ámbitos. Por un lado, se aproxima a algunos elementos de los discursos de los profesores sobre la inclusión o educación inclusiva para identificar las lógicas que se han constituido para pensar dicho proceso. Sin duda ésta es una información valiosa para comprender, en un primer momento, las posibilidades que tiene hasta el día de hoy un proyecto que lleve por título la inclusión.

Otra dimensión tiene que ver con un referente político que subyace al proyecto de educación inclusiva, pues desde las políticas educativas mexicanas, (*véase por ejemplo el Modelo Educativo 2017 de la Secretaría de Educación Pública*), la palabra inclusión es una constante para entender la calidad educativa, sin embargo, no deja de ser problemática en el sentido que deja a un libre entendimiento lo que debemos pensar cuando se habla de este signifiante y cómo desde los profesionales de la educación, es decir, los profesores se debe trabajar para el logro de esta política y su instrumentación como elemento pedagógico y didáctico.

En general, este trabajo puede coadyuvar a la construcción de una “pedagogía inclusiva” basada en los apoyos que el docente debe dar cuando atiende a la diversidad; donde el reconocimiento de la mejora de la práctica sea uno de los ejes centrales considerados valiosos en dicho proceso. Con esto se quiere evitar

que la educación inclusiva se vea sólo como un estandarte de algunos sobre otros donde los primeros son los beneficiados.

En México se vive lo que *Popkewitz (1994, 2007)* ya en varias ocasiones ha llamado la “Era de la reforma escolar”. En las últimas décadas el Sistema Educativo Mexicano se ha visto “bombardeado” por una vorágine de aires de cambio que promueven y constituyen un ideal de mejoras e innovaciones en el terreno educativo. Desde el *Acuerdo para la Modernización Educativa (Zorrilla 2002)* y la *Alianza por la Calidad de la Educación (2011)* se habla de integrar a personas con discapacidad al aula regular, promoviendo así una política de Integración Educativa que buscaba poder problematizar las Necesidades Educativas Especiales que presentaban los estudiantes de educación básica para poder darles una respuesta desde espacios no segregados con principios como el de normalización, sectorización e individualización de la enseñanza (*SEP 2000, 2006, Cruz 2014*), primeros espacios de oportunidad para pensar una política del cambio y conforme a una lógica de derechos humanos.

Posteriormente, la *Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2009)* , así como el *Programa Sectorial de Educación (2007)* también sentaron las bases para poder hablar ya no sólo de integración, sino de inclusión, es decir, cambiar las prácticas educativas con la finalidad de que no sólo bastase con que los estudiantes con discapacidad estuvieran en los mismos espacios, sino que en lo social, se empezará a hablar de discursos abordados desde el paradigma de los Derechos Humanos (*Naciones Unidas 2008, Brogna 2009, Palacios 2008*). Visión donde la existencia de alumnos diversos en los mismos lugares o aulas regulares,

se puede dar con la premisa y el imperativo de que no es un favor o un acto de caridad del sistema que ahora voltea a ver a los históricamente excluidos, sino una voluntad normativa que viene dada desde la reconfiguración de los ordenamientos con el impulso de políticas y acuerdos internacionales como la *Declaración de Salamanca (1994)*, *La Conferencia Mundial de Educación para todos (1990)*.

Hoy en día México vive otro espacio de reforma, la presentación del *Nuevo Modelo para la Educación Obligatoria (2017)* representa otro intento por reconfigurar la educación formal y obligatoria en México. Dicha modificación apunta principalmente a un nuevo entendimiento de la calidad educativa, la equidad y la inclusión como principios que recorren todo el documento que describe dicho Modelo. El problema hasta este momento es que los cambios educativos no se dan sólo por el establecimiento de la ley, al menos no como debieran hacerlo. Si bien, la presencia en leyes y políticas del tema de la inclusión ha sido significativa y necesaria, pues sin duda ha abierto espacios así como reconfigurado algunas prácticas consideradas excluyentes, no ha sido suficiente, las imposiciones como forma de poder muchas veces terminan teniendo otros efectos no esperados. Así, hoy en día se tienen más estudiantes con discapacidad en la escuela y aula regular, pero poca información sobre el éxito de dichas inclusiones.

Este marco lleva a cuestionarse sobre ¿qué necesidades formativas se requieren para avanzar en espacios verdaderamente inclusivos? ¿Cómo deben ser las experiencias de los docentes para que movilicen recursos y desarrollen habilidades desde y en su práctica? ¿Qué papel juega la formación en la inclusión

o educación inclusiva? Como ya se había apuntado, reformas se han ido y otras han venido, sin embargo, en un plano secundario se ha trabajado en la formación de los profesores y su instrumentación (*Barba 2010, Díaz Barriga e Inclán 2001, Huamán, 2007*), con el reconocimiento de una profesionalidad que debe estar acorde a un tipo de calidad que devenga en inclusión y equidad como principios o puntos nodales. Hoy se siguen esperando reformas significativas para los docentes y sobre todo una fuerte presencia en los curricula del tema de la inclusión, lo cual desde los planes y programas de las escuelas Normales en México sigue siendo un tema pendiente.

I. Educación inclusiva o inclusión educativa ¿para qué? ¿Qué es? ¿Qué significa?

La educación inclusiva o inclusión educativa para muchos teóricos e investigadores no hace referencia a lo mismo, sin embargo, en los discursos de los docentes son dos significantes que se han entendido como sinónimos y que en rasgos generales apunta a la inclusión de estudiantes provenientes de grupos vulnerados a los espacios de los cuales se les había segregado. Dado este punto, en este trabajo, si bien se entiende y reconoce la diferencia, se tratarán ambos términos como uno mismo, términos donde se manifiesta que el camino a seguir será lo que circula en los discursos de los profesores sobre el tema.

La educación inclusiva se puede entender desde dos miradas. En una primera está la parte de la ley, la política, el ordenamiento o imperativo que desde discursos oficiales han permeado las prácticas institucionalizadas y modificado elementos representacionales sobre el lugar de los “diferentes”.

Desde esta mirada, la educación inclusiva es algo que se tiene que cumplir, pues representa un derecho humano de algunos grupos y por tanto, en ella subyace una lucha más bien política, donde lo que debe darse es la reivindicación de espacios que se han considerado excluyentes para algunos y segregatorios para otros. Como toda lucha política (*Ocampo, 2011*), ésta está representada por el conflicto como condición constitutiva de lo político (*Fuentes 2010*), lugares para la disputa y la discusión entre determinados grupos de interés.

En este marco, no se puede negar que es debido a movimientos como el de “Vida Independiente” (Para más información ver la página del Movimiento de Vida Independiente www.ovibcn.org) en donde se detalla la filosofía e historia de dicha organización, donde familiares de y personas con discapacidad, se movilizaron en pos de la inclusión como un derecho necesario e impostergable para poder tener o acceder a mejores condiciones de vida. Así la aniquilación de principios altamente excluyentes tendría que terminar en todas las esferas de lo social para dar paso a la inclusión. Dichos principios llegaron a la escuela, pues la educación formal fue considerada uno de los principales elementos que debían cambiar para iniciar dicha transformación.

En este punto se reconoce que dichos cambios impactaron no sólo en la norma, sino también en las prácticas que ya estaban más o menos sedimentadas por parte de los encargados de dar educación. Los docentes se vieron de frente a estos imperativos, pero al recibirlos de forma frontal, de arriba, hacia abajo, unidireccionalmente, en muchos espacios los resultados no fueron los deseados; dando paso a una serie de prácticas que no pueden ser consideradas inclusivas y

que sin duda en la experiencia de muchos padres de familia no han beneficiado a los alumnos o hijos.

Por otro lado, la educación inclusiva puede ser entendida más como un elemento pedagógico y didáctico (*Echeita, 2014*), lo cual concierne a una serie de prácticas educativas y diseños para todos (*Verdugo y Shalock, 2013, Booth y Ainscow 2000, UNESCO 2003*), que deberían desplegarse y coadyuvar a que los estudiantes, sea cual sea su condición, puedan acceder al currículum y sobre todo a conocimientos y habilidades indispensables para su vida en autonomía y conforme a derecho. La educación inclusiva así es vista desde el aula y como referente principal llevando al centro la relación pedagógica entre el estudiante y el docente.

En este trabajo se considera que ambas visiones son correctas, pero no pueden ser abordadas por separado, es decir, una de las posibles dificultades que se ha tenido para avanzar en este proceso de inclusión es que se ha atendido la parte política y se ha descuidado la parte pedagógica; esta última a la “educación especial” (*Álvarez- Uría 1996, Skrtic 2009*). Así cuando se habla en México de una pedagogía para atender a estudiantes con discapacidad, el referente o son los profesionales de la educación especial o bien los especialistas que vienen desde la medicina. Lo problemático hasta aquí es que por un lado se ve la educación inclusiva como un derecho (por ejemplo para personas con discapacidad) y por otro, como una obligación sólo de los expertos que poseen el conocimiento. Esto es evidente en el nuevo *Modelo Educativo (2017)* donde se habla de educación especial cuando se piensa en apoyos para alumnos con discapacidad y de

educación inclusiva para referirse a la ley o la política apegada a derechos humanos.

En este juego ¿qué ha pasado con los profesores de aula regular? ¿Cómo han construido sus representaciones sobre el trabajo y atención de estudiantes con discapacidad? ¿Quiénes consideran que deben ser los que trabajen con ellos y lleven a cabo la política de inclusión? ¿Qué tiene que ver esta construcción representacional con el hecho de pensar a la educación inclusiva como beneficio de determinados grupos vulnerados y no como un mutuo y dialéctico crecimiento? Lo que en este trabajo se intenta demostrar es cómo ha sido desdibujado el pensar una pedagogía inclusiva, ya sea por un déficit en la formación docente o por una cuestión representacional de cómo se ha entendido la educación inclusiva lo cual ha llevado a pensar dicho proceso como inherente de unos cuantos.

II. Método

El alcance de esta investigación fue descriptivo. La recopilación de los datos se llevó a cabo por medio de un cuestionario con 13 preguntas abiertas aplicado a 61 docentes de educación básica y media superior de la ciudad de Puebla y que estudian un posgrado en Pedagogía en su primer año. Los datos recopilados se transcribieron fielmente para poder realizar un análisis de discurso y categórico de los mismos.

Se elaboró una codificación colocando una “A” haciendo referencia a su condición de alumno, posteriormente una “U” para denominar que es estudiante de la universidad, las siguientes letras tienen que ver con una numeración asignada cuando se recopilaron los cuestionarios y el nivel donde laboran “EB”, para los de

educación básica y “EMS”, para los de educación media superior. Las preguntas o ítems contruidos partieron del objetivo central del estudio que fue: “Identificar los recursos y las habilidades profesionales y didácticas que los docentes consideran se despliegan al trabajar con estudiantes con discapacidad”, sin embargo para este trabajo se aborda sólo un objetivo específico que emana del central y que busca “Explorar las creencias que sobre la inclusión de personas con discapacidad tienen los profesores al atender a un estudiante en situación”. Para ellos se pensaron las siguientes dimensiones:

Tabla 1. Dimensiones e ítems

Objetivo específico	Dimensión	Ítem
Explorar las creencias que sobre la inclusión de personas con discapacidad tienen los profesores al atender a un estudiante en situación de discapacidad	Implicaciones y condiciones del trabajo al atender a estudiantes con discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con un alumno con discapacidad implica. • Las condiciones con las que debe contar la institución para trabajar con un alumno con discapacidad son.
	Aspectos positivos y negativos del trabajo con la presencia e inclusión de estudiantes con discapacidad al aula regular en la práctica docente, sus habilidades y competencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Las fortalezas, beneficios o aspectos positivos que tiene el trabajar con un estudiante con discapacidad son. • Los aspectos negativos de trabajar con un estudiante con discapacidad son. • La práctica educativa de un docente cambia con la presencia de alumnos con discapacidad porque.
	Sentimientos, valores y actitudes que se presentan en el trabajo con estudiantes con discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando un profesor trabaja con un alumno con discapacidad se manifiestan valores como. • Al trabajar con un alumno con discapacidad las actitudes que están presentes en el docente son.
	Concepto y creencias de educación especial, inclusiva y discapacidad. Conflictos éticos de los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • La educación inclusiva hace referencia a. • La discapacidad es. • La educación especial hace referencia a. • El lugar idóneo para que los alumnos con discapacidad aprendan es. • Los conflictos éticos a los que se enfrentan los docentes cuando trabajan con alumnos con discapacidad son.

Fuente: elaboración propia

Cabe apuntar que por cuestiones de espacio, los resultados que se presentan aquí sólo corresponden a la dimensión “Aspectos positivos y negativos del trabajo con la presencia e inclusión de estudiantes con discapacidad al aula regular en la práctica docente, sus habilidades y competencias”, cuyos ítems se abordaron ya en la tabla anterior.

Tabla 2. Caracterización de los participantes

Nivel educativo	Número de docentes
Educación Básica	47
Educación Media Superior	14

Fuente: elaboración propia

III. La educación inclusiva es para los alumnos.

Uno de los ítems analizados en este trabajo tiene que ver con los aspectos positivos, los beneficios y fortalezas que los docentes identifican cuando trabajan con un estudiante con discapacidad. En este marco las respuestas dadas por los profesores apuntan principalmente a dos cuestiones. Una primera que tiene que ver que la educación inclusiva es para los estudiantes con discapacidad, pertenecientes a un grupo considerado vulnerado en sus derechos y que es sólo a ellos a los que beneficia directamente. Del 100% de los docentes que contestaron el cuestionario, el 67% mencionaron que lo positivo principalmente tiene que ver con la mejora de las relaciones y aprendizajes de los estudiantes con o sin discapacidad.

“Autoestima, empatía, estimular, motivar a realizar las actividades una y otra vez” EU30EB

“Apoyar el desarrollo socioadaptativo” EU33EB

“Los que tengan que ver y ayudar a su desarrollo personal y para la convivencia” EU34EB

Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva

“Logros de ellos mismos para lograr su socialización, comunicación e integración a diversas actividades logrando mejorar las condiciones del alumno” EU36EB

“El autoestima que es de suma importancia, que se puedan alcanzar metas, siempre y cuando se tenga disposición y voluntad” EU26EB

Como se puede observar en los comentarios, éstos apuntan centralmente a los beneficios que por supuesto deben ser parte de un proceso de inclusión, pero que sin embargo oscurecen otros beneficios que no tienen que ver con los alumnos sino con el docente mismo, con sus habilidades o competencias (*Perrenoud, 1999*) para ejercer su docencia, con una construcción constante de una práctica en donde su expertiz esté centrada en cómo diseñar estrategias y actividades que respondan al alumno, que estén ajustadas a él y que le permitan acceder a conocimientos mediante una diversidad de formas y vías. El reconocimiento de la diferencia y diversidad en el aula así como la respuesta educativa pertinente de acuerdo a las necesidades áulicas.

Por otro lado, una de las problemáticas que se tendrían que analizar no sólo tiene que ver con la separación entre docente y alumno, dejando los beneficios a los segundos y todo el “trabajo extra” a los primeros, sino la propia separación que se realiza entre los estudiantes, donde se hace la diferencia y una marcada relación de extrañeza. Relación donde los valores que se ponen en juego llegan con la presencia de alumnos con discapacidad, moviendo sentimientos como generosidad, solidaridad y cooperación con el alumno considerado “diferente”. No es que esto sea algo del todo negativo, más bien puede ser deseable, sin embargo son prácticas y aprendizajes que en la relación con cualquier persona al día a día tendrían que estar presentes sin necesidad de hacer la diferencia y caer en un enfoque caritativo o sentimental de la discapacidad.

“Se utilizan diferentes estrategias de aprendizaje que no sólo favorecen al alumno con discapacidad sino también favorecen al alumnado en general” EU12EB

“En primer lugar los alumnos que se podría decir normales aprenden a ser generosos con los alumnos discapacitados y se desarrolla en ellos los valores para ser mejores personas” EU17EMS

“Se ponen en práctica valores como el ayudar, cooperación, ser más solidarios. Los alumnos se apropian más de estos valores al verlo como algo normal” EU18EB

“Da al equipo en general un sentimiento de unidad, además que se le da un mayor valor a los esfuerzos del estudiante con discapacidad” EU15EMS

En general, el problema de esta visión limitada tiene que ver con que si para los estudiantes es el beneficio, ¿qué es para los profesores? Así, cuando se interrogó sobre los aspectos negativos del trabajo con estudiantes con discapacidad, se encontró que muchas veces el mayor conocimiento y desarrollo de habilidades no es algo positivo sino todo lo contrario.

“Al implicar un reto conlleva tareas extras para ti como docente” EU11EMS

“Quizás un aspecto negativo es que tienes poner más tiempo en informarte; quizás al principio el trabajo para integrarlo al grupo va a ser difícil, primero es niños dependiente de ti, pero tienen que lograr se independice” EU21EB

“Mayor trabajo y frustración porque los alumnos no siempre responden como se espera” EU23EMS

“En las escuelas carecen de personal especializado en el tema” EU32EB

“Que requiere mucho conocimiento y especialización para trabajar “ EU42EB

“Involucra mayor esfuerzo “ EU47EB

“Documentarte adecuadamente para brindar la adecuada atención” EU54EMS

Si se toma en cuenta que la docencia es una profesión que requiere una preparación constante y que su conocimiento principalmente tiene que ver con un dominio didáctico y pedagógico sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, ¿por qué un mayor conocimiento y desarrollo de habilidades de enseñanza es considerado negativo? Como se pudo observar en los comentarios anteriores, no sólo es algo mal visto el tener mayor conocimiento de su profesión, sino que todavía dicho conocimiento es ubicado como algo no inherente a la labor

del docente en su profesionalización, donde el éxito de la inclusión depende también del personal especializado el cual es el responsable de estar preparado.

En este trabajo no se puede dar cuenta del porqué de la razón de esta creencia por parte de los docentes, pues fue algo que no se indagó, sin embargo, se considera que esto tiene que ver con el modo en que se han formado los profesores en las instituciones de educación superior y con una creencia donde la educación inclusiva es la presencia de todos en un mismo lugar sin que se reflexione sobre la manera en cómo se van a atender las necesidades específicas de los alumnos. También tiene que ver con el escaso reconocimiento de la inclusión como oportunidad de enriquecer prácticas y no sólo como beneficio de los estudiantes.

IV. Educación inclusiva: ¿desarrollo de valores o desarrollo de habilidades docentes?

Hubo otros docentes que vieron a la inclusión como un beneficio mutuo, donde los aprendizajes más bien estaban dados a partir de la relación y como interacción había un ir y venir de elementos formativos y por ende crecimiento de todos. Un 23% de los docentes que respondieron el cuestionario apuntaron como beneficio o aspecto positivo no a los estudiantes, sino a su persona, es decir, identificaron que la inclusión tenía que ver principalmente con ellos y no sólo con los estudiantes. No obstante este sesgo considerado deseable, se puede evidenciar que los logros de la educación inclusiva están en el escaso reconocimiento de aspectos positivos y desarrollo de habilidades, no sólo a los estudiantes, sino a

los agentes encargados de trabajarla. No todo lo considerado positivo tuvo que ver con los mismos elementos.

Es así que se presentan dos categorías construidas a partir de los datos de los cuestionarios. Una que tiene que ver con una cuestión más valoral o axiológica, nuevamente aparejada con todo el discurso político que sobre Derechos Humanos está presente cuando se habla de educación inclusiva y otra categoría que apunta a una cuestión pedagógica o didáctica, la cual es una segunda concepción de la educación inclusiva.

a) Educación inclusiva: sensibilidad y empatía.

A la pregunta sobre los aspectos positivos un 13% de los docentes participantes, hablaron de crecimiento personal o profesional como principal fortaleza a rescatar en el trabajo con alumnos con discapacidad, sin embargo, dicho crecimiento más bien estuvo apuntado hacia elementos axiológicos. Este punto no es negativo, más bien es una condición necesaria para iniciar procesos de inclusión, sin embargo, si se reconoce que los participantes son docentes frente a grupo, se espera que dicha sensibilización y puesta en práctica de valores no sea lo único que en ellos se reconozca como positivo. Dichos elementos podrían encontrarse en cualquier relación entre personas en lo cotidiano y no en la escuela donde una de las interacciones tiene que ver con un tipo de pedagogía o didáctica. En el ámbito educativo los propósitos son claros y se relacionan con el favorecimiento de la autonomía y el desarrollo de habilidades en el estudiante con discapacidad y no sólo un estar juntos de la cual se puede extraer una mera convivencia.

“Considero que el tenerla como alumno a mí me hace más sensible y perceptiva” EU51EB

Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva

“Tu percepción de ver la vida cambia “ EU52EB

“Vivir de manera activa y consiente valores como la empatía, respeto, solidaridad, compromiso, que muchas veces como docente, tendemos a olvidar en grupos regulares” EU54EMS

“Abrirse las puertas a nuevas oportunidades, seguir aprendiendo motivación, desarrollo de valores” EU55EB

“Desarrollo de nuestro lado humano, volvernós más solidarios y empáticos” EU61EB

“Te hace ser una persona más sensible a las necesidades de otros, es un incentivo para la superación personal y profesional” EU57EB

“Trabajar con alumnos con discapacidad te vuelve dinámico e ingenioso” EU59EB

“La sensibilización y apertura hacia nuevas situaciones. La oportunidad para crecer profesional y personalmente” EU60EMS

Como se pudo observar, para varios docentes lo humanitario está presente y media la relación entre alumno y ellos. Esto es positivo y es resultado de toda la política inclusiva desplegada en las últimas décadas. Sin embargo aún no se puede hablar de una “pedagogía inclusiva” que supere la idea de educación especial como un espacio segregado aparte, exclusivo para algunos y con conocimientos especializados que sólo “expertos”, principalmente traídos del ámbito de la salud, deben encargarse. Desde este análisis, el vínculo presente en una educación inclusiva debe tener su centro en los apoyos pedagógicos, sí primeramente en una cuestión de empatía, pero tiene que avanzar también a cuestiones didácticas, donde el docente, como el encargado de llevar a cabo el proceso de inclusión, sea un elemento central del apoyo, o más bien, sea él mismo el apoyo, ese puente (*Aznar, 2008*) entre el estudiante y el docente, por donde deberían cruzar verdaderas experiencias de aprendizaje (*Jacobo 2012, Larrosa 2006*).

b) Educación inclusiva: mejora de la práctica.

Para avanzar en el proceso de educación inclusiva se tendría que superar la visión meramente política de la misma y pensar en una “pedagogía inclusiva”.

Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva

Una serie de elementos que no son meramente técnicos, pero que implican un verdadero apoyo para la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades indispensables para que los estudiantes con discapacidad puedan ser autónomos y tomar sus decisiones de acuerdo a la vida que quieran o deseen vivir.

Los aspectos positivos reconocidos por los docentes también tienen que hacer un llamado a conocimientos de tipo científicos, esos saberes que al desplegarse brinden herramientas para la vida en sociedad, para el trabajo como parte de la cadena de inclusión que puede llevar o no a formas de vida deseables.

En este sentido, las fortalezas, beneficios o aspectos positivos también para los docentes tienen relación con:

“Desarrollas tus habilidades para elaborar actividades acordes a la discapacidad y que puedes aprender de ese alumno” EU42EB

“Abrimos un panorama de formas de trabajo, nos inspiramos a diseñar o adecuar estrategias que nos permiten conocer nuestras habilidades” EU44EB

“Estar abierto a nuevas formas de trabajo, fortalecer la profesión de ser docente” EU46EB

El diseño de actividades y estrategias son parte del reconocimiento que como docentes debe estar presentes en cualquier relación pedagógica; la atención a la diversidad se precisa en ese reconocimiento y la apertura a nuevas y variadas formas de ejercer una docencia, de diseñar recorridos didácticos que favorezcan a todo el grupo y no sólo a unos cuantos. Es así como los beneficios también están situados en una transformación de una práctica pedagógica y docente, elementos reflexivos necesario cuando se habla de profesionalización docente y que hoy por hoy es un tema medianamente abordado en las políticas educativas en México.

“Nueva experiencia que fortalece mi práctica” EU47EB

“Permiten al docente involucrarse en el tema, pues lo conduce a investigar y mejorar su práctica docente” EU48EB

Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva

V. Inclusión: ¿Modificaciones a la práctica educativa?

Otro de los ítems que fueron analizados para esta dimensión tiene que ver con cómo la práctica educativa cambia con la presencia de alumnos con discapacidad. Cuando se habla de atención a la diversidad o de alumnos con discapacidad, que presentan alguna necesidad educativa especial o barreras para el aprendizaje y la participación, el elemento de intervención que se pone al frente es la adecuación o adaptación curricular. Es decir, las prácticas educativas por lo regular se ven modificadas debido a la constante búsqueda de recursos y apoyos que puedan servir como puentes entre un elemento curricular y el alumno.

A grandes rasgos se puede pensar que la presencia de ajustes significativos a las prácticas cuando el elemento de la diversidad está presente, sobre todo en el tema de la discapacidad, es un imperativo. Aunque se pueda pensar que los alumnos en esta situación pertenecen al grupo y son otros más, lo cierto es que es imposible negar que su presencia implica por lo menos un mínimo ajuste en las lógicas y estrategias que pueden ser la constante en las intervenciones pedagógicas de los docentes.

En este sentido, las adaptaciones curriculares son un elemento nodal que no se puede omitir, pues implican la posibilidad y el posible vínculo que, tomando en cuenta al alumno en su particularidad, puede hacer la diferencia entre estar o no incluido, aprender y acceder al currículum o no.

Como ya se había planteado, las respuestas a la cuestión sobre el cambio con la presencia de un alumno con discapacidad con respecto a la práctica educativa

fueron variadas, la mayoría de los docentes (86%) reconocen que hay un modificación por mínima que sea.

Antes de entrar de lleno a sus comentarios, nos interesa poner en evidencia ese otro 14% de docentes que niegan esta posibilidad, pues esta postura señala un tipo de representación sobre el proceso de inclusión, una visión donde la lógica está puesta en no hacer la diferencia, en tratar igual a todos, sin clasificar, sin señalar, sin embargo, esta ausencia es peligrosa ya que puede llevar a un proceso de invisibilización poco deseable y excluyente.

En este sentido el hecho de pensar que el docente debe seguir con su labor sin hacer diferencia puede ser considerado por algunos docentes como algo justo e igualitario, donde lo importante está en seguir la lógica de la práctica de siempre, lógica que muchas veces está centrada en un determinado tipo de control que se piensa todavía como sinónimo de aprendizaje: *“No, él debe dar la clase de manera habitual, controlando al grupo” EU6EB*

Otra representación tiene que ver con un tipo de atención que más que pensarse como ajuste o adaptación, es un tipo de dedicación que no implica una movilización de recursos o estrategias, más bien es tiempo invertido por el docente: *“Creo que no, sin embargo sí se requiere de mayor tiempo para atender de forma particular a esas personas” EU14EMS*. Por otra parte involucra también un encuentro persona a persona, profesor alumno: *“No es que cambie, más bien creo que el apoyo se requiere de un trabajo personal con la persona que lo requiere para trabajar a su ritmo” EU54EMS*. En este marco, aunque estos comentarios no reconocen modificación alguna, al final en lo señalado está un

primer espacio de configuración de una práctica educativa, una donde lo personalizado y el tiempo de dedicación cobra fuerza con la presencia de un estudiante con discapacidad.

“No, porque un docente atiende a cualquier diversidad, tal vez en la cuestión de materiales pueden ser adecuados pero no siempre” EU16EB

“No, finalmente es un alumno como los demás, sólo requiere mayor apoyo y estrategias para aprender” EU43EB

“No, la práctica educativa sigue siendo la misma, solamente se realizarán adecuaciones” EU13EB

“No cambia, solo que en el mejor de los casos busca diversas actividades (dentro de su poca percepción) para la inclusión de todos los alumnos” EU25 EMS

“No del todo, puesto que se promueve la inclusión y al estudiante con discapacidad se le integra a todas las actividades y sólo se le evalúa diferente sus aprendizajes” EU40EB

Los comentarios anteriores si bien no reconocen modificación en la práctica educativa, identifican que algo es diferente, ubican una actividad “extra” que debe estar presente. El problema es que al parecer estos docentes consideran que dentro de la práctica educativa poco tienen que ver las adecuaciones o adaptaciones. Es decir, pareciera que la inclusión o educación inclusiva tiene que ver con el encuentro de la diversidad pero poco con un elemento pedagógico que la acompañe. Se vuelve a hacer evidente un sesgo de educación inclusiva como elemento legal o político y poco didáctico y pedagógico. Elemento donde la integración, como ellos mencionan, es un estar presente en todas las actividades sin que éstas precisamente hayan sido pensadas desde la lógica de esa atención a la diversidad, donde los ajustes puede que no sean parte de la práctica del docente del aula regular, pero sí del de educación especial.

Por otra parte, están los docentes que reconocen una modificación importante en su práctica educativa que está presente y que incluso puede llegar a transformar cuestiones más personales “*Claro, lo humaniza, lo reta, lo sensibiliza y los*

Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva

responsabiliza” EU1EMS. “Sí, valoras a la vida misma y reconoces que todos somos diferentes” EU34EB. Cuestiones que apuntan a un cambio en la propia constitución del docente como persona que mira y comprende la vida de cierta forma. No obstante, mucho de lo comentado por los participantes, si bien apunta a cuestiones de algún conocimiento, habilidades y competencias, hubo visiones no tan positivas.

“El alumno no puede seguir el mismo ritmo que sus compañeros” EU47EB

“En ocasiones distrae a los demás compañeros, no tiene reglas, por más que le diga él continua en su espacio” EU30EB

“Es como dar dos clases de diferente forma, lo cual retrasa al grupo y los distrae” EU3EB

En los comentarios anteriores se observa que la modificación en presencia de alumnos o estudiantes con discapacidad más bien es el encuentro con un problema, una situación que es marcada por la diferencia del alumno, con su ritmo y forma de aprender. Una visión que añora la representación de un grupo de alumnos homogéneo, donde no hay lugar para el “retrasado” o el “niño problema”, todos aprenden al mismo tiempo y ritmo. Aquí no hay mucho espacio a pensar la diversidad y la diferencia como elemento que enriquece el aula y sobre todo transforma las prácticas educativas de manera que sean respetuosas de los estilos y ritmos de los estudiantes.

No obstante lo anterior, el reconocimiento al cambio por parte de la mayoría de los docentes fue evidente en sus comentarios. En muchos de ellos se pudo rescatar lo que en un primer momento no era reconocido como una fortaleza o beneficio y mucho menos que estuviera directamente relacionado con su propia práctica educativa. En este ítem más direccionado y enfocado a indagar sobre esos cambios, se pueden ir reconociendo elementos para pensar en las

implicaciones que para las prácticas educativas tiene la presencia de la diversidad, en este caso de la discapacidad.

Visiones que van desde una implicación de reto en su docencia y en ese sentido un desafío: *“Por supuesto, implica un reto y la buena voluntad de integrarlo” EU32EB. “Porque implica un reto para poder lograr clases inclusivas en todos los aspectos” EU41EB.* Hasta un elemento de índole más formativo, donde la reflexión de la propia acción y práctica se pone en el centro para repensar las formas y lógicas desde las cuales se actúa e interviene en el aula:

“Sí, pienso que reflexionas más acerca de cómo realizar las actividades para lograr su inclusión” EU18EB.

“Genera beneficios específicos, cada día aprendes del otro, valoras sus esfuerzos y te motiva a continuar con la búsqueda de adaptaciones y espacio educativo para ellos” EU11EMS.

“Sí cambia, ya que su clase se debe convertir más enriquecedora, no sólo explicaciones, mapas, dispositivas, sino también formas de comunicarse, adaptar el material didáctico al alumno” EU9EMS.

“Sí, muchas veces los docentes nos casamos con una manera de enseñar que no siempre es la adecuada y en algunas ocasiones existe una cierta resistencia al cambio; cuando se trabaja con un alumno con discapacidad el docente modifica su forma de enseñanza de manera natural” EU38EB

El reconocimiento de las modificaciones que impactan y hacen repensar y resignificar una tipo de práctica educativa es un elemento valioso que tendría que estar presente en cualquier espacio formativo, sin embargo, como ya se observó en este trabajo, muchas veces no es considerado un aspecto positivo. Pareciera entonces que la continua transformación docente nada tiene que ver con un tipo de imperativo y función social.

Conclusiones

La educación inclusiva o inclusión educativa es un proyecto político y pedagógico que si bien busca la equiparación de oportunidades para algunos grupos vulnerados, trae consigo beneficios que muchas veces no han sido visibles desde

Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva

las políticas educativas, pues éstas en su afán de propiciar espacios sin exclusión y segregación, desde una lógica más bien vertical, no han coadyuvado en el reconocimiento de la riqueza que tiene el contacto con la diversidad.

En este trabajo se mostró cómo los participantes docentes de educación básica y media superior escasamente identifican los beneficios en su profesionalización, es decir, la inclusión educativa tendría que ser mirada como la condición de posibilidad u oportunidad para mejorar la práctica docente desde una postura reflexiva, lo cual es visto más bien como algo negativo pues es considerado un conocimiento que está del lado de los expertos y que poco tiene que ver con el docente de “aula regular”.

Sólo un 10% de docentes identifican que la educación inclusiva es una oportunidad para aperturar nuevas formas creativas de docencia, donde sea el docente el que sirva de puente y apoyo central entre los contenidos que se han seleccionado como necesarios en la actualidad y un alumno que es parte de la diversidad. La mirada todavía podría decirse que está en el plano de lo político, de lo axiológico pero escasamente se ha transformado en verdaderas prácticas pedagógicas e inclusivas, en un reconocimiento de una pedagogía inclusiva que hace falta en las aulas y que sin duda es el complemento necesario de una política inclusiva y conforme a los derechos humanos.

Referencias

Álvarez- Uría, F. (1996) “La configuración del campo de la infancia anormal”, en Franklin, B. (Compilador), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e*

historia de la educación especial, Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor.
pp. 90-120.

Amador, J. (2011). *La alianza por la calidad de la educación y su importancia en el quehacer legislativo*. Recuperado de:
<http://www.revistauniversa.com/articulo/la-alianza-por-la-calidad-de-la-educacion-y-su-importancia-en-el-marco-del-quehacer-legislativo/>

Aznar, A. (2008). Capítulo dos. Análisis. En Andrea Aznar & Diego González. *Son o se hacen: El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples* (pp. 75-119). Argentina: Noveduc.

Barba, B. (2010). Entre maestros: reforma de la formación docente en Aguascalientes. Un análisis de su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), Pp. 251-275

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje en las escuelas*. Bristol, UK: CSIE

Broгна, P. (2009). "Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes", en P. Broгна (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, México: Fondo de Cultura Económica, pp.157-187.

Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (1990), UNESCO.
Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>

- Cruz, R. (2014). *Concepciones en torno al discurso de la integración educativa. Una mirada crítica polisémica y deconstructiva*. México: Editorial Académica Española
- Díaz Barriga, A. e Inclán C. (2001). “El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 25. Año 2001.
- Fuentes, S. (2010). Estudio introductorio. Hacia una analítica de la política educativa, en Fuentes S. y Cruz Pineda O. (Coordinadoras) *Identidades políticas y educativas*. México: UPN.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España, Narcea.
- Huamán, M. (2007). Reformas educativas en América Latina en tiempos de crisis. Recuperado de: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/ilassa/2007/huaman.pdf>
- Jacobo, Z. (2012). *Las paradojas de la integración, exclusión en las prácticas educativas*, Argentina: Noveduc.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*. 18, 0121-7593. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>
- Naciones Unidas (UN) (2008), “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Ocampo, A. (2011). "Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades", *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Vol XI, Núm 2, pp. 227-239.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia España (1994) *Declaración de Salamanca*. UNESCO
- Palacios, Agustina. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los derechos de las personas con discapacidad*, México: Ed. Cinca
- Perrenoud, P. (1999). *Diez nuevas competencias para enseñar*, México: Grao,
- Popkewitz, T. (1994). "Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas", en *Revista de Educación*. Núm. 305. Pp. 103-357. DOI: 10.4438/1988-592X-0034-8082-RE. Consultada el 02 de octubre de 2014, en <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1994/re305.html>.
- Popkewitz, T., Et. Al. (2007). *El mito de la reforma educativa*. Pomares. Barcelona-México.
- Secretaría de Educación Pública (2000). *La integración Educativa en el aula regular*. Principios, finalidades y estrategias. México: S.E.P.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007), *Programa Sectorial de Educación*, México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: S.E.P.

Secretaría de Educación Pública (2009). *Reforma Integral de la Educación Básica*.

Recuperado de: [www.http:// zona229.co.cc/reforma-integral-de-la-educación-básica](http://www.zona229.co.cc/reforma-integral-de-la-educacion-basica)

Secretaría de Educación Pública. (2017), "El Modelo educativo 2017", en: <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>

Skrtic, T. (2009). "La crisis en el conocimiento de la educación especial. Una perspectiva de la perspectiva", en B. Franklin (coord.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*, Barcelona: Pomares-Corredor. Pp. 35-72.

UNESCO. (2003). *Temario abierto de Educación Inclusiva*. Santiago, Chile: Archivos Industriales y Promocionales Ltda.

Verdugo, M. y Shalock, R. (2013), *Discapacidad e inclusión: manual para la docencia*, Salamanca, Amarú Ediciones

Zorrilla, M. (2002). "Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

CAPÍTULO 2

GUÍA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EXPERIENCIA EN POSGRADOS EN EDUCACIÓN

INDEX FOR INCLUSION, EXPERIENCE IN POSTGRADUATE STUDIES IN EDUCATION

Mónica Leticia Parra Martínez
Universidad Intercontinental
monypaya@yahoo.com.hk

Resumen

La experiencia docente de más de 10 años, en posgrados en Educación dirigidos a la atención a la diversidad, en diversas universidades de la ciudad de México, proporciona elementos de reflexión importantes sobre la congruencia entre los objetivos de los programas académicos y las prácticas educativas que se desarrollan en la institución. Como parte de los contenidos de los diferentes programas académicos, se revisa el documento titulado: *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Booth y Ainscow, 2015, adaptación de la tercera edición del *Index for Inclusion*), un instrumento útil para apoyar a las escuelas a desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita, 2002).

Las actividades de aprendizaje propuestas para la revisión de la Guía, promueven un diálogo crítico con respecto a las ventajas que ofrece la inclusión para todos los estudiantes que se encuentran inscritos en los diversos niveles del sistema educativo nacional. Al discutir dichas ventajas, los estudiantes de posgrado han expresado las siguientes preguntas: ¿Cómo se aplica la Guía?... ¿De qué manera promueve la reflexión en la comunidad escolar?... El programa de posgrado en el que me encuentro inscrito ¿trabaja bajo una visión inclusiva?...

Es por lo anterior, que se decide aplicar la Guía en sesiones de clase de los posgrados en Educación, a fin de: ensayar la forma en que se aplica el instrumento en una de sus dimensiones; comprender el enfoque inclusivo; mostrar la manera en que el instrumento promueve la reflexión sobre la práctica educativa; recopilar la opinión de los estudiantes de posgrado, sobre las prácticas educativas inclusivas, en el posgrado y establecer criterios de mejora de las prácticas educativas, para que correspondan al enfoque inclusivo. El presente documento, muestra los resultados obtenidos.

Palabras clave

Diversidad; inclusión; educación superior; formación; prácticas

Abstract

The teaching experience of more than 10 years, in postgraduate courses in Education directed to diversity, in diverse universities at Mexico city, provides important elements of reflection on the congruence between the objectives of the academic programs and the educative practices that are developed in the institution. As part of the contents, the document titled: Index for Inclusion (Booth

and Ainscow, 2015, adaptation at spanish of the third edition), a useful tool to support schools to develop processes that improve the participation and learning of all students (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné and Echeita, 2002).

The learning activities proposed reading the Index, because promote a critical dialogue regarding the benefits of inclusion for all students enrolled at various levels of the national education system. In discussing these advantages, postgraduate students have expressed the following questions: How does the Index apply? ... How does it promote reflection in the school? ... The postgraduate program in which I am enrolled work in a inclusive vision?

It is for the above, that it's decided to apply the Index in class sessions, in order to: test the way in which the instrument is applied in one of its dimensions; understanding the inclusive approach; show how the instrument promotes reflection; to collect the opinions of postgraduate students, on inclusive educational practices, and to establish criteria for the improvement of educational practices, so that they correspond to the inclusive approach. This document shows the results obtained.

Key words

Diversity; inclusion; higher education; training; practices

Introducción

Actualmente, no solo es importante poner atención en la posibilidad de acceso al sistema educativo, sino a la calidad que se ofrece en dicho sistema (Gentili, 2011), así como la adecuada atención de las necesidades educativas de todos los estudiantes, no importando sus características (Echeita-Sarrionandia, 2006).

Corti (2000), establece que “la construcción del nosotros se ha hecho sobre el reconocimiento de la diferencia o la igualdad, más que sobre la base de pensar la diversidad desde concepciones que posibilitaran la integración de la heterogeneidad social”, la autora utiliza el término *heterofobia* para describir la relación que hemos forjado como sociedad, ante la diversidad. En educación, la preocupación por la diversidad se convierte en preocupación por *los diferentes*, otorgando una connotación negativa a la persona que sale de la norma, con su consecuente separación del grupo (Jacobo-Cúpich y Campos-Bedolla, 2008).

El rechazo a la práctica de limitar la experiencia educativa de los estudiantes considerados *diferentes*, es el inicio de los proyectos de integración educativa, que fueron evolucionando a procesos de inclusión. Para Romero-Contreras y García-Cedillo (2013), “La postura de México de cara a la inclusión debe analizarse, discutirse y consensuarse no solamente desde el nivel de las políticas educativas, sino que estos procesos deben darse también al interior de las escuelas” (pág. 86), por lo que la aplicación de la Guía resulta conveniente.

La *Guía para la Educación Inclusiva*, es un texto práctico que incluye pasos secuenciados para desarrollar un proceso de mejora en la enseñanza y el aprendizaje, con la visión de escuela inclusiva. De acuerdo con Simón-Rueda; Sandoval-Mena; Echeita-Sarrionandia; Calero-Gil; Núñez-Gutiérrez de San Miguel; de Soto-Esteban; Pérez-García y García de la Torre (2016), el propósito principal de la Guía es analizar hasta qué punto nuestras acciones son coherentes con los valores que subyacen a la inclusión. La Guía promueve la reflexión conjunta entre los miembros de la comunidad escolar, por lo que la participación de todos los

miembros en las sesiones de trabajo es de vital importancia, es necesario escuchar todos los puntos de vista (Booth; Simón; Sandoval; Echeita y Muñoz, 2015).

La Guía se divide en tres dimensiones, la primera se refiere a la creación de Culturas Inclusivas; la segunda al establecimiento de Políticas inclusivas y la última al desarrollo de Prácticas Inclusivas. De acuerdo con el marco de planeación de la Guía, cada una de las dimensiones se divide a su vez en dos secciones, como puede observarse en el esquema 1. Cada sección contiene indicadores y preguntas a trabajar para realizar un análisis exhaustivo de la situación que se desea evaluar y mejorar. Es un instrumento flexible, por lo que cada contexto de análisis puede seleccionar aquellos indicadores o aspectos que considere importantes trabajar (Sandoval, et.al., 2002).

Esquema 1. Marco de Planificación del Index

Dimensión A Creando CULTURAS inclusivas

Sección A1 Construyendo comunidad

Sección A2 Estableciendo valores inclusivos

Dimensión B Estableciendo POLÍTICAS inclusivas

Sección B1 Desarrollando un centro escolar para todos

Sección B2 Organizando el apoyo a la diversidad

Dimensión C Desarrollando PRÁCTICAS inclusivas

Sección C1 Construyendo un currículum para todos

Sección C2 Orquestando el aprendizaje

Fuente: Booth y Ainscow, 2015, pág. 17

Para los fines del presente trabajo, se decidió utilizar la dimensión C (Orquestando el aprendizaje), debido a que dicha dimensión refleja las dos dimensiones

restantes. La explicación que el documento proporciona sobre la dimensión elegida, es la siguiente:

Esta dimensión se centra en que las prácticas del centro educativo reflejen la cultura y las políticas escolares. Pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y experiencia de los estudiantes fuera de la escuela. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje y la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo en todos (Ainscow y Booth, 2000, p. 63).

La dimensión C, se conforma de dos secciones, la sección C1 hace referencia a los contenidos transversales que se deben trabajar como parte de la formación integral del estuante; la sección C2 busca analizar el proceso de aprendizaje. Debido a lo anterior, se decidió trabajar con la sección C2, ya que los indicadores son pertinentes para promover la reflexión entre los estudiantes de posgrado.

Resultados

Las reflexiones de los estudiantes de posgrado, realizadas en diversas sesiones de clase, se recopilaron en un diario de campo; posteriormente se clasificaron de acuerdo al tipo de prácticas, es decir prácticas a favor de la atención a la diversidad y prácticas en contra de la atención a la diversidad (Cuadro 1).

Cuadro 1. Percepción de los estudiantes de posgrado sobre las prácticas educativas en su programa académico

Indicador	Prácticas	
	A favor de la atención a la diversidad	En contra de la atención a la diversidad
C2.1 Las actividades de aprendizaje	- Se preparan las clases tomando en cuenta el perfil del	- Sólo determinados profesores preparan sus

Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva

se han planificado considerando a todos los estudiantes	<p>estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los objetivos pedagógicos son claros para los estudiantes - Hay apertura para adecuar los objetivos pedagógicos - La clase no se enriquece con las experiencias de los estudiantes 	<p>clases tomando en cuenta la diversidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada estudiante como profesionista, adecua los contenidos a su práctica - El docente no adecua sus clases para dar líneas de trabajo diferentes. Hay una sola estructura para la clase - No se toman en cuenta los estilos de aprendizaje - No se incluyen diferentes tipos de organización en el grupo porque la cantidad de estudiantes no lo permite (grupos reducidos)
C2.2 Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Hay apertura para el diálogo - Los intentos para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación son oportunidades de aprendizaje para todos 	<ul style="list-style-type: none"> - No se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan - Hay dudas, por el tiempo, hay oportunidad para resolver las dudas de algún estudiante no de todos
C2.3 Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - En la práctica (casos) se utilizan conceptos de un nivel superior - Al desarrollar la tesis, se requiere reflexión y análisis constante 	<ul style="list-style-type: none"> - Algunas asignaturas son muy lineales y solo se revisa un punto de vista
C2.4 Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Se entrega el programa operativo al principio y así se sabe la organización de la asignatura, así se puede tener orden en el trabajo - Posibilidad de acercarse al docente para atender necesidades específicas - Se realiza una autoevaluación del proceso de aprendizaje - Se modifican actividades o la estructura de las sesiones de acuerdo a necesidades de los estudiantes (micro) 	<ul style="list-style-type: none"> - No es que el programa promueva el aprendizaje autónomo, es una habilidad ya desarrollada - Al ser la evaluación al final de semestre, no hay oportunidad de rectificar - No se analiza la opinión o intereses de los estudiantes para construir el currículum (macro)
C2.5 Los estudiantes aprenden unos de los otros	<ul style="list-style-type: none"> - Se trabaja de manera colaborativa - Al hacer una síntesis de lo aprendido para explicarlo al otro, se aprende - Al ver las necesidades del otro se conocen las capacidades, debilidades y alcances propios 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar de manera colaborativa es una habilidad ya desarrollada, no se enseña en el posgrado - Se comparte lo aprendido fuera del aula, en otro momento o espacio, en la escuela no da tiempo

C2.6 Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas	<ul style="list-style-type: none"> - Se promueve a través de la práctica (casos, visita a escuelas e instituciones) - Con las lecturas se desarrolla un entendimiento de las diferencias (contexto, etnia, discapacidad, género) - Se proporciona información para la comprensión histórica sobre la opresión de ciertos grupos 	<ul style="list-style-type: none"> - Sólo algunos profesores respetan y valoran las opiniones 'diferentes' - Sólo en algunas asignaturas se fomentan actividades que promueven el desarrollo de la empatía
C2.7 Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - En las sesiones de revisión de proyectos de investigación, hay posibilidad de participar de los resultados de trabajo de los compañeros, se muestran los logros de todos 	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación no toma en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje. Las actividades de evaluación son iguales para todos, no se adecúan - La mayoría de los docentes no potencia la auto evaluación y autorregulación del aprendizaje - No se revisa el progreso de todos los estudiantes en clase
C2.8 La disciplina se basa en el respeto mutuo	<ul style="list-style-type: none"> - Hay buen ambiente entre los estudiantes - No es necesario realizar adecuaciones al respecto 	
C2.9 El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración	<ul style="list-style-type: none"> - Para ciertos semestres y objetivos se nota trabajo conjunto (proyectos de investigación, prácticas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes no comparen sus planificaciones entre ellos - Las asignaturas están desvinculadas. Incluso se revisan los mismos contenidos
C2.10 El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Para ciertos objetivos se desarrollan recursos compartidos (formatos de presentación de proyectos, presentación de casos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada docente solicita formatos diferentes de acuerdo a lo que consideran de mayor importancia en la entrega de trabajos
C2.11 Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes	No aplica	
C2.12 Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Los deberes tienen un objetivo pedagógico claro 	<ul style="list-style-type: none"> - Algunas veces se dejan lecturas previas que no se trabajan en clase por el tiempo - Las tareas son iguales para todos, no hay adecuaciones
C2.13 Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Hay difusión de los eventos académicos que se realizan fuera de horario 	<ul style="list-style-type: none"> - Por las condiciones laborales no se puede asistir a actividades organizadas fuera de horario
C2.14 Los recursos de la localidad	<ul style="list-style-type: none"> - La plataforma educativa es un elemento que promueve la 	<ul style="list-style-type: none"> - Sólo ciertas asignaturas promueven el uso de los

Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva

son conocidos y utilizados	participación de todos	recursos disponibles (biblioteca, convenios son instituciones cercanas)
----------------------------	------------------------	---

Las respuestas se organizaron en las categorías de análisis que surgieron a partir de la revisión de la información recuperada, mismas que se presentan a continuación; se usaron frases textuales de los estudiantes para explicar y ejemplificar cada categoría.

I. Percepción de los docentes acerca de la atención a la diversidad.

La percepción que tienen los docentes acerca de la atención a la diversidad se refleja en su práctica educativa, tanto en los contenidos como en las actividades de aprendizaje propuestas. En opinión de una estudiante *“las prácticas educativas están ligadas a la forma y el punto de vista del profesor”*.

Por otro lado la aplicación de ciertas estrategias de aprendizaje desde una visión inclusiva, como por ejemplo el aprendizaje cooperativo y colaborativo se dificulta por el número de estudiantes por grupo: *“debido a que los grupos son pequeños, se dificulta utilizar distintas formas de organización en el aula y ciertas estrategias de enseñanza, como por ejemplo la colaboración”*.

II. Infraestructura de la institución.

Las prácticas educativas cotidianas en la Institución, así como infraestructura, son reflejo de la visión institucional sobre la atención a la diversidad. En opinión de los estudiantes: *“no hay facilidades de acceso al campus, los lugares de estacionamiento reservados así como las rampas que existen, son insuficientes*

para la atención de personas con discapacidad... no existe una cultura de la diferencia”.

III. Condiciones personales de los estudiantes.

En los posgrados en Educación, se ofrecen prácticas y participación en eventos que buscan mejorar la formación de los estudiantes, desafortunadamente no todos pueden beneficiarse de ello por los horarios de trabajo o su situación familiar, en palabras de los estudiantes: *“las prácticas están bien, yo pude ir a una escuela porque no estoy trabajando y eso me ayudó mucho a entender los contenidos de la clase”; “se ofrecen asesorías o prácticas extra pero no todos podemos por el trabajo o cosas que tenemos que hacer, por ejemplo hubo prácticas en una escuela pero eran en la mañana y yo no podía asistir”.*

IV. Tiempo dedicado a las asignaturas y la práctica.

Los estudiantes indican que los horarios en los que se ofrecen las asignaturas están saturados, por lo que no hay espacio exclusivo para supervisar la práctica o revisar todos los contenidos a profundidad: *“las asignaturas están muy seguidas, por eso no podemos preguntar de nuestros casos, dudas de las sesiones o hablar con los padres de los niños que están en la terapia, a veces te quieren platicar cosas o consultar y los tenemos que atender rápido porque ya tenemos clase”; “hay que revisar mucho material en las sesiones de clase, lo que nos impide realizar una reflexión adecuada de todas las lecturas... hay que revisarlas rápido”.*

V. Habilidades ya desarrolladas por la experiencia.

Debido al nivel educativo, los estudiantes ya han desarrollado habilidades de aprendizaje y autorregulación, por lo que no requieren que se promueva dentro del

programa para beneficiarse de los mismos. Los estudiantes mencionan: *“por el nivel en que estamos estudiando tenemos consistencia y motivación intrínseca, pero no es que el posgrado lo promueva”; “ya tenemos estrategias para aprender por el tiempo que llevamos estudiando”;*

Es importante destacar en este punto que los estudiantes perciben que los programas realmente no se preocupan por desarrollar las habilidades que les hacen falta y que requieren para finalizar sus estudios de posgrado, una estudiante opina que en el posgrado *“no se pregunta al estudiante sobre el apoyo que necesita”.*

VI. Vinculación de asignaturas y contenidos.

De acuerdo con los estudiantes, los contenidos que se revisan en las distintas asignaturas no se encuentran vinculados y no presentan coherencia; es necesario hacer evidente su relación, para mejorar la calidad de la formación que ofrece el programa académico. Un estudiante menciona: *“los contenidos de una materia, no tienen relación con las otras, todos te sirven, pero entre ellos no hay un vínculo claro”.*

Incluso, algunos temas se llegan a repetir entre los semestres, los estudiantes indican: *“se repiten los temas, podemos usar las mismas presentaciones para exponer”; “en investigación vimos lo mismo, en distintos niveles, pero los temas que se revisan son los mismos”*

VII. Trabajo colaborativo y compartir experiencias.

En las clases no hay un espacio dedicado a compartir experiencias o que promueva el trabajo colaborativo, la situación se presenta debido a las características de los estudiantes y las relaciones que construyen a lo largo del programa: *“nos vemos en otros espacios para hacer trabajos, platicar nuestros puntos de vista y recibir consejos de cómo tratar algún caso o situación específica”*. Por lo anterior se puede establecer que el programa académico no está promoviendo el trabajo colaborativo ni compartir experiencias de aprendizaje. Lo anterior tiene implicaciones serias, ya que la resolución de dudas o asesoría académica, debe realizarse bajo la supervisión de expertos que guíen las acciones de los estudiantes.

VIII. Uso de Tecnologías para la Información y Comunicación (TIC's) y Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC's).

A pesar de que la plataforma educativa se encuentra disponible en todas las universidades participantes, los estudiantes perciben que en las sesiones de clase de los posgrados, no se realiza un uso adecuado de las TIC's ni TAC's como auxiliar para el aprendizaje, además de que lo perciben como una oportunidad para atender a la diversidad; los estudiantes indican que: *“se usa el cañón para exponer un tema”; “el Internet no se usa como auxiliar para revisar temas”; “se deberían dar facilidades para hacer búsquedas, las bases de datos de la Universidad no se explotan”; “la plataforma de la Universidad deberían tener ligas para videoconferencias, así se potencializaría el intercambio y aprendizaje en colaboración”; “las oportunidades de interacción y atención a necesidades específicas, se mejorarían con el uso educativo adecuado de las tecnologías”*.

Conclusiones

De acuerdo a los datos descritos anteriormente, es posible establecer que en los posgrados en Educación que participaron en la reflexión, existen prácticas a favor de la atención a la diversidad y también prácticas en contra de la atención a la diversidad. Cabe señalar que se reportaron los resultados coincidentes en los programas académicos de diversas instituciones, los comentarios específicos sobre alguna de las características propias de la institución, se evitaron.

Conforme a las respuestas de los estudiantes, los objetivos de los programas de posgrado en Educación buscan: llevar prácticas educativas inclusivas; los contenidos y lenguaje utilizado está dirigido a la inclusión; la mayoría de sus docentes respetan la visión inclusiva; tiene buenos intentos de prácticas inclusivas que no siempre se reflejan en los resultados.

En otras palabras, se cuenta con los elementos teóricos pero existen algunas características, propias de los programas o su gestión, que no permiten aplicar todos los elementos para realizar prácticas inclusivas, como lo son:

- Cantidad de estudiantes por grupo
- Visión de algunos docentes acerca de la atención a la diversidad y las ventajas de la inclusión
- Carga de trabajo y horarios del programa académico
- Falta de vinculación entre las asignaturas
- Horario y carga laboral de los estudiantes

- Falta de espacios de comunicación con la institución, para que los estudiantes puedan expresar su sentir y reflexiones sobre la calidad de los programas o realizar propuestas de mejora

Sugerencias

La reflexión derivada del ejercicio de aplicación de la guía, permitió recopilar sugerencias de los estudiantes para mejorar las prácticas educativas de los posgrados en Educación, con una visión dirigida a la inclusión; cabe señalar que las sugerencias son de gran valor, debido a que los estudiantes cuentan con experiencia en el ámbito educativo. Dichas sugerencias se presentan a continuación:

- Sesiones de asesoría por parte de los docentes, que permitan resolver dudas; al realizarlas en grupo, es posible compartir experiencias y así promover el aprendizaje colaborativo
- Vinculación clara entre las asignaturas que conforman un ciclo escolar
- Revisar en clase todo el material propuesto para la asignatura
- Dar seguimiento a los contenidos entre los ciclos escolares y evitar que se repitan
- Que la evaluación sea más cualitativa y promover la retroalimentación del desempeño durante el ciclo escolar (no sólo al final), así como la autoevaluación
- Analizar los intereses de los estudiantes para actualizar el currículo
- Facilitar el acceso a bases de datos institucionales
- Incluir videoconferencias, ligas a sitios de interés, etc.

- Promover y facilitar la asistencia a eventos académicos del interés de los estudiantes
- Promover enfáticamente el uso de los recursos de la institución, como por ejemplo la biblioteca, o el equipo y material audiovisual
- Establecer líneas de comunicación directa con autoridades de la institución

Reflexión

Realizar una práctica de aplicación de la guía con estudiantes de los posgrados en Educación, tiene diversas ventajas, ya que permite: analizar la estructura de la guía y su forma de aplicación; realizar una reflexión sobre las prácticas educativas de la universidad en la que se encuentran estudiando (con lo que se obtiene la visión de estudiante); reflexionar sobre su propia práctica como especialistas en educación (visión del personal educativo: directivo, docente, asesor, especialista, terapeuta); contar con información especializada acerca de la manera de mejorar la práctica educativa en la institución y permite dirigir la práctica educativa cotidiana hacia la visión de *escuela para todos*.

Por lo anterior, se recomienda ampliamente incluir la práctica de aplicación de la Guía para la Educación inclusiva, debido a las ventajas que tiene en la formación y en la calidad de las prácticas cotidianas educativas de los estudiantes que se encuentran cursando algún posgrado en Educación.

Referencias

Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Index for inclusión). Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. New Redland: CSIE

- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva*. España: Organización de estados iberoamericanos
- Booth, T.; Simón, C.; Sandoval, M.; Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (3), 5-19
- Corti, A. M. (2000). Socialización e integración social. *Fundamentos en Humanidades*, I (2), 90-105.
- Echeita Sarrionandia, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la Igualdad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Jacobo Cúpich, Z. y Campos Bedolla, M. L. (2008). Discapacidad y subjetividad: algunas implicaciones en el ámbito educativo. *Revista Mal-estar e Subjetividade Fortaleza*, VIII (4), 885-909
- Romero Contreras, S. y García Cedillo, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91.
- Sandoval, M; López, M. L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5 (2002), 227-238
- Simón Rueda, C.; Sandoval Mena, M.; Echeita Sarrionandia, G.; Calero Gil, C.; Núñez Gutierrez de San Miguel, B.; de Soto Esteban, P.; Pérez García, M. M. y García de la Torre, A.B. (2016). Transformando la “gramática escolar” para

ser más inclusivos: la experiencia de tres centros educativos. *Contextos Educativos*, 19 , 7-24

CAPÍTULO 3

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA RURAL ATTENTION TO DIVERSITY AND INCLUSIVE EDUCATION IN RURAL SCHOOL

*María Montserrat Castro Rodríguez
Verónica Carbajales Carballo
Universidad de A. Coruña
mcastror@udc.es*

Resumen

La escuela debe tener como uno de sus principales objetivos el proporcionar una propuesta educativa que facilite el máximo desarrollo posible individual y colectivo de sus estudiantes. Con este fin, es necesario optar por modelos de atención a la diversidad que den respuestas educativas a todo el alumnado, sean cual sean sus características. Es decir, se trata de promover una escuela inclusiva en la que participen todos los niños y niñas, donde puedan aprender juntos, con normalidad, en proyectos comunes, donde tendrán igualdad de oportunidades de aprender.

El espacio sociopolítico, cultural y geográfico donde se sitúe la escuela debe jugar un rol fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, la escuela que se ubica en el contexto rural y aprovecha las características, valores, cultura, entorno, etc puede ser un espacio adecuado para desarrollar una propuesta educativa que promueva la inclusión educativa. Las características de muchas escuelas rurales dan la posibilidad de contextualizar los

procesos de aprendizaje, el tener accesibilidad a recursos humanos y materiales de la comunidad, la riqueza del medio físico, la cantidad reducida de estudiantes por aula permite un mayor conocimiento de ellos y su entorno, así como la adaptación de recursos y proyectos a cada situación, al mismo tiempo que puede generar un clima positivo para el aprendizaje compartido y cooperativo. Con frecuencia, la escuela rural no ha sido bien tratada por las administraciones ni considerada a la hora de definir los currículos oficiales, no obstante, ha sido escenario de numerosas experiencias educativas inclusivas e innovadoras.

Palabras clave: atención a la diversidad, inclusión educativa, escuela rural, integración

Abstract

The school must have as one of its main objectives to provide an educational proposal that facilitates the maximum possible individual and collective development of students. To this end, it is necessary to choose models of attention to diversity that provide educational responses to all students, whatever their characteristic. It's mean, it is to promote an inclusive school in which all the children participate, where they can learn together, normally, in common projects, where they will have equal opportunities of learning.

The socio-political, cultural and geographical space where the school is located must play a fundamental role in the teaching-learning processes. From this perspective, the school that is located in the rural context and takes advantage of the characteristics, values, culture, environment, etc. can be an adequate space to develop an educational proposal that promotes educational inclusion. The

characteristics of many rural schools give the possibility of contextualize the learning processes, having access to human and material resources of the community, the richness of the physical environment, the reduced number of students per classroom allows a greater knowledge of them and their context, as well as the adaptation of resources and projects to each situation, at the same time that can generate a positive atmosphere for shared and cooperative learning. Often the rural school has not been well treated by administrations or considered when defining official curricula, however, it has been the scene of numerous inclusive and innovative educational experiences.

Key words: attention to diversity, educational inclusion, rural school, integration,

Introducción

El contexto sociocultural, político y geográfico en el que se encuentra una escuela forma parte de su identidad o así debería ser. Cada escuela debe tener su propia identidad debido a que la comunidad educativa que la constituye posee unas características propias que están presentes en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumnado, al igual que su profesorado, llega a su aula, con su cultura, sus valores, sus experiencias, sus conocimientos, sus familias, etc. y todo ello interactuará con el curriculum escolar dentro de las aulas. Ignorar esta situación, implica ignorar factores esenciales que influyen en la educación y formación de cada ser humano, es decir, se obvia la diversidad esencial de los niños y niñas que llegan a la escuela; al mismo tiempo que significa optar por un proyecto pedagógico descontextualizado tanto de las necesidades y potencialidades de cada estudiante, como de los principios esenciales de la

escuela y del proceso de socialización que debe desempeñar ésta, que es el conocimiento de la sociedad en la que vive para su integración en ella, pero también para que se convierta en una ciudadana y ciudadano activos y participativos en la búsqueda de una vida individual y colectiva cada vez mejor.

Cada contexto social y educativo tiene sus riquezas y sus debilidades. En este artículo, se reflexiona sobre las potencialidades para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva que tiene la escuela que desarrolla una práctica educativa contextualizada en el entorno rural en un proyecto educativo que busca la inclusión educativa de toda la ciudadanía, independientemente de cuáles sean las características de cada niño o niña. La escuela rural contextualizada en el entorno social y cultural, desde el punto de vista pedagógico, apuesta por el uso de los recursos personales, culturales, científicos, etc. del propio medio en el que está inserta como el punto de partida para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, que permitan al alumnado conocerse y valorarse a sí mismo, a la sociedad y el entorno en el que vive, para ir construyendo sus saberes, opiniones, reflexiones, etc. para llegar al conocimiento de los demás, de sus formas de pensar, de actuar, de aprender, de conocer, etc. La escuela rural en España se suele ubicar en comunidades rurales, donde la población es más reducida y va acompañada de aulas menos numerosas, suele existir mucha proximidad al entorno natural-social, muchas personas desarrollan sus actividades profesionales muy insertadas en el medio en el que viven, donde la gente se conoce e interacciona en lo personal y lo profesional, etc.

Estas condiciones pueden facilitar el desarrollo de una escuela que busca la

inclusión educativa de todos sus estudiantes, respetando sus características y pudiendo adoptar aquellos recursos y prácticas pedagógicas más adaptadas para facilitar su progreso individual y colectivo.

A pesar de estas potencialidades como decía Hernández Díaz (2000), en el marco español, “la escuela rural la gran olvidada en todas las reformas educativas”, tanto desde el punto de vista de su inclusión en el curriculum oficial como de estar dotada de los recursos necesarios, pero que también se ha producido en otros contextos internacionales como explican Howley, Johnson y Petrie (2011). Sin embargo, esta no situación no ha sido obstáculo para que muchos autores y autoras fijaran su atención en las características de la escuela rural, tanto en sus reflexiones como en las investigaciones desarrolladas a nivel nacional e internacional MddcGhie-Richmond, Irvine, Loreman, Cizman, y Lupart, (2013); Zubiri, Intxausti, Odriozola y Bereziartua, (2016); Sánchez, Martínez y Hinojo Lucena (2017) o en el desarrollo de prácticas educativas innovadoras, *García-Valcárcel Muñoz-Repiso, Basilotta Gómez-Pablos y Mulas Nieto, (2016)*, aunque bien es cierto que no es una preocupación mayoritaria. En todas ellas se pone de relieve las potencialidades de la escuela que opta por desarrollar una propuesta pedagógica basada en el contexto rural, aunque también hacen hincapié en los obstáculos con los que muchos docentes se encuentran, por la falta de equidad en el reparto de recursos necesarios.

I. Concepto de atención a la diversidad desde la perspectiva de la inclusión educativa

El movimiento de la escuela inclusiva coge fuerza en el contexto internacional

desde mediados de los años ochenta, aunque muchos países del entorno europeo y americano vienen adoptando ciertas medidas desde dos décadas antes. Este importante impulso de los años ochenta, aparece reflejado en revistas, tesis y libros que abordan distintas dimensiones de la inclusión educativa. A la par, profesionales, familias y asociaciones de muy distinta naturaleza, reivindican equidad y justicia en relación a los derechos humanos.

España se incorpora tardíamente al proceso y será en 1985 cuando se inicia un proceso experimental que pretende integrar a los estudiantes de Educación Especial en centros ordinarios y en 1990 se aplicará una ley que incluye muchas de las citas de las que se ocupa el Movimiento Internacional de Educación Inclusiva.

Pero, ¿cuáles son las razones que explican esta preocupación internacionalmente? ¿Por qué, desde diferentes instancias, se proclama la necesidad de una escuela inclusiva?

Una primera explicación es la eficacia de las luchas sociales emprendidas por muchos colectivos de Derechos Humanos de origen muy distinto, como decíamos anteriormente (Movimientos de Renovación Pedagógica, partidos políticos, sindicatos, movimientos antiglobalización, antirracismo, asociaciones de familias y personas con discapacidad, ANPAs, etc.) que abogan por una sociedad justa y equitativa en la que todos los ciudadanos y ciudadanas puedan desarrollarse plenamente, con independencia de sus características personales y de procedencia; con pleno derecho, con la visibilización de toda la ciudadanía, etc., y de una manera muy especial, una apuesta por un lenguaje discriminatorio y

segregante.

Como lo señala Jurjo Torres (2008), todo esto afecta al sistema educativo en aspectos específicos como la defensa de una educación pública democrática e inclusiva que implica la asunción de un compromiso y el ejercicio de una acción política por parte de la sociedad; al mismo tiempo que ha de integrarse el concepto de justicia curricular, que implica contemplar aspectos como la inclusión, representación, contribuciones y evaluaciones de personas, grupos, grupos y culturas de la sociedad en general, sin exclusiones, lo que evidentemente, supone la superación de valores, prácticas sociales, etc. Esta nueva conceptualización, contrasta con una larga tradición que entiende que muchos sistemas educativos son la primera causa de exclusión social. Una exclusión que puede ir desde la situación de millones de niños y niñas que no pueden ir a la escuela; pasando por las políticas segregadoras que presentan los sistemas educativos diferentes, que divide a los estudiantes según su capacidad o deficiencia; hasta las propias prácticas segregantes derivadas de la clasificación que hace la escuela ordinaria pública en los procesos de evaluación, el fracaso escolar, la concentración de estudiantes con dificultades de aprendizaje en aulas ordinarias o centros educativos ordinarios públicos, frente a una escuela concertada o privada que selecciona a sus alumnos y alumnas; o un currículo de estudios que responda a las necesidades de unos pocos, entre otras muchas situaciones que se pueden generar.

Stainback y Stainback (1999: 17-18) entiende que *"por lo tanto, la inclusión es el primer paso necesario para lograr el objetivo de la integración. Nuestro objetivo es*

contemplar un sistema educativo en el que los adultos y los niños continuamente se renueven y restauran entre sí la totalidad y en el que se acojan de corazón y no sólo se tolere la diversidad de las comunidades reales". (p. 17-18)

Pero en todo caso, desde el punto de vista pedagógico, el interés reside no en cómo conseguir esa inclusión, sino en cómo lograr la integración real en el sistema educativo. Sin embargo, la inclusión social y/o inclusión educativa implica pertenecer a un "colectivo" específico, donde conviven valores, intereses, culturas, prácticas, interpretaciones diferentes, bajo un conjunto de reglas de convivencia, no siempre consensuadas.

Climent Giné (2009), refiriéndose a las contribuciones de la investigación internacional, habla de seis modos de entender la inclusión, que no tienen que ser exclusivos entre sí, pero a veces hay aspectos que comparten. La inclusión de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, con problemas de conducta, grupos con mayor riesgo de exclusión, la promoción de una escuela para todos, educación para todos o por un principio para entender la educación y la sociedad.

Por tanto, la exclusión y la inclusión deben ser contextualizadas en unos paradigmas y teorías filosóficas, sociológicas, pedagógicas, psicológicas, etc. que se deben comprender en un entorno histórico, político, cultural, social, sin olvidar la perspectiva personal en relación a sus experiencias, sentimientos, reflexiones, etc. Cada contexto exige tener en cuenta normas sociales, tradiciones, sentimientos, valores, que explican prácticas sociales y educativas.

Núñez (2008) afirma que *"la escuela inclusiva es una alternativa que se proclama*

para toda la escuela, no es una renovación propia del ámbito de la educación especial o que afecte a esto preferentemente” (p. 79). La escuela que promueva la inclusión de todo el alumnado, según Parrilla (2009), es aquella que camina hacia la inclusión, es decir, se imbuye en un proceso continuo de mejora, en el que no hay un modelo final fijo y predeterminado. Para Ainscow (2009), estas escuelas deben tener como núcleo de su acción educativa la toma de conciencia, el abandono, la denuncia y el impedimento de todo tipo de segregación y exclusión dentro de los muros de la escuela. Es, posiblemente, éste uno de los aspectos básicos en los que se sustenta la innovación educativa en las aulas inclusivas.

La mejora de los resultados de la propuesta educativa de un centro educativo se centra especialmente en mejorar los procesos que aumentan la participación de los estudiantes y a reducir su exclusión del currículo común, la cultura y la comunidad (Booth y Ainscow, 2002). Lo que para Ángeles Parrilla implica dos procesos interconectados: reducción de la exclusión de los alumnos y aumentar su participación

La consideración de la diversidad como un valor que ayuda a enriquecer el capital social y la riqueza de una escuela inclusiva. La comprensión, la incorporación de diferentes perspectivas son fundamentales para la aceptación de la diversidad. Por lo tanto, el papel nuclear que juega el diálogo es evidente.

A partir de un diálogo poliédrico, se supone que emergerán procesos innovadores que mejoren las prácticas educativas, porque la involucración de toda la comunidad puede contribuir a un análisis más contextualizado y adaptado a cada realidad, pues facilita la identificación de las variables y características de la

comunidad en la que convive, con la posibilidad de promover nuevas prácticas educativas y sociales que puedan superar todos los obstáculos que desencadenan situaciones segregantes. Con la participación activa de toda la comunidad, se les dará voz y visibilidad a todas las personas que forman parte de ella. La idea es el intercambio de información para la construcción del conocimiento que luego puedan aplicar en su contexto de trabajo. Ninguna opinión a priori debe ser rechazada ni aceptada sin ser entendida y comprendida por todos los grupos involucrados. Es imprescindible que todas las personas participantes se expresen libremente y siempre tengan la consideración y aprecio de la opinión de todos para que haya un conocimiento compartido, para luego tomar las medidas más apropiadas.

Evidentemente, este modelo de escuela se basa en el trabajo cooperativo e interdisciplinar en el que participa toda la comunidad. De esta convivencia necesaria para el desarrollo de un proyecto común, que supera los muros de la escuela, existe la posibilidad de superar prejuicios, que en muchas ocasiones son también obstáculos para la inclusión. Las experiencias previas de los miembros de la comunidad, el hecho de entender que la diversidad es un trazo humano, etc. podrán allegar información y formación para comprender las situaciones que se puedan generar.

La participación de toda la comunidad educativa también busca el “efecto grupo”, que además de intercambiar información, también genere confianza, lo que puede aumentar las posibilidades de entendimiento y comprensión, entre todos. La creación de una cultura reflexiva y de compartir conocimientos puede ser un buen

aliciente para implicar a mucho profesorado que, aunque, teniendo interés en las prácticas inclusivas, no dan el paso necesario para hacerlo, posiblemente por miedo o sentirse incapacitado. Al mismo tiempo que se genera una confianza que puede favorecer el compartir información, proyectos, miedos, etc.

La colaboración con las familias resulta fundamental para el desarrollo y mantenimiento de los procesos inclusivos. En este contexto, es imprescindible adoptar una perspectiva de apertura de cara a las familias, acogiendo positivamente su involucración en la planificación e implementación de las propuestas educativas que tiene que ver directa o indirectamente con su hijo o hija y con toda la comunidad educativa.

Interesa que las familias adopten un rol activo en todo el proceso, porque de esta forma, se estará promoviendo el aprendizaje en comunidad. Conociendo sus opiniones, costumbres, valores, expectativas, etc... será más fácil comprenderles y poder implicar a la familia en los procesos educativos colectivos. Las familias deben sentirse como un miembro más de la comunidad, que participa en el análisis de las situaciones, aportando información que ayude a su interpretación, y participando en la planificación y desarrollo activo de las decisiones que se adopten.

La implicación del alumnado en su propio proceso educativo resulta clave para que se produzca el conocimiento mutuo de los objetivos, intereses y motivaciones de toda la comunidad educativa, que puede contribuir a un diseño de las propuestas educativas más ajustadas a las necesidades de cada realidad, tomando como referencia sus potencialidades. Todo ello basado en el diálogo

como elemento clave para la comprensión o el entendimiento, para que cada voz tenga sentido dentro de un contexto concreto, y de esta forma se pueda utilizar la vida real como recurso para la formación y la adquisición de conocimiento. Todo el alumnado adquirirá conocimiento de técnicas y estrategias de resolución de situaciones, conflictos, problemas, etc. En este caso la diversidad de alumnado que interactúa, con la práctica irá aprendiendo a identificar las características del resto de personas que lo rodean, para que pueda adaptar sus interacciones.

Desde este enfoque, se necesita el trabajo compartido con otros profesionales e instituciones comunitarias no escolares, que complementen con sus aportaciones e intervenciones y hagan uso de los recursos adecuados, para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva más eficaz, para dar respuestas más adecuadas a todo el alumnado no sólo en su comunidad educativa y social próxima, sino también que le ayuden a adquirir competencias que le faciliten su desarrollo personal en otras comunidades lejanas a la propia y en el entorno virtual.

Inherente a la inclusión educativa y social, el conocimiento, la interpretación, el análisis del entorno social y natural se constituyen elementos clave. Por una parte, por su contribución a la valorización de lo propio y de lo ajeno, al desarrollo de sentimiento de pertenencia, fundamentales en el proceso de socialización, tanto para el desarrollo individual y de la comunidad. Pero también por potencialidad y significatividad dentro del proceso educativo, en tanto que permite la adquisición de todas las competencias curriculares, partiendo de la contextualización de las propuestas de enseñanza-aprendizaje, que parten del conocimiento del entorno

próximo, hasta llegar a lo desconocido. El alumnado conoce su entorno, lo entiende, lo comprende pero al mismo tiempo, se convierte en agente activo y participativo, con el objetivo de transformarlo e innovar para mejorar su calidad de vida y de sus vecinos y vecinas.

II. Contribuciones escolares inclusivas a la comunidad educativa

Si tomamos como referencia el dicho popular “*ver para creer*”, segundo las contribuciones de varias investigaciones, mayoritariamente, el profesorado que conoce, participa en experiencias que promueven la inclusión educativa, a pesar de ver las dificultades que tiene su puesta en práctica, destacan los importantes beneficios que esta escuela proporciona para todos y todas (Lindsay, 2007). Las familias y las instituciones también comparten este razonamiento. Si hacemos un recorrido por las opiniones de las distintas autoras y autores, los principales beneficios son:

- a) Mejoras en el rendimiento académico del alumnado NEAE en las distintas áreas de conocimiento. (Newman, R. S. & Karabenick, S. A., 2010).
- b) El rendimiento académico del alumnado que no presenta dificultades de aprendizaje, mejora los resultados, posiblemente segundo diferentes autores puede deberse a que el docente utiliza diferentes estrategias, tecnologías y recursos humanos y materiales que facilitan que todo el alumnado tenga más oportunidades de aprendizaje. (Gallagher y Lambert, 2006; Kalambouka, Farrell, Dyson y Kaplan, 2007).
- c) El alumnado en general mejora en el desarrollo de la comunicación de las habilidades sociales y de las conductas adaptativas a los diferentes contextos

(Fisher, M. A. Valois, R. F., MacDonald, J. M., Bretous, L. & Drane, J. W. (2002).

- d) A largo plazo, promueve en mayor afectividad entre las personas.
- e) Todo el alumnado desarrolla actitudes de ayuda y colaboración entre iguales, que tienen diferentes habilidades y necesidades. Mejora considerablemente la empatía, el entendimiento, la comprensión, las relaciones personales, etc.
- f) El profesorado tiene una oportunidad de desarrollar habilidades en las comunidades de aprendizaje profesional.
- g) Hay estudios que indican que el alumnado que presenta dificultades de aprendizaje y que conviven en escuelas inclusivas, tienen más facilidad para conseguir un empleo que les permite sustentarse económicamente y asociarse para promover iniciativas comunitarias (White and Weiner, 2005).
- h) Segundo Timperley y Alton-Lee (2008) diferentes investigaciones realizadas en países como Australia, Canadá, Finlandia, Francia, Israel, New Zealand, Scotland, Sweden, USA... ponen en evidencia que la calidad de la enseñanza promovida desde la perspectiva inclusiva tienen resultados muy positivos en el desarrollo del alumnado.

III. La evolución de la escuela rural y (des)arraigo del entorno

Resulta imprescindible partir de la conceptualización de lo que se entiende por escuela rural debido a que de ella se derivan algunas de las características que relacionan esta tipología de escuela con una posible mejor atención a la diversidad de estudiantes que están en sus aulas. Además no existe unanimidad en la

comprensión de lo que se entiende por escuela rural y difiere en función del momento histórico, la realidad sociocultural y política desde la que se reflexiona e incluso desde países diferentes.

En el ámbito español, según Feu (2008) y Berlanga (2003), a principios del siglo XIX, desde la perspectiva de la dimensión de las poblaciones, las escuelas rurales eran aquellas que estaban situadas en “aldeas rurales” de entre 50 y 500 habitantes, o que no superaran por lo menos los 10.000, y donde la población se dedicaba a tareas agrícolas. No había edificios escolares propiamente dichos y la comunidad habilitaba espacios particulares como viviendas u otras dependencias cedidas por los vecinos, o públicos como la iglesia o espacios municipales. Si atendemos a las características de la propia escuela, desde finales del siglo XIX hasta mediados de los años setenta del siglo XX, se englobaban bajo la denominación de colegios rurales las unitarias o escuelas incompletas las que eran únicas en su localidad, que se caracterizaban por tener muchos alumnos de edades y niveles diferentes dentro de una misma aula y bajo la responsabilidad de un sólo maestro (Feu, 2003).

Se empleó también el criterio espacial para definir la escuela rural, que no era otra que aquella que se encuentra en su medio rural, espacios alejados del contexto urbano (Feu, 2003, 2008). “... una institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de la escuela) y con una configuración pedagógica – didáctica multidimensional” (Boix 1995, 7). En esta definición aparecen el medio y la cultura como aspectos fundamentales en la caracterización de la escuela rural,

con lo cual, cada escuela rural debe estar marcada por un modelo educativo comprometido con su entorno.

La dificultad para encontrar una definición de escuela rural, también radica en la historia de cómo las escuelas fueron cambiando su organización con el paso del tiempo. Existen varios modelos de escuela pero, a partir de la Ley General de Educación (1970) -una ley de gran importancia en el sistema educativo español que se aprueba en la dictadura de Franco pero que estará vigente durante el periodo de transición y casi una década de democracia-, algunas de estas escuelas unitarias, no todas, se agruparon para no desaparecer formando así una única escuela desde el punto de vista administrativo, pero con varias unidades distribuidas por la geografía próxima. Estas agrupaciones de escuelas unitarias y cíclicas, en Galicia surgieron con el nombre de Colegio Rural Agrupado o CRA (Segovia, 2011), donde el alumnado seguía asistiendo al colegio próximo a su casa, al que iba caminando. Sin embargo, la gran apuesta de la administración fue la concentración del alumnado en colegios de mayores dimensiones (Centros de Educación Infantil y Primaria y Centros Públicos Integrados que escolarizan a estudiantes de Educación Infantil y toda la enseñanza obligatoria), que estaban situados en los núcleos más poblados y a los que el alumnado de las aldeas tenían que desplazarse usando autobuses y, en la mayoría de los casos, incluso comían en el propio colegio, donde pasan entre 7 y 8 horas diarias.

Estas medidas políticas, pueden haber contribuido al progresivo desmantelamiento de la escuela ubicada en poblaciones rurales y a la consecuente descontextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en

buena medida condicionado por la concentración de alumnado de aldeas distantes entre sí, en clases muy numerosas, en las que, con frecuencia, no se mantienen o son escasas las relaciones de enseñanza-aprendizaje con las aldeas de origen de los niños y niñas.

Según Segovia (2011) y Costa Rico (2014), en el caso de los CRAs/ZER, a través de su organización administrativa común, consiguieron constituir sus equipos directivos, contar con un profesorado permanente en cada escuela y también con docentes itinerantes cuyas especialidades son Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, Idioma Extranjero, Educación Musical, Educación Física, otro profesorado de apoyo a la educación infantil y con profesionales para la orientación educativa que se encargan de realizar las valoraciones/diagnósticos, la coordinación y planificación de las medidas pedagógicas adecuadas para la atención a la diversidad del alumnado. Con frecuencia, las clases tienen menos estudiantes que los CEIP y CPI.

Con estas medidas, la escuela rural consigue proporcionar a sus estudiantes en los primeros años de educación infantil (de 3 a 6 años) y en los primeros años de la educación básica, lo mismo que en los centros de mayores dimensiones sin desplazarse de su lugar de origen. Según Segovia (2011), estas medidas pueden contribuir a que la educación en el rural vuelve a ser considerada como idónea y privilegiada, siempre y cuando se considere su especialización como receptora de alumnos de edades tempranas, en la que se posibilita una educación muy personalizada, la relación con las familias y con el propio entorno es fácil y el

conocimiento que el profesorado tiene de su alumnado puede ser muy profundo. Pero, ¿el hecho de que la escuela esté en el rural implica que sea escuela rural? Esto no siempre es así, debido a que hay escuelas que tienen unas prácticas educativas más “urbanizadas” que “ruralizadas”. El profesorado responsable de las escuelas no siempre está vinculado al medio y unas veces de forma consciente y otras inconscientemente contribuyen a una rutina educativa que poco tiene que ver con el medio en el que se encuentra la escuela que está instalada en una sociedad concreta. Evidentemente, esta situación influye directamente en el alumnado y la comunidad educativa en general.

IV. Contribuciones de la escuela rural a la atención a la diversidad desde la inclusión educativa

La atención a la diversidad, ya se da en las escuelas rurales por la mera oportunidad que tienen los alumnos que asisten a las mismas de poder convivir con otros y socializarse con ellos, sin establecer prejuicios y eliminando etiquetas. La heterogeneidad constituye un elemento fundamental de integración y cohesión social, (Xulio Rodríguez, citado en la Mesa Galega de Educación en el Rural, 2006). Este tipo de escuelas permiten una mayor atención individualizada, dando una mejor respuesta educativa a las necesidades de su alumnado debido a los pocos niños que forman sus aulas.

La atención a la diversidad engloba diferentes acciones respecto a las características, ritmos, intereses, necesidades, capacidades, motivaciones, etc., para dar una respuesta individualizada a todo el alumnado.

Cuando se habla de atención a la diversidad no se refiere únicamente a aquella

“diversidad específica” que presentan los niños con necesidades educativas especiales, sino también a la diversidad entendida como característica de cada niño (Pinagua e Geis, 2006). El significado de este concepto fue cambiando con el paso del tiempo y hoy en día no se puede entender la diversidad si no se aceptan las diferencias entre todas las personas, “las experiencias vividas, la situación socio-familiar, el grupo al que se pertenece... contribuyen a hacer de nosotros una persona diferente” (Julià i Dinarès, 2006, 65). Así mismo conviene enfatizar que en las localidades donde se encuentran las escuelas rurales cada vez hay más gente “foránea”, atraídos por su paisaje, el descanso, las costumbres o los factores sociales, económicos y medioambientales (Bustos, 2009) lo que provoca que haya niños procedentes de diversos lugares.

Este cambio de perspectiva implica que el profesorado adopte estrategias para atender a la diversidad de conocimientos, estilos de aprendizaje, intereses y capacidades del alumnado, cultura, etc., para promover un aprendizaje lo más significativo y funcional posible. Esto se hace más viable en los Centros Rurales Agrupados, debido a la colaboración entre el profesorado.

Los niños desde el nacimiento están en contacto con el mundo y van incorporando conocimientos. Según Sainz de Vicuña (1993, 31) “la manipulación, exploración y el tanteo experimental con los objetos, son recursos que emplean espontáneamente en su aprendizaje”. Este contacto con el entorno fomenta que los niños vayan ajustando sus conductas las exigencias del medio al mismo tiempo que se desenvuelven habilidades motrices, cognitivas, de comunicación, sociales...

La relación y el trabajo que se establece entre el centro educativo y la comunidad es una de las principales características de las escuelas rurales. Al estar inmersas en el medio que las rodea, las relaciones con la comunidad son más intensas, donde el profesorado y alumnado participa y colaboraba en la vida de la comunidad, como ésta misma formaba parte de la vida de la escuela, (Castro, Rodríguez e Zapico, 2007), lo que lleva a Boix (2014) a afirmar que cuando se habla de escuela rural, se habla de una institución familiar, donde todos se conocen y de una escuela que pertenece a los alumnos y a la colectividad y viceversa.

Las escuelas rurales representan la diversidad dentro de la diversidad que se produce en las aulas multigrado, donde la distribución es peculiar, juntando alumnado de diferentes edades atendidos por un maestro o un especialista, (en el caso de los CRAS y ZER), “que dan una respuesta educativa, comprensiva, diversificada, capaz de atender a las necesidades educativas de sus alumnos, considerando la individualidad de cada uno de sus miembros, (...) confiando en ellos como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Boix, 2011, 16). A esto se le puede llamar “prácticas pedagógicas en aulas inclusivas”, definidas por Stainback y Stainback (2007, citado por Boix, 2011, 16) como “una filosofía en la cual todos los alumnos pertenecen al grupo y todos pueden aprender de la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad y se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece más oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros”.

A pesar de la importancia que le dan muchos autores a la heterogeneidad dentro

de las aulas de las escuelas rurales, Boix (2014) destaca que, en la actualidad, las aulas multigrado siguen empleando prácticas pedagógicas tradicionales con la misma organización de las escuelas ordinarias y cerrándose al territorio. Que los maestros busquen agrupaciones homogéneas de sus alumnos, que impartan la enseñanza a través de libros de texto por cursos, y que, el territorio aún entra poco en las aulas multigrado.

Esto se podría entender, en la actualidad, como el modelo “urbano-consumista-capitalista” que penetró en los espacios rurales y se hace difícil diferenciar los hábitos, actitudes y valores entre el medio rural y el urbano. El mundo rural pasó a verse desde una perspectiva urbano-céntrica, que según Feu (1998, citado por Boix, 2003), se trata de zonas rurales que están situadas muy próximas a las grandes ciudades, en las que existe una baja demografía, escasa creación de empresa, desplazamientos diarios de sus habitantes y en las cuales el poco comercio que existe se ve afectado por el de las zonas metropolitanas. La escuela urbano-céntrica parte de esquemas y realidades típicamente urbanas, dejando las interacciones que le son propias (Boix, 2003) y, por tanto, cerrándose al territorio.

En contraposición, encontramos una visión que pretende conservar la propia identidad, partiendo de la ruralidad y de los intereses de las personas que trabajan y viven en este medio. Esta perspectiva se llama ruralo-céntrica (Boix, 2003). Esta escuela llama a promover, orientar y desarrollar las capacidades intelectuales, morales, sociales, etc. de los niños a través de revalorizar el entorno natural con el fin de aprovechar todo su potencial educativo incorporándolo al proceso de aprendizaje.

A pesar de que los niños que viven en el rural, la mayoría, aunque no todos, están en continuo contacto con el entorno, éste, entendido como recurso empleado en educación infantil, parece estar olvidado en las escuelas. Se echa en falta que se trabajen contenidos adecuados a la escuela rural como las plantas, actividades agrícolas, (como nacen los alimentos, preparación del terreno...) los animales (de donde viene la leche, que comen...), la familia, la energía... Todos estos contenidos le ofrecen al alumnado valiosas experiencias de aprendizaje, les permiten estar en contacto con su medio y aprender a partir de la resolución de problemas.

Por tanto, ya que las escuelas rurales se encuentran en un territorio idóneo para explotarlo como recurso educativo, deberían abrirse al contexto y emplear los alrededores como un bien preciado, ofrecer una educación activa y vivencial para proporcionar experiencias enriquecedoras, posibilidad que no ofrece el libro de texto y mismo el interior del aula.

Dewey (citado por Abós Olivares, 2014, 101) afirma que los individuos aprenden “cuando encuentran significado en su interacción con el medio y el medio en el que se encuentra la escuela rural es idóneo para potenciarlo”. Esta vinculación con el territorio permite adquirir aprendizajes mediante el empleo de recursos personales como materiales, pues los espacios exteriores ofrecen al alumnado una diversidad de materiales y objetos que no se encuentran a diario en la escuela y que son importantes para su desarrollo, como pueden ser rocas, animales, sentir la lluvia, tocar la hierba con los pies, oler la tierra mojada, saltar en un charco, etc. (Rodríguez Cancio, 2005).

La escuela rural inmersa en el medio debe tomar conciencia de la identidad cultural de la zona y apostar por una vida en el medio rural, dando respuesta a las necesidades de esa realidad y ajustando ese proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado. Para lograr esto, la escuela debe contribuir al contacto con la comunidad, que la cultura y las tradiciones no sean ajenas a esta. Para eso, es necesario que el profesorado considere que los espacios exteriores también son educativos y que favorecen al desarrollo afectivo, social, motor, cognitivo, etc. de los niños. (Austin, 2009).

A veces no se sabe sacar todo lo provechoso del ambiente que rodea a los niños, sea tanto urbano como rural, porque ambos favorecen al desarrollo. Como bien apunta Rodríguez Cancio (2005), los alumnos de las zonas urbanas pueden emplear recursos que ofrece el entorno como los museos, cines, parques, tiendas, etc., y los niños del rural pueden utilizar los animales, plantas, el campo, etc. El mundo natural, social y cultural y el de la economía y producción, pasan a ser materia y contenido de la educación, donde se encuentran todos los elementos didácticos para educar (Oliger, 2003).

De esta forma tanto el entorno rural como urbano ofrecen enormes potencialidades por lo que deben formar parte del currículo sirviendo como medio de aprendizaje, porque éste ofrece experiencia, construcción y, fundamentalmente, producción de saber. Hay que tener en cuenta que cada escuela debe actuar en función al medio en el que esté situado; esto en referencia a las escuelas situadas en zonas rurales que cambiaron sus hábitos y sus costumbres por esquemas más urbanizados, olvidándose del medio rural.

A pesar de que existe un currículo legal que establece que se deben alcanzar unos objetivos curriculares, éstos no se abandonan por vincular la formación del alumnado con su entorno, más bien todo lo contrario que se están reforzando a través de su puesta en práctica (Oliger, 2003). Esta forma de enseñar ofrece la oportunidad a los profesionales de atender a las necesidades de aprendizaje de forma individual, al mismo tiempo que se aseguran de que todos los alumnos alcanzan los mismos objetivos oficiales propuestos en el currículo de educación infantil.

Que la escuela rural inmersa en el medio se abra al entorno que la rodea no significa que las clases se tengan que realizar siempre fuera del aula, sino que, como destaca Oliger (2003), “una buena salida bien programada, puede proporcionar materiales para una o más semanas dentro del aula”. Con esto, la clase se transformará en un espacio donde los elementos que forman parte del entorno son analizados, propician debates, observación, etc., así mismo, los recursos y materiales del exterior también entran en el aula. Esta práctica es poco observable en la mayoría de las escuelas rurales.

El mundo exterior ofrece un contexto ideal para el desarrollo de los niños, pero no solo desde la perspectiva de realizar actividades propuestas por el centro, sino también que la comunidad se implique, pues tienen mucho que ofrecer, como bien dice Durston (2004, citado por Bustos 2011, 107), la “comunidad, con todas sus carencias y con todos sus conflictos internos, constituyen un recurso institucional clave” y que “no aprovechar esta herramienta disponible significa alejarse de la optimización en la asignación de los recursos externos de cualquier proyecto socio

rural, sobre todo si está relacionado con la educación”.

La aproximación y la interacción entre escuela y entorno es algo que favorece la adquisición del aprendizaje por parte del alumnado, por eso también se deben considerar las actividades que se promueven desde las instituciones, como el propio municipio, el uso de las instalaciones deportivas, visitas a museos o cualquier otro tipo de oferta cultural, participar en actividades propuestas desde la institución, así como, la oferta de actividades que provengan de empresas de la zona, con otros centros escolares, etc. (Aldámiz-Echevarría et al., 2000). Así mismo como hacen mención esos autores, no estaría mal que desde las Universidades se implicase de alguna forma al alumnado, que tiene competencias en el ámbito de la formación profesional para planificar y programar en un determinado territorio.

Referencias

Abós Olivares, P. (2014). El modelo de escuela rural multigrado ¿Es un modelo del que podamos aprender? ¿Es transferible a otro tipo de escuela? *Revista de Innovación Educativa*, 24, 99-118.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., Kerr, K. Using research to foster inclusion and equity within the context of New Labour education reforms

Chapman & H. Gunter (Eds.) (2009) *Radical Reform: Perspectives on an Era of Educational Change*, pp. 116-129. In C., London, UK: Routledge

Aldámiz-Echevarría, M^a del M. et AL (2000). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.

Austin, R. (2009). *Deja que el mundo exterior entre en el aula*. Madrid: Morata

- Berlanga, S. (2003). *Educación en el Medio Rural: Análisis, Perspectivas y Propuestas*. Zaragoza: Mira.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Revista de Innovación Educativa*, 24, 89-97.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 15 (2), 13-23. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART1.pdf>
- Boix, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. *Revista digital erural. Educación, cultura y desarrollo rural*, 1. Disponible en <http://www.red-ler.org/escuela-rural-territorio.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds).
- Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Andalucía: Mágina – Octaedro.
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461. Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_19.pdf
- Castro Rodríguez, M^a. M.; Rodríguez Rodríguez, X. & Zapico, M^a. H. (2007). Experiencias de trabajo entre escuela y comunidad en el contexto gallego. En AA. VV. *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 112-124). Barcelona: Graó.

- Giné, C. (2009). *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Horsori: ICE, Universitat de Barcelona.
- Costa Rico, A. (2014). Escolas en contornas rurais en Galicia: horizonte difícil/horizonte posible. *Revista de Innovación Educativa*, 24, 133-153.
- Craig H., Johnson, J. y Petrie, J. (2011), *Consolidation of school an districts: What the researches says and what it means*, Boulder, CO: National Education Policy Center. Retrieved [date] from <http://nepc.colorado.edu/publication/consolidation-schools-districts>
- Fisher, M. A. Valois, R. F., MacDonald, J. M., Bretous, L. & Drane, J. W. (2002). Risk factors and behaviors associated with adolescent violence and agresion. *American Journal of Health Behavior*, 26(6), 454-464.
- Feu, J. (2008). La escuela rural desde la atalaya educativa. En LLevot, N. & Garreta, J. *Escuela rural y sociedad* (pp. 61-86). Lleida: Edicions da Universidade de Lleida.
- Gallagher, P. A., & Lambert, R. G. (2006). Classroom quality, concentration of children with special needs, and child outcomes in Head Start. *Exceptional Children*, 73(1), 31-52.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Basilotta Gómez-Pablos, V. y Mulas Nieto, I. (2016). "Fomentando la ciudadanía digital mediante un proyecto de aprendizaje colaborativo entre escuelas rurales y urbanas para aprender inglés", 20(3), 549-581.
- Hernández Díaz. J.M. (2000). *La escuela rural la gran olvidada en todas las reformas educativas*.

Julià i Dinarès, T. (2006). A adaptación dos materiais como estratexias para atende-la diversidade. En Rodríguez Rodríguez, X. (coord.). *A elaboración e adaptación dos materiais curriculares* (pp. 63-83). Santiago de Compostela: Concello de Santiago de Compostela/Departamento de Educación e Mocidade.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382.

Lindsay, G. (2007). "Annual review: Educational psychology and the effectiveness of inclusive Education/Mnainstreaming". *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. Retrieved from

<http://search.proquest.com/docview/62025624?accountid=17197;>" \t "_b

MddcGhie-Richemond, D., Irvine, A., Loreman, T., Cizman, J. L. & Lupart, J. (2013). Teacher perspectives on inclusive education in rural alberta, canada. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 195-239. Retrieved from www.scopus.com

Newman, R. S. & Karabenick, S. A. (2010). Seeking help as an adaptative response to learning difficulties: Person, situation, and development influences (Book Chapter). *International Encyclopedia of Education*, 653-659.

Núñez Mayán, M. T. (2008). *Da segregación á inclusión educativa*. Santiago: Editorial Laiovento.

Oliger Salvatierra, J. (2003). Modelo escuela abierta. *Revista digital erural*.

Educación, cultura y desarrollo rural, 1. Disponible en <http://www.revistaerural.cl/JUANOLI.htm>

Ortiz, C. A. (2016). *Contingent Embrace: Divergent Realities of Inclusion at a Rural School*, 47(3), 264–278.

Parrilla Latas, A. (2009). “A educación inclusiva: unha dirección a seguir localmente”. *Revista Galega de Educación*. 43, 9-13

Pinagua, G. & Geis, A. (2006). Criterios de calidad en los centros de educación infantil. En Geis, A. & Longás, J. (coord.). *Dirigir la escuela 0-3 años* (pp. 139-159). Madrid: Graó.

Rodríguez Cancio, M. (2005). *Materiales y recursos en educación infantil. Manual de usos prácticos para el docente* (pp. 97-107). Vigo: Ideaspropias.

Rodríguez, X. (2006). As vantaxes de varias idades nunha mesma aula. A *educación no rural en Galiza. Mesa Galega de Educación Rural*.

Sainz de Vicuña, P. (1993). Los recursos materiales en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 11, 31-37.

Sánchez. F. R., Martínez, T. S. y Hinojo Lucena, F. J. (2017). “Satisfaction of Grenadian rural teachers (Spain) concerning school organization”. [Satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada (España) respecto a la organización escolar], 69(2), 79-96.

Segovia, A. (2011). Os colexios rurais agrupados, outro modelo de educación rural en Galicia. *Revista Galega do Ensino*, 62. Disponible en <http://www.edu.xunta.es/eduga/node/44/nosa-escola/os-colexios-rurais-agrupados-outro-modelo-educacion-rural-galica>.

- Stainback, W. e Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of research in education*, 32(1), 328-369.
- Torres Santomé, J. (2008a). "Diversidad cultural y contenidos escolares" en *Revista de Educación*, 345, 83-110.
- Zubiri, H. Intxausti, N., Odriozola, A. y Bereziartua, J. (2016). "The impact f changes in methodology and didactics: Transitioning from innovative primary rural schools to mainstream secondary high schools". *International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 23(4), 1-16.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA DE CAPACITACIÓN DOCENTE Y SENSIBILIZACIÓN FRENTE A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

PROPOSAL OF TEACHING TRAINING AND AWARENESS FROM INCLUSIVE EDUCATION

*Dolores Vélez Jiménez
Mónica Patricia Paredes Pichardo
Karen Anahí Rojas Osorio
Universidad Justo Sierra
dvelez@ujsierra.com.mx*

Resumen

Este capítulo trata acerca de la Educación Inclusiva en el cual predominan cuatro ideas que ayudan a explicar su sentido, a saber, la inclusión como un derecho humano; la inclusión como la vía para garantizar la equidad en educación; el derecho humano que tiene cualquier persona a ser educado junto a sus iguales; y por último, la necesidad de que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión. A través de una investigación exploratoria se recogió información acerca de la postura de los docentes ante la Educación Inclusiva y reflexión acerca de los cambios necesarios sobre su propia práctica. Se apuesta por la formación y la capacitación docente para apoyar en el desempeño de los alumnos con necesidades educativas sin importar etnia, raza, condición económica, religión y discapacidad en el contexto de la escuela regular. Así se podrán generar oportunidades de participación. En cuanto a la capacitación docente se propone

Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva

un curso breve donde se pueda promover el conocimiento y sensibilización de frente a la Educación Inclusiva y comenzar a ponerla en práctica.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Derecho Humano, Investigación Exploratoria, Capacitación Docente, Sensibilización.

Abstract

This chapter is about Inclusive Education in which four ideas predominate that help to explain its meaning, namely, inclusion as a human right; Inclusion as the way to ensure equity in education; The human right that any person has to be educated with his peers; And, finally, the need for society to ensure the development of inclusion. Through an exploratory investigation, information about the teachers' posture regarding Inclusive Education was collected and reflection about the necessary changes in their own practice. It is committed to training and teacher training to support the performance of students with educational needs regardless of ethnicity, race, economic status, religion and disability in the context of the regular school. This will generate opportunities for participation. With regard to teacher training, a short course is proposed where knowledge and awareness can be promoted in the face of Inclusive Education and begin to put it into practice.

Keywords: Inclusive Education, Human Right, Exploratory Research, Teacher Training, Sensitization.

Introducción

De acuerdo con (*Fotopoulos, 2004*) la Educación Inclusiva se entiende desde cuatro precisiones: la inclusión como un derecho humano; la inclusión como la vía para garantizar la equidad en educación; el derecho humano que tiene cualquier

persona a ser educado junto a sus iguales; y por último, la necesidad de que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión. La escuela inclusiva es una pieza fundamental para lograr una sociedad inclusiva; su éxito está, en no solo crear una educación de calidad para todos los alumnos, sino en establecer un cambio de actitudes discriminatorias, si la sociedad comienza a respetar a los demás, a dejar de juzgar, de criticar o de perjudicar al prójimo, y comenzaran hacer más solidarios los unos con los otros, hacer más tolerantes, más respetuosos y más generosos con los demás, en la sociedad habría un cambio radical que beneficie a todos por igual. Los derechos humanos son todas aquellas libertades y facultades que incluyen a toda persona, de ahí que representan la máxima justificación para que en el ámbito educativo sean un eje rector de igualdad y equidad. De acuerdo con la UNESCO (1999) un alumno con necesidades diferentes, presenta dificultades mayores que el resto de los demás para acceder a los aprendizajes que le corresponde de acuerdo a su edad, es por ello que el cambio tiene que comenzar en las instituciones educativas, ya que estas tienen como tarea crear un modelo educativo inclusivo. Se debe crear un modelo educativo apto para los niños con capacidades diferentes, llámense niños de lento aprendizaje o con dificultades para poder comprender o razonar, donde todos tengan la posibilidad de aprender igualitariamente sin discriminación alguna. Uzcátegui, Belkis, Cabrera, (2012) establecen que en una escuela inclusiva que está integrada a la sociedad, todos los alumnos se benefician con una enseñanza adaptada a sus necesidades. Blanco (1999) postula que hoy en día se deben de formar docentes para atender a todos los niños con sus diferencias y peculiaridades, docentes capacitados para

atender a la diversidad y para que los niños aprendan entre la diversidad. Preparar a los docentes desde su formación pedagógica con un equilibrio entre una concepción terapéutica y otra más psicopedagógica, hacer énfasis en temáticas tales como la psicología del desarrollo, la psicología del aprendizaje o la evaluación del aprendizaje, ya que esto les servirá para entender de una manera más completa, las diferentes maneras en que el alumno pueda aprender y así mismo, les ayudara a comprender sus distintos estilos de aprendizaje, o su manera de pensar. Gracias a lo anterior, podrán entender a los alumnos de una manera más humana y conocer situaciones que influyen en su comportamiento. *Duk C. (2000)* indica que en la actualidad, existe la certeza de que todos los alumnos pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas. Esto implica dejar atrás la imagen de las clases cotidianas alejadas de la realidad, para dar paso a un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje a través del cual los alumnos tienen la posibilidad de compartir y disfrutar en un clima cálido y acogedor, un clima donde existan situaciones de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias de vida, en contextos donde se valoran y respetan sus diferencias individuales y en el cual existe la oportunidad de beneficiarse junto con los demás a través de los trabajos cooperativos y de la formación de grupos heterogéneos. Por lo tanto, el objetivo general consiste en relacionar la Educación Inclusiva con la Capacitación Docente, para lo cual, en primer lugar se cubrieron objetivos específicos, a saber:

- Analizar la conceptualización que refiere a la educación inclusiva.

- Identificar los elementos necesarios para establecer un programa de capacitación docente que atienda a la educación inclusiva.

I. Antecedentes

Dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2012-2018 de los Estados Unidos Mexicanos, se establece el enfoque hacia la Educación de Calidad para la cual se abarcan estrategias y líneas de acción; en este caso, la estrategia de interés refiere a que es necesario reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento a través de la inclusión, que elimine toda forma de discriminación de condición social, étnica y de género. Durante el discurso del Plan se mencionan las siguientes líneas que garantizan la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo, las cuales son las siguientes:

- Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población.
- Establecer las obligaciones y responsabilidades propias de la educación inclusiva.
- Fortalecer la capacidad de los maestros y las escuelas para trabajar con alumnos de todos los sectores de la población.
- Definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula.
- Desarrollar la capacidad de la supervisión escolar y del Servicio de Asistencia Técnica a la escuela para favorecer la inclusión educativa.
- Fomentar la ampliación de la cobertura del programa de becas de educación media superior y superior.

- Impulsar el desarrollo de los servicios educativos destinados a la población en riesgo de exclusión.
- Fortalecer los servicios que presta el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Establecer alianzas con instituciones de educación superior y organizaciones sociales con el fin de disminuir el analfabetismo y el rezago educativo.
- Establecer alianzas con instituciones de educación superior y organizaciones sociales, con el fin de disminuir el analfabetismo y el rezago educativo.
- Ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con necesidades especiales.
- Adecuar la infraestructura, el equipamiento y las condiciones de accesibilidad de los planteles, para favorecer la atención de los jóvenes con discapacidad.

El Nuevo Modelo Educativo 2016 de la Secretaría de Educación Pública fue creado porque el modelo actual ya no es compatible con las necesidades de los educandos para lograr una sociedad más educada, plural, democrática e incluyente. Dentro del país existe una variedad de perspectivas, de culturas que preservan identidades diferentes, reflejo de la diversidad que nos caracteriza como nación. Los fines de la educación están establecidos en el Artículo 3º Constitucional y se refieren al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano. Al establecer una congruencia entre el artículo 3º, el Plan Nacional de Desarrollo y el Nuevo Modelo Educativo, resulta fundamental que la educación se

proponga formar a los estudiantes en la convicción y capacidades necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente, respetuosa de la diversidad, atenta y responsable hacia el interés general. El Modelo Educativo 2016 reorganiza los principales componentes del Sistema Educativo Nacional para que los estudiantes logren los aprendizajes que el siglo XXI exige y puedan formarse integralmente. El planteamiento pedagógico constituye el centro del modelo, sin embargo; es la sección de inclusión y equidad, en la que se plantea la necesidad de crear las condiciones para garantizar un acceso efectivo a una educación de calidad y reconocer las distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos. Es también importante gestionar un mayor impulso al diseño de espacios, mobiliario, infraestructura y equipamiento que contribuyan a la plena integración de una comunidad educativa diversa. La población escolar con discapacidad deberá ser objeto de atención específica. El enfoque de equidad e inclusión requiere ampliar y flexibilizar las modalidades educativas para la población con mayores desventajas, como la población rural y la indígena, y también ofrecer alternativas a la educación escolarizada para personas con distintos tipos de discapacidad. Un elemento fundamental es el maestro, especialmente capacitado para orientar y acompañar el proceso de transformación hacia la conformación de escuelas inclusivas. Asimismo, resulta esencial incorporar la Educación Inclusiva en la oferta de cursos de formación continua de los maestros como contenido sustantivo y eje transversal, considerando estrategias de formación pertinentes a cada contexto.

La escuela tiene como encomienda dar a conocer los Derechos Humanos a través de estrategias a favor de promover una educación para todos. Con base en un trabajo que combine la Axiología con la Pedagogía será posible engendrar los valores y la ética para el comportamiento de los alumnos así como el desarrollo de entornos más adecuados para la convivencia.

La definición de inclusión se encuentra en el artículo 2º de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)*:

"Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición".

II. Concepciones de la Educación Inclusiva

De acuerdo a *Dueñas (2010)* se establece un modelo de discapacidad, el cual precisa que la deficiencia se considera como una enfermedad. La discapacidad es consecuencia del desajuste entre las necesidades del individuo y las normas de comportamiento social. Dicho modelo hace énfasis en la necesidad de eliminar las barreras físicas y sociales. Considera a la inclusión como un fenómeno social más que un fenómeno educativo, implica diversos cambios tanto en la filosofía educativa como en el currículo y la organización escolar. *Escudero (2011)* en su obra, escribe que la inclusión acoge a todas las personas. Su foco especial de atención son aquellos sujetos que sufren privación del derecho a la educación, exclusión de tal derecho con valor en sí mismo y también como derecho que capacita para otros derechos tales como a niños pobres, minorías étnicas y

religiosas, asilados, ambulantes, con necesidades educativas especiales, talentosos, sujetos bajo protección social, enfermos, de familias en situación de desventaja económica, social y cultural, con riesgos de desafección en la escuela con mayores dificultades escolares. La crítica del neoliberalismo educativo, el currículo y la enseñanza democrática, justa y equitativa, integra claves sociológicas, no solo psicológicas, antropológicas y culturales. Según *Barrio de la Puente (2008)* la educación inclusiva se puede considerar como una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de aglutinar a toda la comunidad educativa en una línea de actuación común. Existe la idea de desarrollar una educación única, igualitaria y de calidad en los centros o comunidades educativas, esta idea es compartida por algunos profesores, centros y servicios educativos. La educación inclusiva aparece como la posibilidad de construcción de una sociedad inclusiva en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos. Pretende educar juntos a todo el alumnado, prestando especial atención a aquellos alumnos que tradicionalmente han sido objeto de exclusión en la escuela. La educación es para todos. Nos encontramos entonces ante una educación y una escuela de la diversidad, apreciándose ésta como un deseo de que nadie sea excluido. El término integración está siendo abandonado, subyace la idea de que la integración se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela. Es una iniciativa diferente que se sustenta en que la comunidad educativa acepta a todos los alumnos, sean cuales sean sus necesidades, sin plantearse ningún tipo de segregación grupal. En su obra Brunstein (2012) escribe que la inclusión fue diseñada para transformar barreras

que puedan existir o discriminar a grupos de vulnerabilidad y trata de buscar la participación de las personas en todos los ámbitos. Se pretende lograr hacer valer el derecho de las personas y la inserción de los alumnos con discapacidad. La inclusión debe potenciar el desarrollo y el aprender a ser con un proyecto de vida. En orden de ideas, Fernández (2013) precisa que, lo más importante para la inclusión educativa es la colaboración entre los docentes y el personal, deben apoyarse entre ellos mismos para saber cómo educar y saber guiar a los educandos para incluirlos a la institución. Los docentes deben cumplir mínimo con 4 competencias básicas, las cuales son: el compromiso y actitud positiva, planificación educativa, mediación educativa y evaluación formativa. Algunos docentes aún no están capacitados para poder trabajar con personas con discapacidad y por consiguiente no saben afrontar dicha situación. En otro rubro, Azcárraga (2013) considera que la actitud es un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de reaccionar ante una postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes. La actitud de los profesores hacia una inclusión educativa se compone de tres dimensiones que son las siguientes: la cognoscitiva, la afectiva y la conductual. Los docentes no solo deben dominar los contenidos que van a impartir sino, que también es necesario que faciliten el aprendizaje y fomenten la participación de los estudiantes. Infante (2010) aporta que los desafíos de la formación docente hablan sobre cómo la inclusión ha adquirido un énfasis especial en el contexto educativo. La inclusión regula no solo las prácticas educacionales sino la exclusión, diversidad y la forma en la cual se construyen las identidades. La inclusión ha

movilizado la construcción de una serie de políticas a nivel de organismos internacionales que son traducidas en acciones educacionales que refiere a que todos los niños tengan acceso al sistema educacional regular. Según Moreira (2015) los docentes deben enfrentarse a diario con estudiantes que aprenden de diferentes formas y la atención de las necesidades educativas especiales. Es necesario que en todos los niveles educativos se realicen adaptaciones necesarias para corregir sus debilidades y potenciar las fortalezas. Es importante tener claras las diferentes necesidades educativas y necesidades especiales. La labor de los docentes de todos los niveles es detectar los trastornos de aprendizaje y adecuar el currículo. En otro enfoque, Serrato (2011) considera que la educación inclusiva es aquella que brinda oportunidades para lograr un desarrollo apto para toda la población estudiantil. Existen tres etapas en el derecho a la educación, las cuales son: el que se reconozca el derecho a la educación de todos aquellos que por diferentes causas se encuentran excluidos y son vulnerables a la discriminación o segregación, plantear estrategias de integración educativa para enfrentar la segregación a través de la incorporación del alumnado en situación vulnerable al sistema regular y plantear a la educación inclusiva enseñanza que se adapte a las condiciones de diversidad de la población estudiantil. La postura de Garnique (2012) define la inclusión como un proceso complejo donde no basta que los alumnos con necesidades educativas especiales estén en escuelas regulares, sino que también deben participar en la vida escolar y social. La labor del docente inclusivo necesita de personas que se atrevan a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, reflexione su práctica y

transformarla, sea capaz de trabajar en equipo, debe conocer bien a sus alumnos, debe plantear actividades de aprendizaje, brinde apoyo y evalúe su progreso. La escuela debe estar preparada para educar a todos los alumnos y no únicamente a los alumnos que no tienen alguna discapacidad. Echeita (2007), en su obra, escribe que la exclusión es algo que afecta a millones de personas ya sea de nivel económico o en la misma sociedad, esto refleja que se debe de tener como objetivo una educación inclusiva donde se pueda atender al alumnado, Para que haya una educación con mejor calidad para la formación de cada individuo y puedan tener las mismas oportunidades de salir adelante con la misma educación que uno debe de llegar a tener y sea una educación nueva o una renovada. Con una educación igualitaria y evitar las diferencias que pueda llegar a haber en cierto entorno donde se encuentre la educación y cada persona respete el ambiente donde este ejerciendo su formación para que pueda llegar a ser una persona llena de éxitos. Una idea principal de Salinas (2010), la educación inclusiva y la educación especial son un objetivo de relacionarse entre sí para que no haya distinción en factores como edad, origen social, situación económica, pertenencia social. Así con una educación llena de valores, experiencias, y una educación fuera de las discriminaciones que pueda llegar a haber, teniendo esta educación las personas pueden llegar a tener la misma educación y tener las mismas oportunidades ya sea de trabajo. Con igualdad en la educación se puede llegar muy lejos y tener en México una mejor calidad en la educación en el cual se requiere que los docentes tengan habilidades, una capacitación para integrar la educación especial junto con la educación inclusiva. Con la perspectiva de Calvillo

(2011) tener una educación inclusiva se debe según al docente que se debe de poner retos para brindar una educación de calidad independientemente de las características de cada una de las personas, se debe de intervenir en las herramientas, estrategias de cada docente y sea teórica o metodológica para que puedan fortalecer su labor y puedan ejercerlas en un ambiente dentro de las aulas.

III.Una exploración acerca de la Educación Inclusiva

Durante la etapa de investigación exploratoria se diseñó un instrumento con diferentes variables, este instrumento fue aplicado a docentes para identificar los elementos que sea necesarios para estructurar una propuesta de capacitación. Los docentes a los que se aplicó la encuesta fueron 157 con un perfil laboral en educación básica y media superior con estudios de Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Pedagogía y otros estudiaron en la Escuela Normal de Maestros. Un 25% cuenta con estudios de Maestría en Educación. Las variables referidas fueron:

- Falta de capacitación docente.
- Función docente.
- Cambios necesarios en prácticas educativas.
- Necesidades para la inclusión.
- Integración social.
- Igualdad de oportunidades.

El análisis de resultados demuestra importantes hallazgos, los cuales se describen a continuación: El 96.6% de los participantes considera que si es necesaria una

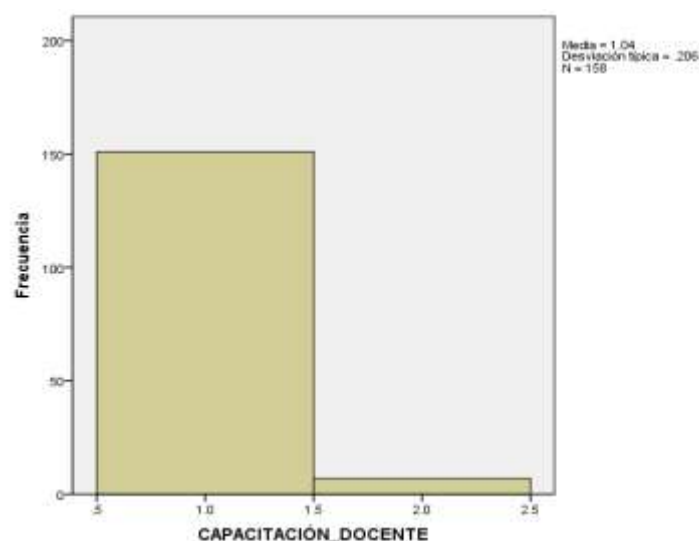
capacitación docente, ya que sin ella es imposible que puedan saber cuáles son las técnicas y estrategias necesarias para propiciar dentro del aula de clases una educación inclusiva. El 52.5% considera que la función que debe desempeñar un docente ante la inclusión educativa se debe mostrar teniendo una buena actitud que ayude a lograr el cambio, al mismo tiempo se debe saber detectar los diversos casos, es decir, que para que exista inclusión educativa es importante tomar en cuenta que el actor principal para esta integración es el docente, y como tal, debe mostrar interés, así como saber detectar los diferentes tipos de aprendizajes y las distintas necesidades que requieren sus alumnos para poder así satisfacerlas y lograr en el aula un ambiente ameno y lleno de armonía en donde todos los alumnos se sientan incluidos para poder aprender de una manera equitativa y significativa. El 52.5% considera que los cambios que requiere la práctica educativa para lograr esta inclusión no solo es una tarea de los docentes sino también, de los padres de familia, de la institución educativa y de la sociedad en general. Porque de nada sirve que el docente logre esta inclusión en el aula de clases, si los educandos llegan a casa y aprenden lo contrario. Es importante que esta tarea se lleve a cabo en la sociedad en general para que evidentemente se note un progreso en la educación. Un 57% considera que se necesita es el manejo de la situación, es decir, que los docentes sepan cómo desarrollar diferentes tipos de estrategias que los ayuden a la lograr dentro de su aula de clases la inclusión educativa, identificando a aquellos educandos que sufren de diferentes necesidades de aprendizajes y poderles dar la ayuda y el trato que por derecho se merecen. El 48.7% considera que la familia es el factor que más incide para el

impedimento de una educación inclusiva, porque influye que en casa los niños crezcan bajo un ambiente generado por valores como el respeto, la solidaridad hacia el prójimo y bajo la igualdad social. De acuerdo con Jean Piaget los niños pasan por diferentes etapas en donde aprenden saberes distintos y es importante que desde pequeños se les inculque el respeto y la igualdad social, para que al crecer puedan ponerlo en práctica y desarrollar una sociedad en donde exista la inclusión para todos y el respeto para así poder lograr la equidad social.

Un 96.2% considera importante el efecto positivo que el educando tendría con la educación inclusiva. Es importante crear conciencia en personas excluidas y en las que no lo son, todas son parte importante de la sociedad. El 97.5% considera conveniente que favorecerían nuevas enseñanzas a los educandos con la integración del enfoque inclusivo, con base a una educación igualitaria y donde se genere la solidaridad y respeto por aquellos que por alguna razón de salud, economía o cualidad requieren de más apoyo para su desarrollo educativo. Un 86.7% considera que la educación inclusiva favorece una perspectiva más justa de la educación y de la integración social, ya que la escuela siendo una institución social fue creada para educar a todos como un derecho legítimo. Finalmente, el 94.9% considera enfáticamente que existe la necesidad de difundir y practicar los preceptos de la Educación Inclusiva. Con base en los resultados podemos definir que es muy importante la capacitación docente, ya que es necesario que los docentes están perfectamente capacitados, adiestrados y desarrollados para la mejora en el ámbito escolar. Con esto la educación incrementaría su nivel y su calidad, cumplir con los requisitos necesarios para ser docentes, desempeñar de

una forma adecuada su función, impulsar a los educandos, atender sus necesidades y guiarlos. Para que todo esto suceda será necesario implementar las habilidades docentes para que desde la etapa preescolar exista dicha inclusión y se sepa tratar. Es muy importante poner énfasis en este tema, ya que muchos lo dejan a un lado y se necesita una igualdad y equidad para poder mejorar como sociedad.

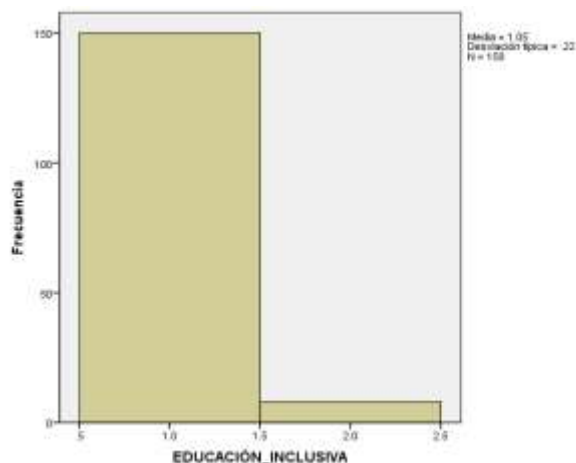
Gráfica 1. Postura ante la Capacitación Docente.



Fuente: Elaboración propia.

La gráfica no. 1 muestra la aceptación por parte de los docentes ante la necesidad de ser capacitados para promover y desarrollar la Educación Inclusiva y aseverando a partir de la capacitación estar dispuestos a realizar un cambio en sus prácticas educativas; esto en congruencia con los resultados que se verifican en la gráfica no. 2 la cual se equipara con los resultados de la gráfica no. 1.

Gráfica 2. Postura ante la Educación Inclusiva.



Fuente: Elaboración propia.

La hipótesis de trabajo propuesta infiere la dependencia de que exista Educación Inclusiva si se efectúa la Capacitación Docente al tenor de la problemática. El resultado se muestra en la siguiente tabla de ANOVA (análisis de varianza) la cual es determinante con por el grado de significancia que el valor de F crítico es mayor al F de tablas cuya lectura es 3.841 para llegar a la inferencia que establece que la Educación Inclusiva no está en un buen nivel de desarrollo en consistencia con el nivel de Capacitación Docente para tal efecto. Esto conlleva la necesidad de fortalecer a los docentes capacitándolos para el impulso de la Educación Inclusiva.

Tabla 1. Prueba de ANOVA.

ANOVA^b

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	1.046	1	1.046	24.922	.000 ^a
Residual	6.549	156	.042		
Total	7.595	157			

a. Variables predictoras: (Constante), CAPACITACIÓN_DOCENTE

b. Variable dependiente: EDUCACIÓN_INCLUSIVA

Fuente: Elaboración propia.

IV.Propuesta de Capacitación Docente

De acuerdo con Escudero (2011) la Educación Inclusiva en la actualidad cuenta con ciertos organismos a nivel internacional, los cuales junto con el gobierno de los diversos países le dan el apoyo y reconocimiento debido. El saber acerca de la Educación Inclusiva es una muestra de valores que llegan a ser testigos de una buena educación, debe de ser conciencia social y pedagógica que comience a moverse de manera uniforme de modo desigual por centros y aulas. Para Serrato (2014) es de vital importancia que en las instituciones se cuenten con programas

Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva

especiales para capacitar a los docentes para dar una Educación de Calidad a todos los niños que lo requieren pero a su vez para que aprendan a proporcionar una Educación Inclusiva para todos al definirla como aquella que brinda las mismas oportunidades a todos los alumnos y se basa en la valoración de la diversidad y en el desarrollo de estrategias que sirven para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con Lewis (2013) el profesorado necesita aprender sobre la Educación Inclusiva y ponerla en práctica durante su formación previa, así como una vez que estén ejerciendo la docencia.

Para Sarto (2009) en la educación contemporánea es sumamente importante el desarrollo de una Educación Inclusiva en todas las instituciones a través de una transformación más profunda de las personas en particular, que son traducidas a cambios de actitudes y cambios en las acciones.

Resulta pertinente la confirmación de cursos de capacitación que reflejen un sentido de utilidad pero también de desarrollo profesional en los docentes. De acuerdo a los resultados obtenidos, se han de tomar los cuatro ejes de competencia sugeridos en la conceptualización de la Educación Inclusiva para fomentarlos en los docentes a través de diversas propuestas: compromiso y actitud positiva, planificación educativa, mediación educativa y evaluación formativa.

Conclusiones

En el desarrollo y alcance de los objetivos propuestos, se concluye en cuanto la importancia de formar a los docentes equipándolos con las competencias y

materiales apropiados para enseñar a las instituciones educativas y poder satisfacer las diferentes necesidades de aprendizaje de diferentes tipos de educandos mediante métodos como la formación inicial sobre la inclusión educativa y la enseñanza de diferentes tipos de estrategias. Entre otros aspectos relevantes para su fomento tales como:

Actitud docente para poder lograr el cambio.

Capacitación docente para saber identificar los diferentes estilos de aprendizaje y las diferentes necesidades de los educandos para que se sientan incluidos en el aula y puedan aprender de una manera equitativa y significativa.

Capacitar a los docentes para que logren identificar a un niño con necesidades especiales y poder dar la ayuda que por derecho se merece.

Impartir talleres para padres en donde se enteren y aprendan el cómo inculcar la inclusión a sus hijos en casa.

Diseñar un modelo educativo con base a las verdaderas necesidades del país y de los educandos, en donde se contemple la inclusión educativa para que todos tengan derecho a la educación en un ambiente cordial, de convivencia y apoyo mutuo.

Educar desde temprana edad con valores y principios para formar ciudadanos con pensamiento humanista y no discriminen a sus semejantes por las diferentes circunstancias que logren presentarse.

Consolidar los preceptos del artículo 1º de la Carta Magna mexicana que no deberá haber discriminación, esclavitud, faltas de respeto u omisiones a la

integridad de las personas, particularmente las que formen parte de grupos vulnerables.

Enfatizar la relación intrínseca entre Derechos Humanos y Educación.

Referencias

Azcárraga, M. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa.

Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología

Socio-Cultural.

no.25

Rosario

jun.[http://scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-](http://scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003)

[45082013000100003](http://scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003)

Barrio de la Puente, J.L. (2008). Hacia una educación inclusiva para

todos.[http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120](http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120013A/15360)

[013A/15360](http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120013A/15360)

Blanco R. (1999): "Hacia una escuela para todos y con todos" Boletín 48, abril,

1999.

Santiago

de

Chile<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116194s.pdf>

Brunstein, S.; Romero, R. (2012). Una aproximación al concepto de educación

inclusiva desde la reflexión docente. Multiciencias, enero-diciembre, 256-

262.<http://www.redalyc.org/pdf/904/90431109042.pdf>

Dueñas, M. L. (2010). EDUCACION INCLUSIVA. Revista Española de Orientación

y

Psicopedagogía,

mayo-agosto,

358-

366.<http://www.redalyc.org/html/3382/338230785016/index.html>

- Duk C. (2000): "El Enfoque de la educación inclusiva" Fundación INEN <http://www.seindor.com/publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/066050/articulo-pdf>
- Escudero, J.; Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. Revista Iberoamericana de educación, N° 55, pp. 85-105. https://issuu.com/redaprendizaje/docs/educacion_inclusiva_y_cambio_escolar/1
- Fernández Batanero, José María; (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 82-99. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15528263006>
- Fotopoulos, Takis. (2004). El proyecto de la Democracia Inclusiva. Red Internacional de Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo Buenos Aires, Argentina, núm. 9, p.p 2-5.
- Garnique, Felicita; (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. Perfiles educativos vol.34 no.137 México ene. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000300007
- Infante, Marta; (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 1: 287-297. <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>

Escudero Muñoz, Juan M;(2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho, Vol. 30 nº 2: pp. 109-128<http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/153711/140751>

Lewis, Ingris; Sunit, Bagree; (2013). Profesores para todos: La enseñanza inclusiva para las niñas y los niños con discapacidad. Consorcio Internacional para la Discapacidad y el Desarrollo. Pp.5-22.

Martin Sarto María Pilar;(2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva<http://es.youscribe.com/catalogue/tous/otros/aspectos-clave-de-la-educacion-inclusiva-1851677>

Moreira Dabdub, Mayela; Cordero Pineda, Alejandra; (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. Revista Costarricense de Psicología Ene-jun 2015, Vol. 34, N.º 1, p. 41-55.<http://www.Dialnet-LaAtencionDeLasNecesidadesEducativasEspecialesYLaL-5278249.pdf>

Organización de Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. www.un.org/es/documents/udhr/

Sarrionandía Echeita Gerardo, Mena Sandoval Marta. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid, España: Narcea.

Serrato Almendárez, Lilia Teresa; García Cedillo, Ismael; Navarro Calvillo, María Elena. (2011). Desarrollo de la educación inclusiva a través de las prácticas Docentes en torno a la diversidad. España: Paidós.

Serrato Almendárez, Lilia Teresa (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. Revista

Actualidades Investigativas en Educación. Vol.14 no.3 septiembre-diciembre. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44732048015.pdf>

UNESCO (1999). "Participación en la educación para todos: La inclusión de alumnos con discapacidad". Boletín EFA 2000

<http://docplayer.es/424849-Educacion-inclusiva-ensenar-y-aprender-entre-la-diversidad-1-el-derecho-a-la-educacion-un-derecho-universal.html>

Uzcátegui Montes, Karina; Lami, Paola; Cabrera de los Santos Finalé, Belkis; (2012). La educación inclusiva: una vía para la integración. Diversitas: Perspectivas en Psicología, enero-junio, 139-150. <http://www.redalyc.org/pdf/679/67923973009.pdf>

Capítulo 5

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

THE TRAINING OF TEACHERS FOR ATTENTION TO DIVERSITY

*...no hay nada más injusto que tratar por igual a los
que son desiguales (1975, p. 56).*
Alumnos de la Escuela de Barbiana

*Raúl Calixto Flores
Universidad Pedagógica Nacional
proyectosustentables2027@gmail.com*

Resumen

En este trabajo se describe un diagnóstico situacional con docentes en formación, con el objetivo de describir las competencias investigativas que poseen para hacer posible la atención a las múltiples necesidades de aprendizaje de una amplia diversidad de estudiantes. El método es un estudio de caso, con una encuesta y una entrevista cualitativa. Entre los resultados obtenidos, destaca que los docentes en formación poseen escasas competencias investigativas para el diseño y desarrollo de trabajos de investigación y múltiples dudas sobre la inclusión educativa y del procesos inherentes de la investigación educativa. En las conclusiones se señala que en la formación docente inicial se requiere de las competencias investigativas para que los futuros docentes identifiquen como aprenden los alumnos, detecten las diferentes necesidades de aprendizaje y las diferencias culturales y/o preferencias de los alumnos, así como para diseñar

actividades escolares incluyentes, atendiendo a la diversidad existente en la comunidad donde desarrollará su práctica profesional.

Palabras clave: Educación inclusiva, competencias, competencias investigativas, formación docente inicial

Abstract

This paper describes an investigation with teachers in formation, with the objective of describing the investigative competences that they possess to make possible the attention to the multiple learning needs of a wide diversity of students. The method is a case study, with an estimate scale and a qualitative questionnaire. Among the results obtained, it is pointed out that in-service teachers have few research competencies for the design and development of research projects and multiple doubts about educational inclusion and the inherent processes of educational research. In the conclusions, it is pointed out that the initial teacher training requires the investigative competences for future teachers to identify how students learn, detect possible cultural differences and / or preferences and design inclusive school activities, attending to the diversity in the community where he will develop his professional practice.

Key words: Inclusive education, competences, research competences, initial teacher training

Introducción

La educación inclusiva responde a los principios de la diversidad, equidad e interculturalidad, tomando en cuenta las necesidades emocionales, académicas y sociales de los alumnos; este tipo de educación tiene el propósito de reconocer y valorar las diferencias entre los alumnos para construir un conocimiento compartido. Sin embargo, en la práctica, en las escuelas, en las aulas, en las relaciones cotidianas del grupo en muchas ocasiones, no responden a este propósito (Rodrigues, 2006).

Esta situación plantea numerosos retos para la formación y actualización de los docentes; los cambios en los planes y programas en la formación docente inicial deben de ir acompañados de una sensibilización y mejor preparación de quienes la deben de poner en práctica, pero también a los tomadores de decisiones de la política educativa, ya que en muchas ocasiones, los diseños de nuevos planes programas adolecen de un conocimiento de la realidad escolar.

La educación inclusiva requiere no solo la creación de aulas inclusivas, sino de escuelas inclusivas, en el que papel de todos los integrantes de la institución, resultan relevantes para lograr las interacciones sociales, el trabajo colaborativo y la atención a la diversidad del alumnado.

En las escuelas se ha de fomentar un medio que propicie la inclusión del alumnado, sin distinciones y/o señalamientos, las prácticas deben fomentar la pertenencia, facilitando la amistad y la colaboración (Soodak, 2003); con lo cual se

propicia el desarrollo de la autonomía y del autoconcepto y el desarrollo de la ciudadanía.

La educación inclusiva en las escuelas implica una serie de cambios en la política educativa, en la que se propicie una mejor atención a la diversidad. Entre estos cambios es necesario fortalecer la formación de las competencias investigativas de los futuros docentes.

En este capítulo se alude al desarrollo de las competencias investigativas, que por lo general quedan en un segundo término, a pesar de la importancia que tienen para atender diversas situaciones educativas de la futura práctica profesional de los estudiantes normalistas, como lo es la inclusión educativa.

La educación inclusiva se refiere al proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión (Booth, 2003). En este sentido pretende contribuir a ofrecer iguales oportunidades de educación a las personas, pero también crear las condiciones sociales para que las personas puedan participar en igualdad de condiciones.

La inclusión/exclusión educativa se observa de forma cotidiana, en donde interactúan los docentes con estudiantes de distintas ideologías, origen, apariencia, religión, preferencia sexual, género, edad o necesidades de aprendizaje, entre otras formas de diversidad más. El docente ha de estar preparado para reconocer el derecho de todas las personas para acceder a una educación de calidad; sin embargo no siempre es así, ocurren una serie de interacciones docentes-alumnos que favorecen, limitan o restringen la inclusión.

Los futuros docentes han de poseer una serie de competencias que favorezcan la inclusión educativa; en este marco el presente capítulo tiene el objetivo de compartir los resultados de un diagnóstico educativo con tres grupos de estudiantes de una escuela de educación normal del Estado de México, que entre sus tareas futuras se encuentra la docencia en las escuelas primarias.

I. La formación docente inicial

El proceso de formación de docentes ha sido analizado por diversos autores, entre otros por Tenti Fanfani (2010) y Esteve (2010). A partir de estos autores se puede reconocer que la formación docente inicial, tiene diversos retos pedagógicos, que es necesario atender. En este sentido Tenti Fanfani (2010) refiere que:

La racionalidad técnico instrumental del oficio debe ser fortalecida para potenciar las capacidades del docente en la solución de problemas complejos e inéditos de la enseñanza y el aprendizaje. Pero es preciso acompañar esta dimensión racional técnica del oficio con elementos de tipo afectivo, asociado a la vieja idea de la vocación (p. 141).

Es fundamental formar en los futuros docentes un sentido de identidad de servicio a las necesidades y problemas de los alumnos; pero también favorecer el desarrollo de las competencias necesarias para mejorar su labor. Es por ello que se requiere revisar la formación docente inicial con la cual se puedan atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Frente a una situación anterior en la que el profesor daba una clase expositiva, con un nivel de conocimientos marcado de antemano, porque se suponía una cierta homogeneidad entre los alumnos según el grado escolar, la situación actual hace que la mayor parte de los profesores se enfrenten a un grupo de alumnos realmente muy diferentes entre sí. (Esteve, 2010, p. 48).

En las escuelas de educación básica pueden encontrarse estudiantes de diferentes culturas y formas de pensar o bien con diversas capacidades físicas o variadas creencias religiosas, el futuro docente ha de estar preparado para desarrollar una inclusión educativa.

En el diseño curricular del plan de estudios se reconoce la importancia de las competencias didácticas relacionadas con la educación inclusiva:

Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

Atiende a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento.

Atiende la diversidad cultural de sus alumnos, para promover el diálogo intercultural.

Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos.

Actúa oportunamente ante situaciones de conflicto en la escuela para favorecer un clima de respeto y empatía.

Promueve actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos. (SEP, 2012).

En cuanto a las competencias profesionales relacionadas con la investigación, se enlistan las siguientes:

Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente.

Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.

Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones. (SEP, 2012).

El enfoque de competencias es el que da el sustento a la formación inicial de los futuros docentes. Éstas se entienden como:

... al desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema

o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir. (SEP, 2012).

Sin embargo, en la formación docente inicial se trabajan con los futuros docentes las competencias didácticas y muy poco las competencias investigativas.

Con las competencias investigativas los futuros docentes podrán hacer uso de diversos recursos para alcanzar las competencias didácticas, favoreciendo así, la autonomía y la autogestión pedagógica. El futuro docente, no debe solo responder a la racionalidad instrumental, en su formación profesional se ha de transformar en un profesional autónomo, autogestivo y propositivo.

Sin embargo, en la mayoría de las instituciones formadoras de docentes, se minimiza la tarea investigativa de los formadores de docentes, repercutiendo en la formación de las competencias investigativas de los estudiantes normalistas; existe la negación en las políticas educativas de crear las condiciones requeridas que impulsen la investigación educativa en las escuelas de educación normal.

Las instituciones formadoras de docentes o escuelas de educación normal en México centran su atención en la formación de las competencias didácticas; a pesar de la importancia de la formación para la investigación, “la cual se entendió más como apoyo para mejorar el desempeño profesional de los estudiantes” (Ducoing, 2003, p. 24). La formación para la investigación, “se vincula a la formación de y para la investigación, así como lo refiere a la enseñanza” (Ducoing, 2003, p. 51), pero que no se concreta en la formación docente inicial.

A partir de estas consideraciones, se delimita el problema de estudio que dio origen al diagnóstico que se presenta en este capítulo ¿cuáles son las

competencias investigativas que poseen los futuros docentes de educación primaria para atender la inclusión educativa?

II. Las competencias investigativas

En 2007 surge el Proyecto Tuning para América Latina, en el cual se enuncia a la “capacidad de investigación” como parte fundamental de las competencias genéricas que se deben de considerar dentro de los programas de formación profesional de la educación superior, asociada con calidad de los futuros egresados (Informe Final Proyecto Tuning América Latina, 2007 p. 236).

La formación inicial para la investigación de los futuros docentes ha estado relegada por muchos años; la formación de competencias investigadas no han sido consideradas como relevantes para la práctica docente.

Los futuros docentes pueden encontrarse sensibilizados para llevar a cabo la inclusiva educativa pero carecen de herramientas para crear ambientes de aprendizaje incluyentes, para ello es importante la formación en competencias didácticas, pero también lo es en la formación de las competencia investigativas.

La pedagogía construye y propone diversas formas de delimitar conceptualmente los alcances de la educación, es así como emergen los modelos de formación fundamentados en las competencias, entendidas como:

...actuaciones integrales para identificar, comprender y resolver situaciones y problemas del contexto personal, social, ocupacional, laboral, profesional, económico, ambiental y/o artístico integrando el saber con el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir, en el marco de la idoneidad y el compromiso ético. (Tobón, 2009, 67).

Las competencias comprenden comportamientos observables y habituales, implican la transferencia de los aprendizajes adquiridos.

Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva

En las competencias docentes se encuentran las competencias didácticas y las competencias investigativas.

Las competencias didácticas permitirán a los futuros docente realizan de manera adecuada sus actividades en el aula y las competencias investigativas, le permitirán identificar causas, consecuencias y posibles alternativas de solución a los problemas escolares que se le presenten.

Entre las competencias didácticas se encuentran la capacidad de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e implicar con metodología activas al alumnado y la de planificar. (Alegre, 2010). Estas competencias pueden desarrollarse en la formación docente inicial, con las cuales los futuros docentes puedan desarrollar estrategias de acuerdo a las características y condiciones de los alumnos, construyendo ambientes de aprendizaje favorables para atender la diversidad.

Las competencias investigativas les permitirán a los futuros docentes identificar las necesidades de atención a la diversidad, y atender diversas situaciones, como las que se presentan con la inclusión educativa.

En cuanto a las competencias investigativas, se entienden como:

Las competencias investigativas del ser, el hacer y el conocer. Aprender a ser involucra el desarrollo de valores como el compromiso, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la participación, la autonomía, el amor propio, la coherencia, el trabajo en equipo y la sana convivencia, entre otros. En el hacer se observa, analiza, interpreta, deduce, comprende y se construye conocimientos, se realiza la investigación a partir de una realidad concreta. Y en el saber, se adquieren conocimientos acerca de la investigación científica, cómo se formulan problemas, hipótesis, redacción de objetivos viables y medibles, trabajo de campo, técnicas e instrumentos, análisis que permita realizar investigación de calidad. (Pérez, 2012, p.13).

Las competencias investigativas se refieren al conjunto de procesos relacionados con: observar, preguntar, registrar, analizar, interpretar y comunicar datos. Todos estos procesos son aplicados en el diseño, desarrollo de proyectos de investigación.

Es por ello necesario el fomento de estas competencias en la formación inicial de los docentes.

III. Proceso de diagnóstico

El diagnóstico "...constituye uno de los elementos fundamentales de la estructura básica de la intervención social" (Ander-Egg, 1994, p. 188); el diagnóstico debe representar un proceso que permita explorar e identificar los elementos o aspectos relevantes de la realidad de una situación. Un diagnóstico comprende una serie de actividades que tiene por objetivo develar el estado en que se encuentra una situación. Los propósitos del diagnóstico están claramente definidos, se vinculan con la posibilidad de articulación que genera el conocimiento obtenido, con una propuesta o un proyecto, que puede ser el de un proyecto de investigación (Calixto, 2008).

El diagnóstico es considerado como una investigación exploratoria, por medio de la cual se observa críticamente una situación educativa y sus relaciones (externas e internas); para tal efecto utiliza una gran diversidad de herramientas dependiendo de la profundidad deseada en los aspectos que se quieren conocer; en el diagnóstico que se presenta en este escrito, se delimito en un solo grupo, al cual se tuvo acceso de una escuela formadora de docentes del Estado de México;

con tres grupos del séptimo semestre; constituyendo así la muestra de estudio 30 estudiantes, de los cuales tres son hombres, y los 27 restantes son mujeres. Los resultados no son generalizables, pero dan cuenta de las competencias investigativas que poseen los jóvenes normalistas. Es un estudio de caso, ya que el diagnóstico, se centra en una población específica. Las técnicas utilizadas fueron la encuesta y la entrevista cualitativa; la encuesta empleó una escala de estimación con un total de 30 reactivos, elaborada a partir del juicio con tres investigadores educativos y su pilotaje con una muestra de estudiantes del séptimo semestre de la Universidad Pedagógica Nacional; con la escala, se identifica las posiciones que asumen los estudiantes en torno a las competencias investigativas. Con la entrevista cualitativa se obtuvo información directamente del informante, se utilizó para ello un guion semi-estructurado de preguntas, con el cual se estableció el diálogo; ambos instrumentos fueron aplicados a los estudiantes, con lo cual se pueden identificar las competencias investigativas que han sido promovidas en su formación académica.

IV. Resultados

De acuerdo a Muñoz y Munevar (2001), las competencias investigativas son aquellas necesarias para que los educadores logren interpretar, argumentar, proponer alternativas, preguntar y escribir a partir de la experiencia pedagógica de acuerdo a la problemática que caracteriza el aula y la escuela, permitiéndoles adquirir capacidades para aplicar conceptos básicos, métodos y técnicas de investigación, y en el caso de los docentes, adecuarlos a las situaciones

cotidianas de la vida escolar. Las competencias que se proponen en este escrito comprenden los procesos señalados (diseño-desarrollo), sin embargo, existen otras clasificaciones. Para Pérez (2012) las competencias investigativas son las referidas al saber, saber hacer y ser. Las primeras referidas a las competencias cognitivas, las segundas vinculadas a un propósito en la vida; y las terceras cuando se refieren a las actitudes fundamentales

Por su parte, Goleman y Boyatzis (2013), proponen competencias relacionadas con las competencias investigativas, se conforman con el conocimiento y dominio personal, la gestión de relación y las cognitivas y razonamiento. Por su parte Levison y Salguero (2009), identifican competencias organizativas, comunicacionales y colaborativas.

A partir de las competencias anteriormente señaladas se proponen como categorías de análisis para los estudiantes de la licenciatura competencias investigativas de dos tipos: diseño y desarrollo de una investigación.

Las competencias investigativas de diseño, son todas las actitudes, capacidades, conocimientos y habilidades que se ponen en juego para hacer el plan de acción y lograr un protocolo de investigación; y las que se refieren a las competencias investigativas de desarrollo se refieren a todas las prácticas en que se manifiestan las actitudes, capacidades, conocimientos y habilidades para concluir el proceso de investigación y presentar un informe.

Las competencias para el diseño que se proponen son: aplicar una perspectiva epistemológica, identificar el tema y plantear el problema de investigación, argumentar la justificación, plantear los objetivos de la investigación, elaborar el

estado del arte en la investigación, construir un marco teórico o los referentes teóricos, Identificar unidades de análisis, construir o proponer categorías de análisis, seleccionar el tipo de estudio, métodos y técnicas, diseñar una muestra de estudio, validar los instrumentos de estudio, plantear el proceso de análisis de información, diseñar el protocolo de investigación; y efectuar la actualización de referencias.

Y entre las competencias para el desarrollo de una investigación son: leer y escribir con claridad en forma eficaz; observar, registrar y elaborar notas de campo; aplicar el pensamiento crítico, creativo e innovador; gestionar el desarrollo de la investigación; buscar, seleccionar y analizar información; dominio de interpretación, argumentación y proposición; comprensión de la lógica y razonamiento inductivo y deductivo; realizar deducción, inducción o generalización; comprender el proceso de investigación; dar significado a la información con recursos semánticos o sintácticos; sistematizar, organizar, jerarquizar e integrar información; aplicar con rigor el método, técnicas e instrumentos de investigación; analizar, comparar y sintetizar; tomar de decisiones en forma asertiva; y redactar avances del informe e informe final.

En los resultados de la encuesta con los estudiantes de la licenciatura en educación primaria, se encuentra el reconocimiento diferenciado de las competencias investigativas, tomando en cuenta las experiencia de formación, e la trayectoria académica que han tenido en seis semestres, y con las cuales trabajarán al egresar con niños y jóvenes que cursan la educación primaria en el próximo ciclo escolar.

Se observa en los resultados de las carencias de las competencias para el diseño de la investigación; los resultados se presentan en porcentajes de estudiantes: el 93.33% no logran identificar las perspectivas epistemológicas de investigación; el 66.66% no poseen las competencias para identificar el tema y plantear el problema de investigación; el 59.99% no han aprendido a argumentar la justificación o importancia de un trabajo de investigación; el 79.69% no logra realizar el estado de arte de la investigación; el 90% no logra delimitar las unidades de análisis de una investigación; el 86.66% no logra construir o proponer categorías de análisis; el 90% no logran diseñar una muestra de estudio; el 93.32% tiene problemas en cuanto a los procesos de validación de los instrumentos; y el 76.66 no logra concretar el diseño de un protocolo de investigación.

Una tendencia favorable se observa en cuanto que el 53.66% logra plantear los objetivos de una investigación; el 86.66% identifica los elementos de un tipo de estudio; y el 76.36% puede actualizar las referencias utilizando el formato APA.

Respecto a las competencias para el desarrollo de la investigación, los resultados son diferentes, en cuanto a que se observan más altos en un mayor número de competencias.

Los resultados se muestran en porcentajes: el 39.69 logra escribir con claridad los avances de un informe; el 60% puede observar, registrar pueden registrar sus observaciones; el 76.86% logra gestionar el desarrollo de la investigación; el 96.66 puede buscar y seleccionar información; un porcentaje muy alto, 86.66% comprende el proceso de investigación; el 33.03%, sistematiza, organiza,

jerarquiza e integra información; y el 89.99% toma decisiones de forma asertiva.

Aspectos no tan favorables se registran en otras competencias, el 56.66% no logra aplicar el pensamiento crítico, creativo o innovador; tampoco el 89.99% no logra dominar la interpretación, argumentación y proposición; el 86.66%, no llega a comprender la lógica y razonamiento inductivo y deductivo; el 86.66% tiene problemas al realizar la deducción, inducción o la generalización; el 76.36, tampoco logra dar significado a la información con recursos semánticos o sintácticos; el 69.69% no logran aplicar con rigor el método, técnicas e instrumentos de investigación; y también el 69.99% tiene problemas en cuanto al análisis, comparación y síntesis.

Al momento de dialogar con los estudiantes, surgen varias preguntas, las más frecuentes respecto a la investigación educativa son: ¿indagar es investigar?; ¿cómo investigar en educación?, ¿para qué es útil la investigación en mi práctica?; ¿sólo nuestros profesores pueden investigar?, ente otras.

Los tres principales problemas que identifican los estudiantes para realizar una investigación son no lograr una redacción, clara, fluída y congruente; no contar con los elementos necesarios para delimitar un tema, problematizar o delimitar un problema de investigación; y no poseer con los recursos teóricos-metodológicos para iniciar un proyecto de investigación.

Entre las estrategias que sugieren para lograr una mejor formación en investigación educativa refieren que es necesario que desarrollen las competencias y/o habilidades necesarias, para buscar, seleccionar, organizar, sistematizar y analizar información; también que es necesario; obtener los apoyos

fuera de las clases necesarios para mejorar la redacción; y desarrollar una mayor seguridad en uno mismo, auto-motivarse, en el sentido de que poseen o pueden desarrollar las competencias para hacer una investigación.

En cuanto a la educación inclusiva: ¿es lo mismo incluir que integrar?; la educación inclusiva se puede investigar?; ¿para qué sirve investigar las formas de aprendizaje de los alumnos o los problemas que poseen para aprender?, ¿cómo puedo detectar las diferencias de aprendizaje entre los alumnos?, entre otras.

La mayoría de los estudiantes mencionan que no poseen las competencias y las habilidades para investigar temas de educación inclusiva; como tampoco tienen las herramientas para identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; y no han adquirido las competencias para realizar un diagnóstico para identificar las condiciones familiares, personales o del contexto que influyen en el desempeño de los estudiantes.

Los estudiantes confunden la inclusión con la integración, la investigación con la integración, el método con el diseño metodológico, los propósitos de la investigación educativa con los objetivos de la intervención educativa. Por lo general los estudiantes no conocen los procesos inherentes a la investigación educativa, y no están motivados para realizar una investigación, más bien se encuentran interesados en el diseño de propuestas de intervención, sin un fundamento investigativo.

También es frecuente la creencia de que solo los estudiantes de la licenciatura en educación especial deben conocer las implicaciones de la educación inclusiva, confunden las características de la población que se puede trabajar en la

educación inclusiva, ya que consideran que solamente comprenden a personas con necesidades diferentes de aprendizajes, con problemas cognitivos o discapacidad motora; y una gran mayoría no se encuentran sensibilizados para generar acciones para la inclusión. Los resultados obtenidos, resaltan la importancia de la formación de las competencias en los futuros; tal como lo refieren Federman, Quintero y Munévar (2001), las competencias investigadores permitirán Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando adecuadamente los conceptos y métodos de investigación.

De acuerdo a Muñoz y col. (2001), las competencias investigativas son aquellas necesarias para que los educadores logren interpretar, argumentar, proponer alternativas, preguntar y escribir a partir de la experiencia pedagógica de acuerdo a la problemática que caracteriza el aula y la escuela. La educación inclusiva es una problemática que amerita desarrollar en los futuros docentes las competencias investigativas, para poder abordarla, ya que se dirige a todos los alumnos y a todas

las personas. La práctica docente debe proporcionar la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera (Barrio, 2009).

A modo de conclusiones

Los estudiantes de la licenciatura en educación primaria, en el trayectoria formativa no cursan alguna asignatura que aborde de forma específica a la investigación educativa, es hasta el octavo semestre, cuando se contempla un espacio curricular denominado “Trabajo de titulación”, en el que se desarrollan

actividades orientadas a la elaboración de un portafolio, un informe de prácticas o de investigación. Si en las asignaturas que conforman la malla curricular del plan de estudios, el formador de docentes no fomenta la investigación, difícilmente los futuros docentes desarrollarán las competencias investigativas. De igual forma si no se practica la educación inclusiva, difícilmente el estudiante lograra desarrollar las competencias requeridas para generar estrategias que propiciar la inclusión educativa. El formador de docente, debe incidir en los estudiantes para que aprendan de forma colaborativa, puede motivar a los futuros docentes para que desarrollen las competencias didácticas e investigativas necesarias para brindar apoyo y generar el reconocimiento y atención a la diversidad.

La educación inclusiva requiere que los futuros docentes posean la competencias investigativas necesarias para ofrecer múltiples oportunidades para que los alumnos de educación primaria desarrollen todas sus potencialidades. Se observa que en el plan de estudios existen vacíos sobre la naturaleza, perspectivas, métodos, recuperación y análisis de información en los futuros docentes; por otra parte desconocen los fundamentos de la educación inclusiva, existen imprecisiones sobre las necesidades educativas especiales, la diversidad e inclusión. En los actuales programas de estudio de la licenciatura en educación primaria, la educación inclusiva de una forma tangencial. Se ha de tener presente

que el acceso a la educación de calidad es un derecho humano para todos, sin que sea una limitante las diferencias o características de cada persona.

De acuerdo a Pérez (2012), el desarrollo de competencias investigativas implica saber utilizar el conocimiento en forma adecuada, afianzando habilidades para

observar, preguntar, argumentar, sistematizar, a fin de crear o gestionar el conocimiento, sobre la base del interés, la motivación hacia la investigación, el desarrollo de sus capacidades y la realización personal del estudiante. Es decir son competencias básicas que los futuros docentes han de poseer para trabajar la educación inclusiva, o la educación ambiental o toda educación en el que se encuentran en juego los derechos humanos de tercera generación.

Sin embargo, en las escuelas de educación básica, los docentes no abordan la educación inclusiva, a pesar de contar con una gran diversidad de niños y jóvenes; por ello se requiere que en las escuelas de educación normal se formen las competencias didácticas y las competencias investigativas, para atender los problemas derivadas de la segregación, marginación o exclusión.

Las competencias investigativas son necesarias para que los futuros docentes identifiquen como aprenden los alumnos, detecten las posibles diferencias culturales y/o preferencias y diseñar actividades escolares incluyentes, atiendo a la diversidad existente en la comunidad donde desarrollará su práctica profesional.

Referencias

- Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá, España: Eduforma.
- Ander-Egg, E. (1994). *Metodología de la investigación social*. Argentina. Ateneo.
- Arteaga, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.

- Alumnos de la Escuela de Barbiana. (1975). *Carta a una maestra*. Barcelona: Nova Terra.
- Barrio J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 20 Núm., 13-31
- Booth, T ., Nes, K. y Stromstad, M. (Eds.) (2003). *Developing inclusive teacher education*. Londres: Routledge Falmer.
- Cumbre Iberoamericana (2008). Proyecto iberoamericano 2021. *La educación que queremos para los jóvenes del bicentenario*. El Salvador. Recuperado el 23 de septiembre, en <http://www.oei.es/pdfs/2021.pdf>
- Ducoin, P. (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Volumen 8. México: COMIE.
- Esteve, J. M. (2010). Identidad y desafíos de la condición docente, en Tenti Fanfani (2010). *El oficio docente*, (pp. 17-69), México: Siglo XXI editores
- Fedemar, G., Quintero, J. y Múnevar, R. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.
- Goleman, Daniel y Rychard Boyatzis (2013), *Emotional and social competency inventory*, Nueva York, Hay Group.
- Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A., y Peña, M. (2013). *La evaluación de competencias docentes en el modelo DECA: anclajes teóricos*. Formación universitaria, 6(6), pp. 41-54. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062013000600005&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-50062013000600005
- Muñoz, J.; Quintero, J. y Munevar, R. (2001) *Competencias Investigativas para Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva*

profesionales que forman y enseñan. Bogotá-Colombia: Editorial Magisterio.

Ollarves, Y. y Salguero, L. (2009). Una propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios, *Laurus*, vol. 15, núm. 30, 118-137

Pérez, M. I. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de investigaciones UNAD Bogotá – Colombia*, Vol. 11, No. 01,. 9-34

Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In David Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

SEP (2012) . *Plan de estudios de la licenciatura de educación primaria*, México: DGESPE- SEP. Acceso: 11/09/17, en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

Soodak, L. (2003). Classroom Management in a Diverse Society. *Theory into Practice*, 42 (4), 327- 333

Tenti Fanfani, E. (2010). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas, en Tenti Fanfani (2010). *El oficio docente*, (pp. 119-142), México: Siglo XXI editores

UNESCO OIE (2008). *Conclusions and recommendations of the of the*

Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva

International Conference on Education [Conclusiones y recomendaciones de la 48a sesión de la Conferencia Internacional de Educación] (ED/BIE/CONFINTED 48/5). Ginebra, UNESCO OIE.
<http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>

Ugarte, C. y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. Revista *Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-ugarte.html>

AUTORES

Capítulo 1

Rodolfo Cruz Vadillo

Doctor en Investigación Educativa; ponente y conferencista en diversos congresos nacionales e internacionales. Autor de diversos libros, capítulos de libros, artículos y reseñas en revistas nacionales e internacionales. Editor de la Revista Pasajes, revista arbitrada e indexada de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1 del CONACYT. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Emma Verónica Santana Valencia

Maestra y licenciada en Psicología por la UPAEP y aspirante al grado de doctora en ciencias para la familia por el Instituto de Enlaces Educativos de México (ENLACE). Directora académica del Posgrado en orientación y Desarrollo Familiar de la UPAEP. Líneas de investigación son la dinámica y resiliencia familiar, la discapacidad y la familia.

Paulina Iturbide Fernández

Maestra en Tecnología Educativa por la UPAEP, Licenciada en Educación por la Ibero- Puebla; aspirante al grado de doctora en Educación por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Directora académica de la Maestría en Desarrollo Humano de la UPAEP. Líneas de investigación: ética profesional e inclusión educativa.

Capítulo 2

Mónica Leticia Parra Martínez

Doctora en Educación por la Universidad Marista de la Ciudad de México; docente en la Maestría en Educación Especial, en la Maestría en Intervención Educativa y Doctorado en Educación en la Universidad Intercontinental. Integrante del Claustro docente del Doctorado en Educación en la Universidad Marista. Línea de investigación: Prácticas Universitarias, Asesoramiento Educativo, Prácticas Inclusivas y Educación para la Salud.

Capítulo 3

María Montserrat Castro Rodríguez

Profesora del Dpto. de Pedagogía e Didáctica, Facultad de CC. da Educación Campus de Elviña A Coruña; líneas de investigación: Didáctica y organización para la atención a la diversidad desde la educación inclusiva. publicaciones recientes son: *Dilemas en relación a los materiales y recursos para una educación infantil inclusiva* en Revista Latinoamericana de Educación Infantil; *Inclusive education in environmental studies textbooks for primary education*, IARTEM e-Journal; el libro de *Materiais didácticos e experiencias educativas innovadoras*; *El aprendizaje cooperativo, un cambio hacia la inclusión educativa* Revista Complutense de Educación.

Verónica Carbajales Carballo

Maestra de Educación Infantil por la Universidad de A Coruña; educadora en el Consorcio Galego de Igualdade e Benestar; línea de investigación: Escuela rural y atención a la diversidad: recursos y materiales.

Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva

Capítulo 4

Dolores Vélez Jiménez

Post-Dra. en Ciencias de la Educación por el IPEP. Docente de licenciatura y posgrado en instituciones privadas de la Ciudad de México, Estado de México y Estado de Durango. Con ponencias, talleres, participación en congresos, publicaciones de artículos, dirección de tesis en nivel licenciatura y posgrado, además de tres certificados internacionales en Educación Superior.

Mónica Patricia Paredes Pichardo, Karen Anahí Rojas Osorio y Fernanda Martínez Muñoz

Estudiantes de la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Justo Sierra. Presentación en diferentes foros de investigación como ponentes con investigaciones acerca de La Calidad Educativa en niveles secundaria, bachillerato y universidad, así como estudios sobre la estructura familiar como factor incidente en el fracaso escolar.

Capítulo 5.

Raúl Calixto Flores

Doctor en Pedagogía por la UNAM, profesor/investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, Consejero del Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado; líneas de investigación: Prácticas investigativas en educación ambiental; Formación y práctica docente en educación ambiental; Representaciones sociales en el ámbito educativo: educación ambiental, cambio climático, interculturalidad y atención a la diversidad.



INVESTIGACIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Es un libro editado por el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado
<http://www.ipep.edu.mx>

En el mes de diciembre de 2017 en Celaya, México.

Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva