



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TALLER SENSIBILIZACIÓN DOCENTE HACIA LA INCLUSIÓN  
EDUCATIVA.  
UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

NORA MARTHA BORJA RAMÍREZ

DIRECTORA DE LA TESIS:

MTRA. MARGARITA MOLINA AVILÉS

COMITÉ DE TESIS:

DRA. ARACELI LAMBARRI RODRÍGUEZ  
MTRA. YOLANDA BERNAL ÁLVAREZ  
LIC. MARIO PÉREZ ZUVIRI  
LIC. JOSÉ MANUEL MARTÍNEZ



Ciudad Universitaria, D.F.

Abril, 2015.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad Nacional Autónoma de México

Por haberme dado la oportunidad de ser parte de tan gloriosa y distinguida institución.

A la Facultad de Psicología

Por ser mi escuela formadora de una profesión para toda la vida.

A la División de Educación Continua

Por tener el programa de titulación, sin este apoyo no lo hubiera logrado.

A la Mtra. Margarita Molina Avilés

Por su acompañamiento, apoyo y orientación para el logro de este proyecto tan importante en mi trayectoria profesional.

Al Lic. Juan Manuel Gálvez Noguez

Por su tiempo y gran disposición para atender y orientar cada duda en la tarea de titulación.

A cada uno de los sinodales por su dedicación y colaboración, gracias

Dra, Araceli Lámbarri Rodríguez

Mtra. Yolanda Bernal Álvarez

Lic. José Manuel Martínez

Lic. Mario Pérez Zuviri

**DEDICATORIA**

***A mis hijos***

***Gustavo y Samara***

***Los quiero mucho,***

***son todo para mí y de quienes aprendo cada día.***

***A mi mamá***

***Por su apoyo, esfuerzo y dedicación.***

***Una gran mujer***

***Abril, 2015***

# **TALLER SENSIBILIZACIÓN DOCENTE HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.**

## **UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN**

### **ÍNDICE**

|              |   |
|--------------|---|
| Resumen      | 1 |
| Introducción | 3 |

### **CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

|   |    |
|---|----|
| 1.1 Antecedentes a la Educación Inclusiva.    | 7  |
| 1.2 Fundamentación de la Educación Inclusiva. | 13 |
| 1.3 Atención a la diversidad.                 | 27 |
| 1.4 Modelo de Educación Inclusiva en México.  | 30 |

### **CAPÍTULO 2. CONSTRUIR LA ESCUELA INCLUSIVA Y EL PAPEL DEL PROFESOR**

|  |    |
|--|----|
| 2.1 La educación inclusiva implica una reestructuración educativa.   | 38 |
| 2.2 La escuela inclusiva.  | 40 |
| 2.3 El aula inclusiva.   | 42 |
| 2.4 Trabajo colaborativo entre docentes para favorecer la inclusión. | 45 |
| 2.5 Actitud docente hacia la inclusión.                              | 50 |

### **CAPÍTULO 3. FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE**

|  |    |
|--|----|
| 3.1 Reconceptualizar el quehacer docente.                                  | 62 |
| 3.2 Modelos de desarrollo profesional.                                     | 68 |
| 3.3 Formación y desarrollo profesional para una educación inclusiva.       | 76 |
| 3.4 Características del profesor y su formación en la educación inclusiva. | 84 |

## **TALLER SENSIBILIZACIÓN DOCENTE HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.**

### **UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN**

|                                    |     |
|------------------------------------|-----|
| Justificación                      | 93  |
| Objetivos                          | 99  |
| Participantes                      | 99  |
| Propuesta de acción                | 100 |
| Cartas descriptivas                | 101 |
| Criterios de evaluación            | 109 |
| Discusión, alcances y limitaciones | 110 |
| Referencias                        | 115 |
| Anexos                             | 119 |

## Resumen

La inclusión surgió de la necesidad de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar. Es la búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad de alumnos, identificando y eliminando las creencias y actitudes que predominan en la cultura escolar.

El enfoque inclusivo significa reducir los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos. En las aulas inclusivas, cada alumno debe tener avances de manera continua en sus aprendizajes, las experiencias han de diferenciarse y no debe haber un límite para aprender.

Enfrentarse con la diversidad de alumnos, es un desafío que llega a producir en los profesores sentimientos de confusión, el prejuicio y el rechazo suelen ser una actitud común que denota cierto desconcierto profesional.

El avance hacia escuelas inclusivas debe ir acompañado de una evolución del perfil profesional de los docentes. La formación docente debe plantearse de acuerdo a la colaboración entre los profesores, concebir el aula como un espacio social y educativo de participación.

La propuesta, es una estrategia con la finalidad de mejorar la competencia profesional, se espera lograr en los profesores una actitud positiva y entendimiento hacia la educación inclusiva.

El taller de sensibilización tiene como objetivo que los docentes de preescolar y primaria demuestren actitudes positivas hacia la diversidad de alumnos que asisten a la escuela, favoreciendo la inclusión educativa.

**Palabras clave:** educación inclusiva, atención a la diversidad, actitud docente, formación docente, desarrollo profesional.

## **Abstract**

The inclusion emerged from the need to provide quality education to all students at risk of marginalization, exclusion or school failure. It is the constant search for better ways to respond to the diversity of students, identifying and eliminating the beliefs and attitudes that prevail in school culture.

The inclusive approach means reducing the types of barriers to learning and develop mainstream schools can meet the needs of all students. In inclusive classrooms, each student must continually progress in their learning, experiences have to be differentiated and there should be a limit to learn.

Dealing with the diversity of students is a challenge that reaches teachers produce feelings of confusion, prejudice and rejection are often a common attitude that denotes some professional embarrassment.

The move towards inclusive schools must be accompanied by an evolution of the professional profile of teachers. Teacher training should be raised according to the collaboration between teachers, conceiving the classroom as a social and educational space for participation.

The proposal is a strategy in order to improve professional competence, it is expected to achieve in teachers a positive attitude and understanding towards inclusive education.

The sensitization workshop aims that teachers in preschool and elementary demonstrate positive attitudes towards diversity of students attending the school, promoting inclusive education.

**Keywords:** inclusive education, attention to diversity, teaching attitude, teacher training, professional development.



## **Introducción**

La inclusión es el proceso por el que se aumenta la participación y se reduce la exclusión de los ambientes ordinarios comunes, es brindar la oportunidad de participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad diariamente.

La educación inclusiva surgió de la necesidad de ofrecer una educación de calidad para los alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, al considerar a todos los niños, independientemente de sus diferencias, normalizados, discapacitados, desfavorecidos o marginados, todos estamos en la misma condición de ser apoyados en algún momento.

El enfoque inclusivo es la búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad de alumnos, es el estar pendiente que cada niño asista a la escuela para experimentar nuevos y mejores aprendizajes que le permitan vivir mejor.

La educación inclusiva tiene como rasgos esenciales: la equidad como valor social, principios y valores en términos de calidad y eficacia, es un proceso social y educativo, por consiguiente debe ser eje vertebrador de la educación y buscar la calidad de la educación como requisito de equidad.

La atención a la diversidad es conocer las características de los alumnos con sus factores físicos, socioculturales y académicos para establecer un proceso de enseñanza- aprendizaje personalizado. Es la búsqueda de una perspectiva de inclusión, la cual se refiere a como se comprende el mundo social.

En México, se tiene el programa para la inclusión y la equidad educativa, su finalidad es implementar una educación inclusiva que respete y valore la diversidad sustentada en relaciones interculturales. Se pretende contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante. Se establece el papel central del docente y la escuela como medio para promover y fomentar la atención a la diversidad. Además de otorgar una gran responsabilidad y compromiso al papel de los

profesores en la creación de contextos basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana.

La educación inclusiva está relacionada con la transformación total de la concepción de educación en el sistema educativo. La escuela es importante porque no sólo debe enseñar a leer y escribir, debe fundamentar las bases para la vida activa, promover la tolerancia, la paz y el entendimiento entre las personas, luchando contra las discriminaciones.

Uno de los principios de la inclusión es: la sociedad tiene que proyectar a la escuela como un ente de transformación. Tres elementos esenciales de la escuela inclusiva: a) Percepción positiva de las diferencias humanas y de la diversidad que la acompaña. b) Igualdad de oportunidades y equidad, reduciendo la exclusión y aumentando la participación, eficacia o modelos de organización escolar, normas de convivencia y prácticas escolares que promuevan la mejora en todos y la igualdad de oportunidades. c) Importancia del contexto y de la organización escolar que sustenta el aprendizaje.

Por otra parte, la colaboración en la educación inclusiva, se plantea como un valor, cuando la persona trabaja colaborativamente, se capacita para realizar tareas importantes en su vida profesional, se fomenta una cultura de solidaridad humana respecto a las necesidades comunes de los otros docentes, la responsabilidad ética y social hacia la comunidad que se pertenece.

El trabajo colaborativo en equipo requiere las competencias para el desarrollo integral de las personas, es de carácter transversal y permite el crecimiento de una inteligencia emocional que ayuda a vivir en armonía, siendo esto necesario para favorecer la inclusión educativa.

Para que los sistemas escolares se transformen en instituciones inclusivas es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales. Un factor influyente para que se desarrolle una política educativa son las actitudes de los profesores hacia la integración y las necesidades educativas específicas.

Enfrentarse con alumnos de diferentes capacidades y situaciones sociales que son cada vez más diversas, es un desafío que en la mayoría de las veces produce en los profesores sentimientos de confusión, el prejuicio y el rechazo suelen ser una actitud común en el profesorado, asociados a un malestar docente que denota cierto desconcierto profesional.

La actitud del profesor hacia la inclusión educativa está condicionada a presencia de diferentes factores que pueden facilitar u obstaculizar sus prácticas inclusivas. Dos factores importantes en la formación de actitudes positivas hacia la inclusión: la mejora de los conocimientos y la actualización de información sobre inclusión educativa y discapacidad.

La profesionalización de los profesores tiene que ver con la necesidad de fortalecer la capacidad para enfrentar su tarea cotidiana y mejorar consecuentemente el aprendizaje de los alumnos. La formación docente se desarrolla sobre la base de diferentes ámbitos de organización y gestión, en los cuales se plantean diferentes sistemas de orientación, intervención y evaluación de dicha formación.

Los equipos docentes deben desarrollar la capacidad de pensar en voz alta con otros sobre su trabajo, saber planificar, desarrollar y evaluar aquellas innovaciones o cambios educativos que les sirvan para mejorar su trabajo y tratar de responder a los retos actuales del sistema educativo y de la sociedad actual.

Para el avance de la educación inclusiva es necesario tener en cuenta la formación inicial de los futuros docentes, y el aprendizaje continuo de los que están en servicio, plantear el establecimiento de comunidades de aprendizaje que constituyen una nueva forma de actualizarse. Además de establecer una estructura a largo plazo que capacite al profesor para trabajar con estrategias inclusivas.

La formación del profesorado para la atención a la diversidad debe articularse sobre un profesional crítico y transformador, que sea capaz de investigar su

desempeño en el aula y la práctica educativa de los centros escolares para poder promover un progreso educativo y social.

La propuesta de intervención lleva como finalidad el ofrecer un espacio de reflexión a los profesores de educación básica, que atienden los niveles de preescolar y primaria, ante la implementación de la educación inclusiva. En donde los docentes puedan distinguir su sentir personal del profesional, sus inquietudes ante la presencia y atención que debe brindar al alumno diferente de los demás del grupo escolar.

Es un taller de sensibilización, que se centra en problemas de tipo afectivo y en el cual se minimizan los factores intelectuales y didácticos. Se espera beneficiar a los participantes, en las habilidades para las relaciones humanas, el desarrollo personal, aumento de la comunicación y las relaciones interpersonales. Donde los docentes aprendan a dar y recibir ayuda honestamente y se conviertan en agentes de cambio que impulsen el proceso de la educación inclusiva.

Es una estrategia que tiene el propósito de mejorar la competencia profesional, lograr un cambio de actitud, entendimiento y competencia laboral hacia la educación inclusiva. Además de fomentar la tolerancia, los valores universales y propios de la institución para sensibilizar a los docentes y ayudar al desarrollo de escuelas que incluyan a todos los alumnos.

Falta mucho para crear culturas inclusivas, conlleva a construir una comunidad, a establecer valores inclusivos, trabajar colaborativamente en el desarrollo de una mejor sociedad.

## **CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN INCLUSIVA**

### **1.1 Antecedentes a la Educación Inclusiva.**

La relación con la persona diferente ya sea, discapacidad física, sensorial, intelectual, social, cultural, entre otras, ha tenido que ver con las concepciones y actitudes que se han reflejado en el trato y la atención hacia estas personas. De la eliminación y el rechazo social a la sobreprotección y segregación, hasta aceptar su participación en los diferentes contextos sociales: familia, escuela, trabajo, comunidad (Secretaría de Educación Pública SEP, 2006).

En los pueblos primitivos, las personas con menos fuerza o habilidades, eran eliminadas intencionalmente o abandonadas a su suerte. Conforme las sociedades se formaban más complejas, se presentaba otra percepción hacia las personas con desventajas, de considerarlas protegidas o maldecidas por los dioses, hasta impedirles el acceso a muchos ámbitos de la sociedad. Posteriormente las sociedades atendían, maltrataban o ignoraban a la persona de acuerdo a la discapacidad que presentaba. Prevalecía la creencia que las personas con discapacidad eran incapaces de aprender. En la Edad Media, bajo la influencia del valor de respeto por la vida humana se cayó en actitudes de compasión y caridad hacia las personas con discapacidad. Pero también, al estar dominada por dogmas y temores religiosos, genero el rechazo y temor ante ciertas discapacidades (SEP, 2006).

A partir del Renacimiento al siglo XVIII, hay dos aspectos importantes a considerar: el ocultar a los necesitados de la comunidad, llevo a la protección en hospitales y asilos, pero solo a quienes eran parte del grupo social y a quienes no lo eran pasaban de la expulsión hasta la prisión. Por otra parte, en los siglos XVI y XVII, se origina un cambio en la percepción a la discapacidad, por la sistematización de los primeros métodos educativos para niños sordos y la creación de la primera escuela pública para atenderlos (SEP, 2006).

En el siglo XIX, prevaleció la atención médica a las personas con alguna discapacidad, por lo cual se consideraba necesaria su hospitalización. Se admitía

que los niños internados eran capaces de aprender, pero debían estudiar en internados separados de su familia y comunidad desde edades tempranas. Esta etapa se conoce como la era de las instituciones. En México, en 1867 se funda la escuela nacional para sordos y en 1870 la escuela nacional de ciegos (SEP, 2006).

Desde principios del siglo XX hasta la década de los sesenta dominó una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades sustentada en el modelo médico. En el campo educativo, se reconoció que los sujetos con discapacidad eran educables, para quienes se podía ofrecer una escuela especial con organización similar a la escuela regular. Aparece el concepto de normalidad en el aprendizaje, el cual estaba relacionado con la capacidad intelectual. Se desarrollan los primeros test psicométricos. En contraparte, está la anormalidad, la cual se considera en función de la distancia que aparece con respecto a las características promedio esperadas de acuerdo a la edad. Es decir, se consideró necesario el diagnóstico de la inteligencia como paso indispensable para derivar a los niños al tipo de escuela que requerían. Entre la primera guerra mundial y los años sesenta se institucionalizó y extendió tanto la oferta como la demanda de educación especial (SEP, 2006).

Para los profesores de las escuelas regulares el surgimiento de la escuela y del profesor de educación especial, fue un reconocer que ellos atendían a grupos homogéneos con los que se podía trabajar un programa común, esta creencia hasta la fecha es vigente. Las escuelas especiales se organizaron bajo el principio de homogeneidad, de acuerdo con el tipo de discapacidad, separaciones de acuerdo al trastorno, al diagnóstico. Estas escuelas representaron ciertas ventajas para la educación de los alumnos con discapacidad, pero también hubo limitaciones, por ejemplo, la integración social era muy limitada; fueron cuestionadas por quienes consideraban la importancia de la influencia del ambiente en relación con los niveles de deficiencia; el efecto del etiquetado, del segregar y de la práctica de los maestros de educación especial. A partir de los sesenta surge la integración como un nuevo enfoque que favorece el derecho de

las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en lo familiar, escolar, laboral y social (SEP, 2006).

A partir de la integración, se van presentando cambios hacia la perspectiva de inclusión, aparece el concepto de normalización, el cual provoca cambios en la concepción de las deficiencias, estas se relacionan con el medio social, cultural y familiar de la persona que las padece. Admitir que el aprendizaje influye en el desarrollo, conlleva a la relevancia de la acción educativa. Los métodos de evaluación pasan a centrarse en procesos. Otro cambio, en la educación, fue el considerar que el lugar de estudio de los alumnos con discapacidad debe ser la escuela regular. Se analiza el papel de la escuela de educación especial en la integración social de los alumnos egresados. Se reconoce la gran diversidad del alumnado que asiste a las escuelas regulares, también que los responsables del fracaso escolar, no eran sólo los alumnos. Se determina la desaparición de servicios paralelos o especiales. Y el impacto de esta corriente normalizadora en el ámbito social, surge la integración educativa (SEP, 2006).

En México, el sistema educativo nacional asume realizar cambios para la atención a los alumnos que requerían apoyos especiales, a mediados de los setentas se implementó la corriente normalizadora en experiencias de integración educativa, iniciando con los grupos integrados de primer grado en las escuelas regulares. En los ochenta, se incluyen como principios rectores de la educación especial: la normalización, la individualización de la enseñanza y la integración. A principios de los noventa, se contemplan cuatro modalidades de atención para niños con necesidades educativas especiales: a) atención en el aula regular; b) atención en grupos especiales dentro de la escuela regular; c) atención en centros de educación especial, y d) atención en situaciones de internamiento. En 1993, como resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al Art. 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, específicamente en los Artículos 39 y 41, se impulsó la reorientación y reorganización de los servicios de educación especial que tenían la intención de

transformar las concepciones de su función y promover la integración educativa (SEP, 2006).

La reorientación de los servicios de educación especial resulta de considerar principalmente el derecho de las personas con discapacidad a la integración social y a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de sus potencialidades. Se impulsa la adopción del concepto necesidades educativas especiales. En un primer momento la integración se vivió solamente como una inserción del alumno, para apoyar al profesor regular, se tuvo que dar un giro a la función del personal de educación especial, su tarea principal era brindar asesoría al profesor para atender a todos los alumnos al mismo tiempo. Sin embargo, esto no resultó tan favorable, por causas políticas ajenas a la intención del servicio educativo. En 1997 se realizó la conferencia nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad, con el propósito de dialogar entre diferentes actores educativos, unificar criterios en torno a la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales y conocer el estado de la integración educativa en diferentes entidades del país. Dicha conferencia se desarrolló en cuatro líneas de trabajo: 1) población, se insiste en el compromiso de educación básica para todos; 2) operación de servicios educativos, rescata la necesidad de trabajar conjuntamente educación especial y regular, y la necesidad de involucrar a las familias en el proceso educativo de los niños; 3) actualización y formación del magisterio, como condición necesaria para la integración educativa y 4) materia de trabajo, reorientación del servicio para la ampliación de la cobertura en función de las necesidades (SEP, 2006).

Por otra parte, el término inclusión surge y se consolida en el área educativa anglosajona entre los años 80 y 90. Es un concepto ligado al de integración, ya que aparece de los cambios propuestos para la atención a la diversidad. Mientras que la integración genera una actitud distinta para atender a lo que no corresponda a la mayoría, como una manera de entender la diferencia. En cambio, la inclusión exige un cambio de actitud, donde la diferencia es contemplada con



normalidad, no como un hecho extraordinario, se aborda desde la totalidad de variables que definen la existencia de un sujeto, no solamente desde una. Por otra parte, la integración se propone mejorar esencialmente procesos de enseñanza-aprendizaje; mientras que la inclusión engloba además procesos organizativos y contextuales fundamentales. La inclusión introduce la dimensión sociocomunitaria al enfoque de la integración de una forma estructural al planteamiento (Essomba, 2006).

Puigdemívol (2007) no está de acuerdo en cómo se han manejado los conceptos de inclusión e integración, primero el término inclusión se puso de moda en la literatura pedagógica, dejando a un lado la integración, lo cual genera una diferencia, a pesar de que se toman como sinónimos. Integración se refiere al trabajo en la escuela regular con alumnos que presentan necesidades educativas especiales, mientras que la inclusión es un término más avanzado de integración. El cambio de concepción se dio cuando el foco de la atención no es el estudiante sino la escuela y la comunidad, al dejar de pensar en adaptaciones individuales para un alumno, y se buscan medidas de carácter general que beneficien a todos. Por consiguiente, este autor marca una diferencia clara entre ambos conceptos, para él, la inclusión es el primer paso necesario hacia la integración, ésta última significa renovar o restaurar una totalidad, es la meta a la que se quiere llegar, mientras que la inclusión es el medio para lograrla. Se busca la integración social, y la táctica es la escuela, es lo que cambió, ahora la manera es la inclusión, la cual implica generar las mejores condiciones para atender a cada educando.

En cuanto al ámbito de la acción educativa que se debe revisar para conformar sistemas educativos más incluyentes y con mayor equidad, es de la visión a la práctica, hacia sistemas educativos más inclusivos. Aquí se retoma el principio de la educación inclusiva como un derecho, para esto es fundamental su recorrido histórico. La comunidad internacional otorgó el carácter de derecho a la aspiración de una educación inclusiva para todos los alumnos, refrendado en las Naciones Unidas en el 2006 y en el Congreso de la UNESCO en el 2008 sobre la educación inclusiva. Iniciando este cambio de conceptualización desde 1994 en la

Declaración de Salamanca, donde la inclusión educativa es un principio, es decir, como un criterio orientativo, hasta moralmente importante. En la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006 se estableció que la educación inclusiva es derecho positivo, por tanto, obliga a las autoridades correspondientes a crear las condiciones para su disfrute efectivo, quitando los obstáculos que impidan su ejercicio, ya que de lo contrario se estaría en situación de discriminación (Echeita & Ainscow, 2011).

La inclusión surgió de la necesidad de ofrecer una educación de calidad para los alumnos con necesidades educativas especiales, sin embargo, como lo cita Diestro (2004), la inclusión partió de considerar el principio rector de la UNESCO en la declaración de Salamanca: “La educación debe acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales. La educación debe acoger a todos los niños, independientemente de sus diferencias, normalizados, discapacitados, desfavorecidos o marginados” (p.4). Bajo este contexto todos estamos en la misma condición de ser apoyados en algún momento.

Para Diestro (2004) es fundamental considerar las circunstancias histórico-sociales que inciden en la educación como son: la universalización del derecho a la educación, los avances sociales y tecnológicos, la globalización de las sociedades y economías; lo cual ha influido en la evolución del concepto mismo de educación, igual que en sus finalidades y en los sistemas que lo sustentan. Además de haber perdido principios fundamentales como la bondad del acto educativo, la visión del proceso colectivo, el diálogo. Y el haber caído en la competición y considerar únicamente los resultados educativos.

De acuerdo con Diestro (2004) la transformación que se ha vivido en la educación responde al cambio que la misma sociedad ha ido imponiendo, las nuevas exigencias, llevan a buscar alternativas que nos involucren a todos, no haciendo separaciones, afrontando juntos los desafíos de la vida colectiva. Teniendo en cuenta que el proceso educativo debe implicar a los alumnos con necesidades

educativas especiales, pero también a los demás alumnos, a toda la comunidad para interactuar con la realidad, con la vida colectiva es decir para afrontar juntos los retos de una vida en sociedad.

En los primeros años de este siglo XXI, a través del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, se inicia la ruta para fomentar una cultura de integración y contribuir a la constitución de una sociedad incluyente donde hombres y mujeres accedan a una vida digna (SEP, 2006).

En el informe Educación para todos en el mundo en el 2010, tuvo la finalidad de hacer un análisis en la atención educativa y buscar la forma de llegar a los marginados, por estar latente la amenaza que genera la crisis financiera mundial, la cual se refleja en la disminución de los ingresos de los gobiernos, el aumento del desempleo y la mayor pobreza de los padres, todo esto es una grave amenaza para el progreso en los ámbitos del desarrollo humano. Esta el desafío de atender a los niños privados de su derecho a recibir educación por el hecho de haber nacido en una región o una familia desfavorecida; a los jóvenes que egresan de la escuela sin haber adquirido la capacitación necesaria para integrarse con éxito en la población activa. Por consiguiente, la escuela es importante porque no sólo debe enseñar a leer y escribir, debe fundamentar las bases para la vida activa, promover la tolerancia, la paz y el entendimiento entre las personas, luchando contra las discriminaciones (Jiménez & González, 2011).

## **1.2 Fundamentación de la Educación Inclusiva**

Las bases y fundamentos de la inclusión se encuentran en el concepto de democracia y en la visión o perspectiva más justa del mundo y de la sociedad. Entendiendo sociedad como la refieren Oliver y Barnes (1998 en Jiménez & González 2011), un lugar donde todos los humanos, independientemente de su capacidad, edad, género, raza, grupo étnico o cultural conviven con la convicción de que sus necesidades serán satisfechas, sus opiniones serán tomadas en cuenta, serán respetados y valorados.

Jiménez y González (2011 p.129), presentan diferentes formas de definir la educación inclusiva:

Conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes (Meyer, Harry y Sapon, Shevin, 1997).

Forma de tratar con la diversidad y la diferencia (Forest y Perapoint, 1992).

Las escuelas inclusivas son organizaciones para la resolución de problemas sobre la diversidad que ponen el énfasis en el aprendizaje de todos (Rouse y Florian, 1996).

Conjunto de principios que garantizan que el estudiante con NEE, independientemente de sus características, pertenezca y sea uno más (valor igual) en la comunidad escolar (Uditsky, 1993).

Paso adelante hacia la ampliación de la responsabilidad de los centros ordinarios dando cabida a una mayor diversidad (Clark et al., 1995).

Aumento de la participación y disminución de la exclusión de los contextos escolares y sociales comunes (Potts, 1997).

Proceso por el que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individualidades reconsiderando la organización de su currículum (Sebba, 1996).

Una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos los alumnos (Thomas, 1997).

De acuerdo con estas definiciones, se aprecian las diferentes posturas que puede implicar el concepto, las que entienden la inclusión por sus consecuencias, por su nueva filosofía educativa, las que ponen el énfasis en la interacción humana, y las que se refieren a una forma de tratar con la diferencia, otras que hasta agregan el adjetivo igual a la persona, y por último, como algo totalmente institucional e insisten en los cambios organizativos y mejoras que la escuela ha de introducir para hacer frente a la diversidad de alumnos (Jiménez & González, 2011).

Echeita y Ainscow (2011) consideran el concepto de educación inclusiva expuesto en la UNESCO, 2005:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las

actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (p.14)

Entre otras, la definición de Booth, Ainscow y Dyson (1997 en Jiménez & González 2011), “el proceso por el que se aumenta la participación y se reduce la exclusión de los ambientes ordinarios comunes” (p.128), el concepto es derivado de la definición propuesta en la Liga Internacional de Sociedades para Personas con Discapacidad Intelectual en 1996 (en Jiménez & González 2011): “La inclusión se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas diferentes a participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día” (p.128).

Con la intención de hacer explícito lo que debe hacer la escuela para lograr la inclusión, Diestro (2004) menciona los principios de la inclusión: Se debe hacer presente en el contexto físico y conceptual de la escuela. Acondicionar el sistema educativo para responder a cada uno de los alumnos. Este sistema debe funcionar para brindar respuestas y acciones. La escuela es el centro, de donde parte el cambio. El reconocer la diversidad humana y personal es una realidad enriquecedora. La sociedad tiene que proyectar a la escuela como un ente de transformación. El sistema educativo como promotor del desarrollo integral de todos los alumnos.

Ahora bien, para Blanco (2004) hay dos apartados fundamentales antes de hablar de un enfoque de la educación inclusiva, los derechos humanos y una educación para todos. En lo que respecta al primero, el compromiso de una educación inclusiva, es partir de la premisa que la educación es algo fundamental para el desarrollo de cada persona, como de la sociedad. La educación se concibe como la base para lograr los ideales universales de paz, libertad y justicia. Por tal razón, en la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, estableció que la educación es un derecho humano básico – derecho reafirmado en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas en 1989. Y en cuanto al segundo, se expuso en 1990, durante la Conferencia Mundial en Jomtien, Tailandia y culminó con la Declaración Mundial de Educación para Todos, tal como sugiere su nombre, se trata de asegurar el acceso al menos, a una educación básica para el total de la población. La finalidad era asegurar una formación básica, además de acceder a un espacio educativo, ser proactivos en identificar las barreras que algunos grupos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas. También implica identificar los recursos disponibles, tanto a nivel nacional como de la comunidad, y ponerlos en acción para superar dichas barreras.

El considerar la educación como un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa, es suponer que la educación es un concepto más amplio y complejo, que su objetivo es contribuir a eliminar la exclusión social, como consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad racial, social, etnicidad, religión, género, aptitudes, entre otras (Echeita & Ainscow, 2011).

En lo que respecta al Foro Mundial sobre Educación, en Dakar en el año 2000 y en la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI (Blanco, 2004) se confirma que:

La educación es un derecho humano fundamental. Es la clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países, y por ello constituye un medio indispensable para una participación efectiva en las sociedades y las economías del siglo veintiuno, que se ven afectadas por una rápida globalización (p. 18).

En este mismo Foro Mundial (Blanco, 2004), se hace hincapié en la atención que debe poner la educación a los excluidos declarando lo siguiente:

...debe tomar en cuenta las necesidades de los pobres y los desaventajados, incluyendo a los niños y niñas trabajadores, que viven en áreas rurales remotas y nómadas, niños y niñas, jóvenes y adultos afectados por conflictos, por VIH/SIDA, hambre y mala salud; y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje (p. 19).

En cambio, no se trata solo de hablar de inclusión, es necesario hablar de exclusión, ya que ambos fenómenos son recíprocos. Por eso, hablar de la inclusión como un trayecto, primeramente es garantizar una educación como derecho fundamental, con bases en una educación democrática, justa y equitativa. Sin embargo, esto parece utópico y muy lejano a la realidad, para lograrlo se debe ahondar en alejar las dinámicas y estructuras cuyos resultados quebrantan valores y principios básicos (Escudero & Martínez, 2011).

El arranque para un enfoque de educación inclusiva fue dado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994, con el fin de promover el objetivo de la educación para todos. Se inicia haciendo énfasis en la atención con mayor razón a los que tienen necesidades educativas especiales, lo cual consideraba sistemas y escuelas separadas para su atención. Pero esta visión no ayudaba al objetivo de atender a todos en una misma escuela, había un reto mayor para lograr que la atención realmente acogiera a los más vulnerables (Blanco, 2004).

Ahora bien para señalar la necesidad de un enfoque muy distinto, que viera la diferencia como algo normal y que intentara desarrollar sistemas educativos capaces de responder efectivamente a la diversidad, lo marca Blanco (2004) en la siguiente cita de la UNESCO de 1994.

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades (p.20).

Ainscow, Booth y Vaughan (2002), proponen tres dimensiones con igual importancia, que deben ser consideradas en los cambios que se esperan de las escuelas hacia una cultura inclusiva. Cada dimensión a la vez se divide en dos secciones, que marcan el compromiso de lo que esto implica. En la primera dimensión crear culturas inclusivas, el punto de partida es el desarrollo de valores inclusivos, valores que son compartidos y transmitidos por todo individuo de la comunidad escolar. Su objetivo es que cada persona es valorada en una comunidad segura, acogedora, colaborativa y estimulante. Se deriva la cultura escolar, en la cual sus políticas escolares y su quehacer diario, son para apoyar el aprendizaje de todos en un proceso continuo de innovación y desarrollo de la misma escuela, las secciones para lograrlo son: construir una comunidad y establecer valores inclusivos.

La siguiente dimensión es elaborar políticas inclusivas, teniendo la inclusión como eje principal de la escuela, para dirigir todas las políticas a la mejora del aprendizaje y la participación de cada alumno. Para lo cual los apoyos para dar respuesta a la diversidad de alumnos, deben orientarse al desarrollo de los alumnos. Las secciones de esta dimensión son: desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo para atender a la diversidad.

En la tercera dimensión, desarrollar prácticas inclusivas, tiene que ver con el papel que juegan los docentes en la vida escolar, asegurando que las actividades en el aula y las extraescolares promuevan la participación de todos los alumnos, considerando sus aprendizajes previos. La movilización de recursos va dirigida a mantener el aprendizaje activo de cada uno de los alumnos. Las secciones de esta dimensión son: organizar el proceso de aprendizaje y movilizar recursos.

Blanco (2004) destaca que para este enfoque inclusivo, significa desarrollar sistemas educativos inclusivos. Sin embargo, esto sólo puede ocurrir si las escuelas ordinarias se transforman en más incluyentes, en otras palabras, si son más capaces de educar a todos los niños de su comunidad. Como ya se decía en



la UNESCO, en el Marco de Acción en 1994, donde se argumentaba que las escuelas debían:

...acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. (p.6)

Con la más firme intención de buscar una atención generalizada, donde no solo se atiende al alumno como un ser aislado, sino como parte de una comunidad, y donde la preocupación es brindarle los apoyos y recursos necesarios, la UNESCO (1994, en Blanco 2004) marcaba pautas a seguir en las escuelas inclusivas

...deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades. (p. 11-12)

De acuerdo con Ainscow et al. (2002), fue necesario definir el concepto apoyo, en el contexto de la inclusión, el cual se refiere a todas aquellas actividades que implementa una escuela para dar respuesta a la diversidad de alumnos y todo el personal se involucra en las actividades de soporte. Su propuesta para promover la inclusión se focaliza en cada uno de los ámbitos de la vida escolar, haciendo un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y aborda la participación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Para lo cual sugieren algunos elementos esenciales para la perspectiva de la inclusión:

- La inclusión en educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currícula y las comunidades de las escuelas.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere al desarrollo de las escuelas tanto del personal como del alumnado.

- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular pueden servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La inclusión en educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad. (p.17)

La inclusión no es una tarea fácil, y todo cambio implica grandes retos, el desarrollo de escuelas inclusivas representa un gran desafío, que a la larga va a traer resultados benéficos no solo para algunos sino para todos, por lo que Blanco (2004) menciona lo expresado en 1994 en la conferencia de la UNESCO:

Las escuelas comunes con una orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad más inclusiva y lograr una educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-beneficio de todo el sistema educativo (p. 20)

Desde esta perspectiva la justificación de una escuela inclusiva para Blanco (2004), se basaría en tres grandes rubros:

- Justificación educativa, el requerimiento de escuelas inclusivas que eduquen a todos los alumnos juntos implica que deben desarrollar medios de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y, por tanto, beneficien a todos los niños.
- Justificación social, abarcando una educación para todos los alumnos, las escuelas inclusivas pueden cambiar las actitudes frente a la diferencia y formar la base de una sociedad más justa y no discriminadora.
- Justificación económica, cuesta menos establecer y mantener escuelas que educan juntos a todos los alumnos, que mantener un sistema complejo de diferentes tipos de escuelas que se especializan en los distintos grupos de estudiantes. Se pretende que las escuelas inclusivas ofrezcan una educación efectiva a todos sus niños, para obtener un mayor costo beneficio a la hora de impartir educación a cada uno de sus integrantes.

Echeita y Ainscow (2011) mencionan que existen dos factores que son esenciales en la implantación de educación inclusiva, estos son: la claridad de la definición en relación con la idea de inclusión, y las formas de evidencia que se utilizan para medir el rendimiento educativo. Hay que compartir una definición de lo que se quiere alcanzar, entonces existen cuatro elementos, para desarrollar una definición de inclusión propia que sirva para plantear la dirección de las acciones políticas coherentes. Sin perder de vista, que la definición de cada sistema es única, tomando en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia.

Los cuatro elementos citados por Echeita y Ainscow (2011) son:

1. La inclusión es un proceso. A través de una organización y tiempos establecidos la inclusión es la búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad de alumnos. Aprender a vivir con la diferencia y de qué manera aprovechar tal situación.
2. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Considerando presencia con la asistencia puntual y en representación a un espacio educativo. Participación a la forma concreta de vivir las experiencias con calidad en la escuela. Y éxito se refiere a los resultados de aprendizaje de acuerdo al currículo vigente.
3. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. Las barreras son aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a la inclusión educativa, se concretan básicamente en las culturas, políticas, y las prácticas escolares, pueden generar exclusión, marginación o fracaso escolar. Por eso, para mejorar la inclusión resulta estratégico recopilar y evaluar información, que deriven en planes de mejora en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas.
4. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión, o fracaso escolar. Atender como una prioridad a los grupos de mayor vulnerabilidad, bajo una supervisión desde el diálogo igualitario y la colaboración eficaz, el proceso de toma de decisiones que mejor resuelva la atención a la diversidad.

Desde esta perspectiva, el buscar tener una escuela inclusiva lleva a dirigir los esfuerzos educativos hacia la adopción de un enfoque diferente para identificar e intentar resolver los problemas que surgen en las escuelas. Dificultades que atañen a las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en cada centro educativo. Por tal razón, el término necesidades educativas especiales no es considerado como un concepto incluyente, y es sustituido por el de barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales hay que minimizar y procurar una óptima utilización de los recursos (Ainscow et al., 2002).

El sentido de la educación inclusiva es asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos, sin importar como sean sus características o dificultades individuales, a fin de construir una sociedad más justa. Las personas con necesidades educativas especiales, han padecido la discriminación, separación y hasta negación en los servicios educativos como en la sociedad, por tanto el enfoque de educación inclusiva es particularmente importante para ellos (Blanco, 2004).

En lo que respecta a la igualdad de derechos, en las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Naciones Unidas en 1993 (Blanco, 2004), la Norma seis no sólo afirma la igualdad de derechos a la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, sino que también declara que la educación debiera darse en contextos escolares integrados y en el contexto de la escuela regular. Las Normas también apuntan a la conexión entre el sistema de educación inclusivo y programas más amplios con base comunitaria para personas con discapacidad.

Para favorecer un modelo social para la interacción con las dificultades de aprendizaje y la discapacidad, es necesario definir las dificultades que experimentan los alumnos, bajo el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las

circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. Es importante hablar del concepto discapacidad en el ámbito de la educación inclusiva, las discapacidades son barreras a la participación del alumno con alguna limitación permanente de la función física, intelectual o sensorial, o con una enfermedad permanente. La discapacidad se crea en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias o con las enfermedades crónicas (Ainscow et al., 2002).

El papel de la escuela ante las deficiencias o enfermedades crónicas es significativo, esta puede incidir en la reducción de las discapacidades debidas a las barreras de acceso y de participación, ya sean físicas, personales e institucionales. Desde esta perspectiva, hay que aclarar que no se trata de que la escuela reduzca todas las barreras para lograr la inclusión en educación, por supuesto que muchas barreras residen en contextos sobre los que la escuela no tiene ningún control, por ejemplo, las asociadas con la pobreza. Todo esto, no es fácil, y hasta puede ser delicado para los docentes, los cuales tendrán que cuestionar sus propias prácticas y actitudes discriminatorias (Ainscow et al., 2002).

El enfoque de la educación inclusiva se basa en un cambio profundo en la forma de entender la discapacidad. Asume el modelo social para atender las dificultades educativas. Los niños con deficiencias también pueden tener dificultades en el sistema educativo; ellos, por ejemplo, pueden tener dificultades para comprender ciertos aspectos o áreas del currículum, no ser capaces de entender instrucciones orales o escritas o, hasta, no poder acceder al edificio de la escuela. Sin embargo, el enfoque inclusivo sugiere que estas dificultades no pueden explicarse simplemente en términos de la deficiencia del alumno. Por el contrario, son las características del sistema educativo en sí las que están creando barreras al aprendizaje de estos niños, un currículum mal diseñado, maestros poco capacitados, medios de instrucción inapropiados, edificaciones inaccesibles. Una respuesta más apropiada, entonces, es identificar cuáles son las barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias que trabajen para removerlas y que

sean capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de estos alumnos (Blanco, 2004).

El enfoque inclusivo, por tanto, busca comprender estas barreras y desarrollar escuelas comunes que sean capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos. En consecuencia, la educación inclusiva no es simplemente una reforma de la educación especial que educa a algunos niños con discapacidad. La educación inclusiva significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos. Es, en verdad, parte de un movimiento más amplio por una sociedad más justa para todos sus ciudadanos (Blanco, 2004).

Blanco (2004) señala que las barreras responsables a nivel político, económico y social a nivel mundial de la falta de progreso para lograr una educación inclusiva son: una voluntad política débil; los recursos financieros insuficientes y uso ineficiente de los existentes; el peso de las deudas; la atención inadecuada a las necesidades de aprendizaje de los pobres y los excluidos; la poca atención a la calidad de los aprendizajes, y la falta de compromiso para superar las disparidades de género.

Por lo que, el principal interés en el desarrollo de una educación inclusiva ha de ser la escuela y particularmente el aula. Sin embargo, muchas de las barreras están fuera de la escuela. Están al nivel de las políticas nacionales, en las estructuras de los sistemas nacionales de educación y de formación de maestros, en la relación entre el sistema educativo y la comunidad a la que éste sirve, y en la administración de los presupuestos y los recursos (Blanco, 2004).

Echeita y Ainscow (2011), hablan de los principales ámbitos de la acción educativa que se deben revisar para conformar sistemas educativos más incluyentes y con mayor equidad, para iniciar es necesario tener claro el término inclusión, para lo cual señalan no perder el objetivo que tiene la educación inclusiva, muy a pesar de

todos los esfuerzos e intentos por tratar de que sea una alternativa no solo para la mejora de los aprendizajes sino hasta de la vida social de cada persona, ya que aún, en los países desarrollados existe rechazo o una mala interpretación de lo que es la inclusión. Para la implantación de una perspectiva de inclusión, se debe establecer dentro del contexto de una oferta general de educación, para lo cual se requieren cambios educativos y reformas sistémicas en el currículo o en la formación, los roles y propósitos de los docentes, así como del demás personal que labora en el sistema educativo, incluyendo a los profesores de educación especial. Se debe iniciar con la reestructuración desde las autoridades y políticas educativas que rigen al sistema. Sin perder de vista que el propósito es la concreción en la práctica.

Para Echeita y Ainscow (2011), un factor esencial en la implantación de la educación inclusiva, son las formas para justificar que se utiliza para medir el rendimiento educativo, donde se incorporan principios y evidencias empíricas. Se inicia con la decisión de que evidencias recopilar, y debe fundamentarse en un acuerdo respecto a la definición de inclusión. Por otra parte, en el rendimiento educativo es notoria la noción que se tenga de barreras (falta de recursos, o de formación apropiada, la existencia de un currículo restrictivo, métodos de enseñanza transmitidos), o la existencia de concepciones educativas poco inclusivas, pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de ciertos alumnos vulnerables.

Otro aspecto que influye en el establecimiento de la escuela inclusiva es el desarrollo de un marco de referencia, que sea ideal, que sea motivante para los cambios a realizar, debe consistir en cuatro áreas que se intersectan para dar lugar a la inclusión educativa. Estas áreas son: políticas, prácticas, estructuras y sistemas, y conceptos (Echeita y Ainscow, 2011).

La educación inclusiva en su ideal sería la concreción práctica de la educación para todos. Su fin es reducir la exclusión y aumentar la participación de todos, su

prioridad los más perjudicados y su mandato es aprender a ser también eficaces con los más excluidos y asumir la diversidad. Por lo que la educación debe adaptarse a las necesidades de aprendizaje de los alumnos diversos. Cardona Moltó (2005 en Jiménez & González 2011), menciona como rasgos esenciales de la educación inclusiva los siguientes: la equidad como valor social; practicar en la escuela el conjunto de principios y valores en términos de calidad y eficacia; es un proceso en todo el sistema educativo y social; ser el eje vertebrador de la educación; colocar a la calidad de la educación como requisito de equidad.

Escudero y Martínez (2011) hacen mención que en cualquier país, buena parte de las barreras contrarias a la inclusión son políticas y económicas. Dentro y fuera de los sistemas educativos hay poderes económicos, sociales y culturales que producen desigualdades injustas, marginación y exclusión. En lo que respecta a cada escuela y aula, las políticas son aquellas decisiones que se toman sobre estructuras (agrupamientos de alumnos, impulso de programas, omisiones e indiferencias), el compromiso compartido o delegado en la lucha contra el fracaso y la exclusión escolar. La escuela y los docentes son instituciones y agentes políticos, deciden dentro de sus propios límites, qué contenidos curriculares y aprendizajes valorados y devaluados, imponen culturas y silencian otras minoritarias, acogen relaciones de poder y, a veces, de subordinación en lo que se pide, exige, cómo se enseña, cómo se evalúa y con qué consecuencias. Tener cuidado en cómo y para qué actuamos hacia una inclusión educativa, una barrera muy arraigada en contra de la exclusión es la actitud intelectual, que determina qué hacer con las dificultades escolares.

La propuesta de Echeita y Ainscow (2011) enfatiza los procesos de aprendizaje social de los actores en el contexto educativo. Los dos puntos clave para una educación inclusiva son: la colaboración y el empleo de las evidencias. Teniendo como base la indagación y reflexión sobre la práctica, para desarrollar un liderazgo compartido. Para tener cambios de los estudiantes solo se producirán cuando haya modificación en los comportamientos de los adultos. De manera general, es



necesario involucrar a todos los profesionales que trabajan en la tarea educativa, en todos los niveles, ampliando su capacidad de reflexionar e imaginar lo que podría ser alcanzado, fortaleciendo su ética y responsabilidad para el logro.

### **1.3 Atención a la diversidad.**

Diversidad es hacer referencia a la amplia heterogeneidad de características del ser humano. El respeto y la aceptación de la diversidad contribuyen a la formación de una nueva sociedad y una mejor convivencia entre los individuos (SEP, 2006).

La diversidad es esencial a la naturaleza humana y en lo que respecta a la educación, se refiere a todos los estudiantes y no solo a ciertos grupos. Todas las personas somos excepciones, pero los docentes no tienen tiempo para conocer a cada uno de sus estudiantes y escuchar todas las particularidades, por ello se establece la norma que uniformiza. Educar consiste en permitir que surja el otro, dentro de un contexto seguro y confiable para desarrollarse individualmente y así formar un colectivo (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC, 2009).

El término diversidad ha impactado al ámbito de la educación regular y especial, al ser considerado como un principio ideológico no funcional, que se configura cada vez más como un sistema de valores y creencias que proporciona el cambio para la acción y el comportamiento. El concepto establece la idea de que diversos somos todos, no sólo los alumnos con discapacidad. Por tanto, se requiere un cambio en la organización de los centros educativos y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en los mismos (Arnaiz, 2000).

De acuerdo con lo anterior Arnaiz (2000), rescata lo citado por Gimeno en 1999, para hacer énfasis en lo que es diversidad:

pone de manifiesto la normalidad implícita en la diversidad de todo ser humano, destacando: la diversidad interindividual que expresa los rasgos comunes que proporciona el sexo, la cultura de género, la lengua materna, los aprendizajes compartidos en la etapa de la educación obligatoria, ..., y

que imprime una cierta homogeneidad en los valores, pensamiento y conducta; intergrupales, en cuanto que cada persona, con su propia manera de ser e idiosincrasia se desarrolla y desenvuelve en un determinado contexto social, familiar y escolar en el que, en determinados momentos, tiene que perder su propia individualidad; e intraindividualidad ya que nuestra forma de ser, nuestras cualidades no son estáticas, sino que cambian a lo largo de la vida, según las distintas circunstancias (p.4).

Atender a la diversidad radica en conocer las características de los alumnos con sus factores físicos, socioculturales y académicos y establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado. La atención a la diversidad tiene una significación plena, si va unida a una educación en actitudes y valores, como lo menciona Jiménez y Vilá (1999 en Arnaiz 2000), “la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales” (p.5).

La preocupación por dar una respuesta positiva al fenómeno de la diversidad, le implica al sistema buscar un enfoque en valores que considere la diversidad desde un punto de vista ético. Es decir respetar su carácter axiológico, otorgarle el valor positivo, reconocer que es propio de la naturaleza humana, para procurar la mejora y el enriquecimiento de condiciones y relaciones sociales y culturales entre los colectivos sociales (Arnaiz, 2000).

La inclusión de la diversidad permite un mayor desarrollo emocional de los estudiantes. En la medida que el proceso de inclusión avanza existen beneficios: es posible observar una disminución de conductas agresivas y un aumento de conductas prosociales, que promueven la mejor convivencia en los centros educativos (OREALC, 2009).

Si los niños y niñas aprenden en la escuela a acoger la diversidad estarán mejor preparados para asumir una actitud inclusiva tanto en la infancia como en la vida adulta. Si por el contrario aprenden a discriminar, sus relaciones sociales serán deficientes y dañinas para sí mismos y para los otros. El hecho de tener la oportunidad de convivir con personas de distintas etnias, capacidades, género,

culturas y situaciones de vida, permite construir vínculos de apego con personas diferentes, lo que favorece una mentalidad abierta a enriquecerse con los aportes de los otros y aceptadora de las diferencias (OREALC, 2009).

Arnaiz (2000), menciona que con la manera tradicional como trabaja la escuela no es lo suficientemente adecuada para atender a la diversidad de alumnos que están en el aula, se requiere un cambio para llegar a cada alumno, es hablar de educar en y para la diversidad.

Para enfatizar lo que se espera en la atención a la diversidad por parte de los educadores Arnaiz (2000), hace referencia a López Melero en 1997, quien denomina al modelo curricular como modelo competencial, el cual requiere de “tender puentes cognitivos entre los alumnos y el currículum para que adquieran y desarrollen estrategias que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana y que les preparen para disfrutar las posibilidades que le ofrezca la vida” (p.7).

Por lo que, Arnaiz (2000) considera que educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva a desarrollar unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos. Educar para la diversidad expresa el matiz de educar para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre los alumnos dentro y fuera del aula.

Ahora bien, la escuela inclusiva trata de acoger a todos los niños en edad escolar, de educarlos compartiendo y conviviendo, y de fomentar en cada uno el nivel y tipo de aprendizaje que mejor se adapta a sus posibilidades y entorno, como medio para facilitar su inclusión escolar, laboral y social. Supone un desafío para la escuela ya que debe evitar que tenga como consecuencia el abandono escolar y la exclusión social. Como eje transversal de la educación y al referirse al conjunto de la población escolar, la escuela debe fomentar la inclusión activa de todos los profesores y alumnos sean niños, muy capaces o con discapacidad,

aceptar y aún destacar la diversidad general de las personas y grupos más que lo especial y la separación (Jiménez & González, 2011).

En el índice de inclusión de Ainscow et al. (2002), se refieren a la perspectiva de inclusión, desde este término es importante definir perspectiva, esta noción se refiere a cómo se comprende el mundo social, es un constructo que nos explica un hecho, cómo podría ser, cómo lo percibimos, qué dejamos de ver o considerar, hasta cómo lo interpretamos y por tanto cómo actuamos al respecto. Por consiguiente, la perspectiva de inclusión es una interrogante compleja, que abre alternativas de ser y ver la diversidad.

#### **1.4 Modelo de Educación Inclusiva en México**

Ante la preocupación por atender la diversidad de alumnos, la Secretaría de Educación Pública ofrece un planteamiento global de trabajo en la escuela y en el aula, lo que es llevado más bien a definir una escuela inclusiva, la cual es aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística. La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender a la diversidad de alumnos (SEP, 2006).

En el Programa Escuelas de Calidad, se habla de educación inclusiva, como el proceso que va más allá de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad. Es el hecho de que todos los niños y jóvenes estudien en las mismas escuelas; que nadie sea excluido, que todos tengan un lugar y alcancen los aprendizajes programados. Hace énfasis en que niños con diferentes lenguas, culturas o características estudien y aprendan juntos. Para esto, la escuela inclusiva debe ser capaz de dar respuesta desde su organización y planeación, a las necesidades específicas de alumnos con diferentes características de índole cultural, racial, lingüística, de salud, entre otras. Para favorecer la inclusión en las mejores condiciones,

entonces la escuela debe considerar los apoyos especiales que se requieren para acceder a los contenidos, competencias, propósitos educativos (SEP, 2010).

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), es una política pública orientada a elevar la calidad educativa, coloca en el centro del acto educativo al alumno, al logro de los aprendizajes y favorece el desarrollo de competencias que les permitan alcanzar el perfil de egreso de la educación básica, lo que corresponde a la formación de alumnos de preescolar, primaria y secundaria. La RIEB tiene el propósito de contar con escuelas mejor preparadas para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante. Elevar la calidad de la educación es mejorar el desempeño de todos los componentes del sistema educativo: docentes, estudiantes, padres de familia, tutores, autoridades, materiales de apoyo, etc. (SEP, 2011a).

El Plan de Estudios 2011, es el documento rector que define el trayecto formativo de los estudiantes, desde una perspectiva nacional y global, que contribuye al desarrollo de personas integrales, responsables y capaces de aprovechar la tecnología, así como aprender a lo largo de su vida. Reconoce que la equidad en la educación básica es un componente de la calidad educativa, considerando que la diversidad existe en la sociedad y se encuentra en contextos diferenciados. La diversidad se presenta en la escuela en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa. La equidad en la educación básica tiene una orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: respeto a la legalidad, igualdad, libertad con responsabilidad, participación, diálogo, búsqueda de acuerdos, tolerancia, la inclusión y la pluralidad (SEP, 2011a).

El desarrollo curricular de la educación básica debe basarse en los principios pedagógicos, los cuales son necesarios para su implementación, y para la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. Son doce principios pedagógicos, entre ellos se encuentra el

octavo, que habla precisamente de favorecer la inclusión para atender a la diversidad (SEP, 2011a).

Al reconocer la diversidad, el sistema educativo nacional busca una educación pertinente e inclusiva, porque pretende reducir al máximo la desigualdad en lo que corresponde al acceso de oportunidades y evitar todo tipo de discriminación al que estén expuestos los estudiantes. También se otorga un papel central al docente y a la escuela, para promover y fomentar el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural, lo que viene siendo la atención a la diversidad. Para lo cual es indispensable la organización, la toma de acuerdos y la vinculación entre autoridades, directivos, docentes, familia o tutores. Otorgando una gran responsabilidad y compromiso al papel de los docentes en la creación de contextos basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, para que los estudiantes se desarrollen intelectual, social, emocional y físicamente (SEP, 2011a).

En el octavo principio pedagógico, nombrado favorecer la inclusión para atender a la diversidad, se menciona la necesidad de identificar las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, con el fin de combatir actitudes de discriminación (SEP, 2011a).

Por otra parte, México como integrante de la comunidad internacional, ha expresado el derecho de los mexicanos a la educación y la obligación del Estado a ofrecerla, plasmado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y particularmente en el artículo tercero constitucional (SEP, 2011b):

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la Educación Básica obligatoria.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la

patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (p. 34).

La Ley General de Educación en su artículo 41, resalta el principio de equidad social con perspectiva de género, prevalece el derecho propio de los sujetos de atención de educación especial a recibir una educación básica de calidad con equidad y en el marco de la no discriminación. Bajo estas premisas, el artículo 41 considera imprescindible detonar la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de educación básica regular, para asumir los postulados de una escuela de calidad, abierta a la diversidad: de una escuela para todos. Se hace relevante asumir la educación inclusiva como una responsabilidad de las modalidades y niveles educativos, para que las escuelas y las aulas se constituyan en contextos sensibles y respetuosos de la diversidad para eliminar todo tipo de barreras que limitan u obstaculizan la participación de todo el alumnado en las oportunidades de aprendizaje que ofrece el trayecto formativo de la educación básica (SEP, 2011b).

La promulgación de la Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo del 2011, genero las condiciones en las que el Estado debe promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades. En el artículo 15, se afirma que la educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la ley general de educación, la formación de la vida independiente y la atención de aquellos sujetos cuyas condiciones comprenden entre otras, dificultades severas de aprendizaje y de comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y capacidades y aptitudes sobresalientes, que les permitan tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación (SEP, 2011b).

Se asume la educación inclusiva como un proyecto educativo y de transformación social, como una realidad, así como una nueva manera de entender la educación y por lo tanto, de comprender la escuela. Algunas de las estrategias sustantivas de la planeación con enfoque inclusivo son: Asumir la evaluación y rendición de cuentas sobre la gestión escolar; Implantar estrategias didácticas diferenciadas para la atención educativa de la discapacidad (visual, auditiva, motriz e intelectual); Fortalecer el desarrollo de competencias y capacidades del personal docente, directivo y administrativo a través de procesos de actualización y capacitación; Establecer una vinculación interinstitucional e intersectorial (SEP,2011b).

Como una alternativa para la continuidad de la educación inclusiva en 2011, se propone el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE), el cual pretende proyectar un camino diferente, orientado hacia el fortalecimiento de la escuela para todos en el marco de la atención a la diversidad y bajo los principios sustantivos de la educación inclusiva. Está diseñado bajo términos políticos, teórico-conceptuales y operativos, tiene la meta trascendental de la justicia social, la calidad educativa y la ética de la inclusión. Como posibilidad de comenzar algo diferente, la política educativa proyecta en el MASEE, una mirada hacia la construcción de espacios escolares bajo los principios de la educación inclusiva, hacia la formación de sujetos en torno a los planteamientos de competencias para la vida que se inscriben en la articulación de la educación básica, en el marco de la RIEB, la transformación de la escuela y las prácticas docentes, también bajo la representación del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (SEP,2011b).

El MASEE renueva los principios centrales de la política educativa actual a través de: Impulsar el respeto y cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños en edad escolar a pesar de la circunstancia socio-histórica con las nuevas tecnologías y la globalización; Comunicar y sensibilizar a las comunidades educativas en torno a los principios de la justicia y la equidad; Generar las



acciones y estrategias pertinentes para eliminar o disminuir las barreras (SEP, 2011b).

Con el fin de alinear estrategias y acciones que fortalezcan la pertinencia y la calidad de la oferta educativa, en los niveles y modalidades de la educación básica y dar cumplimiento al derecho exclusivo a la educación y al compromiso obligatorio con la generación de ambientes inclusivos en cada una de las aulas y las escuelas se requiere no sólo mirar desde un ángulo distinto a los alumnos, sino también el óptimo desempeño de los docentes y la mejora en las características y condiciones de las políticas, prácticas y culturas de las escuelas y las aulas (SEP, 2011b).

La comprensión y adopción de los postulados filosóficos de la educación inclusiva, ha representado tanto para el sistema educativo mexicano como para la dirección de educación especial, el compromiso de aplicar sus políticas educativas para continuar en el camino de asegurar condiciones igualitarias y experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes y particularmente para aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación por presentar una condición de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades en el desarrollo de competencias de los campos de formación del currículo (SEP, 2012).

En este complejo camino hacia la construcción de escuelas y de aulas inclusivas en las que se acoja a todo estudiante independientemente de su condición particular, en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se reconoce el derecho de éstas a una educación sin discriminación, sobre la base de la igualdad de oportunidades y en ambientes que fomenten su máximo desarrollo académico y social. Promoviendo el logro de la accesibilidad universal, la obligatoriedad de planear e implementar ajustes razonables por parte de los profesores, en general, con la realización de cambios sustanciales en su percepción del aprendizaje como proceso permanente en el

que también participan como guías y facilitadores, mismo que los lleva a reflexionar sobre sus formas de enseñar y sobre la riqueza de los apoyos metodológico-didácticos a los que puede acceder para su utilización en las aulas inclusivas (SEP, 2012).

Por otra parte, en el Programa Sectorial de la actual administración gubernamental, se menciona que las acciones para una educación de calidad han sido desiguales e inequitativas, en las escuelas más pequeñas y alejadas, con poblaciones con mayor incidencia de pobreza y marginación, como es el caso de las comunidades indígenas, se mantienen los resultados académicos más bajos. Aun cuando el sistema educativo ha incorporado entre sus preocupaciones la inclusión de todos los niños y adolescentes, todavía faltan acciones para garantizar condiciones de acceso, permanencia, participación y logro de los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas especiales. Se requiere de un impulso adicional para la construcción de nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y con aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos. El esfuerzo deberá pasar por aspectos normativos, nuevos modelos educativos, materiales didácticos, formación de capacidades en maestros y apoyos a las escuelas, fundamentalmente (SEP, 2013).

Además de la atención que se requiere para grupos vulnerables específicos, hay acciones que deben dirigirse a los grupos sensibles en general, para la eliminación de barreras que limitan su acceso y permanencia en la educación. Ello exige mecanismos para identificar oportunamente a las poblaciones excluidas del sistema educativo o en mayor riesgo de abandono. Los informes señalan que la población analfabeta de 15 años y más o que no ha concluido su primaria o secundaria, el llamado rezago educativo, representa otro reto para la inclusión educativa. Dicho rezago educativo está conformado por 32.3 millones de mexicanos. De acuerdo a los datos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) hay 5.1 millones de personas en condición de analfabetismo; de

éstas, 3.1 millones son mujeres y 2.0 millones son hombres. Aproximadamente la cuarta parte de los varones que no saben leer ni escribir, así como un tercio de las mujeres analfabetas son indígenas (SEP, 2013).

Ahora bien, en el objetivo tres del plan nacional de desarrollo 2013 - 2018, se plantea asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa. Entre las estrategias planteadas para su logro se encuentran: Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias. Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos. Promover la eliminación de barreras que limitan el acceso y la permanencia en la educación de grupos vulnerables (SEP, 2013).

En diciembre de 2013 se firmó el acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, el cual entro en vigor a partir del primero de enero de 2014, en el que se menciona el programa para la inclusión y la equidad educativa como una iniciativa de la SEP que se orienta al fortalecimiento de la educación básica, media superior y superior y se enmarca en lo establecido por el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Con ello, se busca que la educación que el estado proporciona esté a la altura de los requerimientos que impone el tiempo actual y que la justicia social demanda: una educación inclusiva, que respete y valore la diversidad sustentada en relaciones interculturales, que conjugue satisfactoriamente la equidad con la calidad, en la búsqueda de una mayor igualdad de oportunidades para todos los mexicanos (Diario Oficial, 2013).

## **CAPÍTULO 2. CONSTRUIR LA ESCUELA INCLUSIVA Y EL PAPEL DEL PROFESOR**

### **2.1 La educación inclusiva implica una reestructuración educativa.**

Se debe resaltar a la educación como un derecho, ya que es lo que equivale a un valor y principio fundamental. Bajo esta ideología, entonces la educación inclusiva se enmarca en un contexto ético, democrático, equitativo y de justicia social. En donde existen los valores de: equidad, participación, compasión, respeto activo de la diversidad, tolerancia, honestidad. Por consiguiente, debe inspirar políticas, culturas y prácticas morales y de justicia social (Escudero & Martínez, 2011).

La inclusión lleva hacia una reestructuración de la escuela, lo que significa cambios en el currículum, en la pedagogía, en la asignación de personal, en la formación del profesorado. La educación inclusiva está relacionada con la transformación total de la concepción de educación en el sistema educativo. Y a la vez, esta variación repercute en la cultura de una institución educativa para que llegue a ser más sensible a la diversidad, receptiva al cambio y sensible al lenguaje, imágenes y presentación de ideas. La reestructuración escolar se ha de hacer y abordar desde un nuevo pensamiento social, es decir, la inclusión debe estar presente en el ámbito social, laboral, político, etc. Las modificaciones que la escuela debe realizar para iniciar o mejorar el camino hacia la inclusión, no se puede limitar a la transformación en un aula en específico o la formación de los equipos de apoyo de educación especial (Moriña, 2004).

La investigación de Rajovic y Jovanic (2013), menciona que una barrera del sistema para lograr la inclusión educativa es la falta de recursos disponibles para los profesores, la atención a los alumnos y la forma en que el docente haga uso de los recursos va a depender de su práctica. Recursos se refiere a los métodos de enseñanza, materiales, al tiempo disponible para la enseñanza, al apoyo profesional y al conocimiento y habilidades docentes adquiridas en la formación y experiencia profesional.

Al respecto, Escudero y Martínez (2011) mencionan que la educación inclusiva tiene que ver con la reestructuración y cambios necesarios de las organizaciones educativas, es decir de todo el sistema en su conjunto, para responder a todos los estudiantes. Desde el funcionamiento de la escuela, la dirección y el liderazgo, los compromisos y las relaciones docentes, quedando implícitos en cada uno los valores y principios inclusivos. Los puntos esenciales en los que se debe basar la educación para llegar a ser inclusiva son: un currículo, la enseñanza, unos aprendizajes (sostenidos en valores y principios incluyentes), con mayor razón, los docentes y otros profesionales esforzándose en llevarlos a cabo.

En el área educativa, la inclusión se define como el derecho a una educación en igualdad de condiciones, no discriminatoria ni excluyente, para lograrlo la escuela debe adoptar nuevos valores que impliquen una nueva forma de entender la diferencia, así como tener la necesidad de transformar la organización y didáctica escolar (Jiménez & González, 2011).

Ahora bien, ante la necesidad de reorientar el pensamiento pedagógico del profesor y las comunidades educativas hacia la inclusión, no se trata de hacer algo extraordinario, sino de aprovechar los potenciales ya existentes para transformar el centro educativo en un espacio para todos los alumnos. Partir del principio de que todos los alumnos de una clase pertenecen al grupo, y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. El modelo de inclusión no considera los contenidos generales y los contenidos específicos, sino que comprende que deben existir unos contenidos comunes para toda la población estudiantil, y los contenidos particulares que respondan a las características propias de cada individuo. La educación inclusiva tampoco es partidaria de separar grupos homogéneos y grupos heterogéneos, sino que reconoce la necesidad de ser flexibles al tipo de agrupamiento que surja de acuerdo a las necesidades de la actividad, no del niño. Se requiere de promover unos contextos de interacción social diversificados y potenciadores del aprendizaje. En la inclusión, se deben proporcionar experiencias individuales de aprendizaje a la vez que también se contempla el trabajo por parejas con

iguales, o técnicas de trabajo cooperativo en pequeños grupos y trabajo grupal. A través de las redes naturales de apoyo, el fomento de la comprensión de las diferencias individuales y la flexibilidad, se pretende conseguir una atención educativa de calidad para todo el alumnado sin necesidad de segregarlo o bombardearlo con una propuesta uniforme (Essomba, 2006).

## **2.2 La escuela inclusiva**

Jiménez y González (2011), mencionan tres elementos esenciales de la escuela inclusiva: a) Percepción positiva de las diferencias humanas y de la diversidad que la acompaña. La diversidad es lo natural; implica reconvertir los sistemas educativos duales y paralelos, que atiende como educación especial. b) Igualdad de oportunidades y equidad, reduciendo la exclusión y aumentando la participación, eficacia o modelos de organización escolar, normas de convivencia y prácticas escolares que promuevan la mejora en todos y la igualdad de oportunidades; se define como proceso mediante el cual los diversos sistemas de la escuela, el entorno físico, los servicios, las actividades, la información y la documentación se ponen a disposición de todos. c) Importancia del contexto y de la organización escolar que sustenta el aprendizaje. El contexto es físico, social y ético y el ideario de la escuela, perceptible en el clima del centro, forma parte del currículo.

En cambio, Ainscow (2001 en Jiménez & González 2011), señala seis dimensiones a contemplar en la enseñanza y aprendizaje inclusivos: dirección, participación, planificación colaborativa, coordinación, investigación y reflexión y desarrollo profesional. Por último, la evaluación, actitudes y expectativas del profesor.

Con el propósito de implantar una democracia inclusiva Jiménez y González (2011), señalan los siguientes rasgos para trabajar en la organización de la escuela:

Fomentar la participación. El objetivo de la educación es ayudar a los alumnos a aprender a desenvolverse como ciudadanos.

Incluye a todos. Todos los alumnos aprenden juntos, sin importar la cultura, la etnia, el lenguaje, la capacidad o el género.

Diferencia la enseñanza y el currículum. Los alumnos comparten las mismas experiencias educativas, pero los objetivos de aprendizaje son individuales. La enseñanza tiene lugar a distinto nivel de profundidad en respuesta a las capacidades diversas de los aprendices. Las unidades didácticas incluyen actividades de distinto nivel de dominio.

Promueve la enseñanza y el trabajo colaborativo. Co-enseñanza y trabajo en equipo del profesorado.

Imparte un currículum inclusivo. Un currículum que aspira a conseguir un equilibrio entre el funcionamiento académico y los aspectos personales y sociales del desarrollo, que no prima ni se centra exclusivamente en lo académico.

Aprovecha los recursos de la comunidad. La comunidad es fuente de recursos y apoyo para los alumnos, los padres y los profesores.

Establece fuertes vínculos con la familia y la comunidad. Los profesores construyen estos vínculos y, junto con los alumnos, padres y orientadores, toman decisiones para dirigir las actividades escolares. (p.130)

Para llegar a ser una escuela inclusiva se hace esencial modificar algunos aspectos organizativos. García Fernández (1998 en Moriña 2004) sugiere, entre otros, la flexibilización de la gestión del espacio y del tiempo; el fomento de trabajo en equipo entre el profesorado; la implicación con otras instituciones que llevan a cabo acciones de atención a la diversidad, la elaboración de materiales didácticos.

Por otra parte, Moriña (2004) señala algunos factores que pueden ayudar al desarrollo de organizaciones que incluyan a todos sus alumnos:

Reconocer la diversidad como un valor. Los alumnos son vistos como elementos enriquecedores para la escuela y es ésta la que ofrece soluciones institucionales a la diversidad.

Abordar el proceso de inclusión como un programa de innovación. Es una característica significativa de las escuelas que han iniciado y desarrollado procesos de mejora para dar respuesta a la diversidad.

Hacer valer todos los recursos de la escuela. La organización debe valerse de todos los recursos que en ésta existen. Un uso creativo y flexible de los espacios y recursos puede ayudar a diversificar las prácticas.

Fomentar la tolerancia entre el profesorado. Los valores universales y propios de cada institución se deben sensibilizar entre los docentes.

Desarrollar la formación permanente del profesorado. La cual debe ser coherente con las necesidades del centro e incidir en los aspectos a mejorar del mismo.

Disponer de todos los apoyos con los que puede contar el centro. Los profesionales encargados de brindar apoyo deben actuar como recursos para los profesores, comunidad educativa, familias, escuelas, etc. Se acrecienta la garantía para que una organización sea inclusiva.

Institucionalizar los procesos. La inclusión debe pasar de ser un proceso de innovación para dar respuesta a la diversidad, debe convertirse en una acción permanente e integrada en la dinámica del centro.

Incorporar los aspectos de la diversidad en los documentos elaborados por la escuela. Como pueden ser el proyecto curricular, programaciones, finalidades educativas, etc. Deben introducirse los aspectos principales sobre atención a la diversidad, habiéndolos trabajado todo el centro como unidad.

Incorporar los contextos externos a la escuela. Por último hacer llegar la cultura de la diversidad a las familias, a la comunidad, en general a todas las personas que rodean la vida del centro, para que el beneficio sea mutuo.

### **2.3 El aula inclusiva**

En la perspectiva de la educación inclusiva, la escuela y el aula son una comunidad donde se garantiza el derecho de aprender desde el enfoque de un currículo común. Cuando se desarrollan procesos de mejora o prácticas de inclusión que atienden a la diversidad, en los centros educativos se distinguen condiciones externas a la escuela, organizativas de cada centro y condiciones de las aulas (Moriña & Parrilla, 2006).

Jiménez y González (2011) consideran que en las aulas inclusivas cada alumno debe tener avances de manera continua en sus aprendizajes, las experiencias han de diferenciarse y no debe haber un límite para aprender, sino al contrario



aprender de acuerdo a las posibilidades de cada uno. Para construir y promover la equidad e igualdad en el contexto de la inclusión, se tiene que descentralizar la enseñanza, esto se refiere a organizar el grupo de alumnos de acuerdo a objetivos, tareas y actividades, y a la diferenciación del currículum, es decir, hacerlo individual, ajustarlo a las necesidades del alumno, lo cual consiste en: evaluar las habilidades previas de los alumnos; adaptar la enseñanza y el currículum a las necesidades y estilos de aprender, manejar objetivos y tareas de distinto nivel de dominio. Dar opción de elegir modos de aprender y de demostrar lo que los alumnos han aprendido. Crear ambientes en los que todos pueden aprender y se sientan aceptados. Evaluar de acuerdo a estándares individuales basados en la capacidad y el esfuerzo.

El aula se concibe como un espacio social y didáctico inclusivo que refleja la cultura, valores y metas de la escuela. El aula es además una comunidad de aprendizaje autónoma que requiere una nueva organización para llegar a ser inclusiva. Hay elementos de un aula que podrían ser considerados como inclusivos, pero que difícilmente se podrán encontrar todos ellos en una sola aula. Para esto, se requiere de profesores que quieren buscar aquellas estrategias que mejor pueden fomentar la participación de todos los miembros de la clase (Moriña, 2004).

Con el propósito de cambiar las prácticas del aula, Moriña (2004) presenta los siguientes once rasgos:

- Partir del conocimiento existente. La respuesta a la diversidad que se da desde el cúmulo de experiencias aprendidas, que han existido en cada escuela implica una revisión y reflexión previa sobre cada centro educativo y cada aula.

- Entender las diferencias como enriquecedoras. Ver la heterogeneidad de los alumnos como una posibilidad para que todos se enriquezcan, es fomentar la aceptación de la diferencia y el reconocimiento de la inclusión.

-Analizar los procesos que conducen a la exclusión. Para Ainscow en 1999 (en Moraña 2004), cada aspecto del aula debe ser reconsiderado analizando su impacto en la inclusión o exclusión de los alumnos.

-Confiar en todos los alumnos, partir de la idea de que todos los alumnos son capaces de aprender, es confiar en las posibilidades de todos los alumnos, creer en ellos, evitando prejuicios y teniendo expectativas altas para todos.

-Favorecer la confianza entre alumnos. Cuando el profesor transmite su confianza a todos sus estudiantes, que cree en ellos favorece que esta percepción sea la que prevalezca entre el alumnado. López Melero (1999, en Moraña 2004) ha reconocido la importancia del respeto entre iguales, las expectativas positivas que los alumnos tienen acerca de sus propios compañeros, no sintiendo a ninguno como diferente o incapaz, o no viéndolos o etiquetándolos.

-Crear un ambiente de cooperación. El clima de un aula caracterizado por la cooperación entre todos ayuda a valorar las diferencias y propicia el respeto mutuo. La finalidad del aprendizaje cooperativo en el ámbito individual es que cada alumno alcance los objetivos que se ha fijado de acuerdo a sus capacidades o posibilidades, de forma que al final mejore su competencia inicial. Y, en el ámbito de equipo, el propósito es que los miembros cooperen, se ayuden, para conseguir que todos ellos alcancen sus objetivos individuales, además de ser responsables de manifestar determinadas conductas prosociales con sus compañeros.

-Diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje para responder a la diversidad, en relación a este rasgo Marchesi y Martín (1998 en Moraña 2004), señalan que es necesario detectar las necesidades educativas de los alumnos, considerar el desarrollo cognitivo y el desarrollo personal y social, partir de las experiencias previas de los estudiantes para conseguir significatividad del aprendizaje y su extrapolación a otros contextos, a la vez, motivando e interesando a los alumnos para conseguir un aprendizaje colaborativo.

-Utilizar los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje. Para Parrilla (2000, en Moriña 2004), es necesario buscar nuevos apoyos y recursos para el aprendizaje en el aula. Entre estos son: métodos diversificados, la evaluación formativa, la conexión de recursos y actividades, el aprendizaje cooperativo, el autoaprendizaje y la autonomía del estudiante, la metodología de investigación.

-Crear un ambiente de colaboración entre el profesorado. La inclusión se produce sobre la base de profesionales que trabajan juntos. El profesor regular es el responsable de lo que sucede en su aula y de todos sus alumnos, al mismo tiempo comparte con el resto de colegas, hablando sobre lo que pasa en la práctica (Ainscow, 1999; López Melero, 1999 y Uditsky, 1993 en Moriña 2004).

-Planificar pensando en todos los alumnos. De acuerdo con Ainscow (1999 en Moriña 2004), los profesores regulares y los de apoyo, planifican y actúan conjuntamente teniendo en cuenta a todos los miembros de la clase. Es una planificación interactiva, durante la clase, en donde ante nuevos problemas van incluyendo acciones y actividades no previstas.

-Colaboración de las familias. Abrirse a la comunidad y a las familias, que haya participación y colaboración en las actividades que sus hijos desarrollan en el aula o en el propio centro (López Melero, 1999 en Moriña 2004).

Sí se quiere llegar a ser una escuela que desarrolla prácticas inclusivas tiene que tener lugar una revisión interna de lo que es y de lo que hace esa escuela, que aspectos socioculturales la rodean, para detectar cuáles son sus necesidades y en qué retos y acciones se debe involucrar para construir una comunidad inclusiva.

## **2.4 Trabajo colaborativo entre docentes para favorecer la inclusión**

El modelo colaborativo es la representación de las formas de conocimiento y acción que caracterizan las escuelas centradas en la mejora, cuya base es el trabajo en equipo, el clima social empático-cooperativo, el sistema de interacción de toma de decisiones en común y el liderazgo centrado en la participación, pero este modelo de colaboración es más intenso y clarificador cuando se aplica a la

calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como, a la consolidación del aula como una comunidad de aprendizaje, indagación e innovación colaborativa, implicando a todos sus miembros en un proyecto global e integrado de trabajo compartido y de plenitud humana, entre docentes, estudiantes, equipos de apoyo de asesoramiento de la escuela (A. Medina, 2009).

La colaboración en la escuela puede representarse en: apoyo moral, entre los miembros de la escuela ante la incertidumbre al cambio; aumento de la eficiencia, a partir de la coordinación de actividades; mejora de la eficacia al elevar la calidad de la enseñanza de los docentes; mejora de la capacidad de respuesta de la organización, al utilizar la potencialidad de todos sus miembros; reducción del exceso de trabajo, al permitir compartir las cargas y responsabilidades; espacio para la sincronización de las perspectivas y expectativas temporales de los distintos actores institucionales; incremento de la confianza profesional colectiva al reemplazar las falsas evidencias científicas o las incertidumbres de la tarea por los convencimientos situados, producto de la sabiduría profesional; confianza para adoptar o rechazar innovaciones provenientes del exterior; fuente para la reflexión sobre la práctica y de aprendizaje mutuo, generando una dinámica de perfeccionamiento continuo (Serra, 2004).

A. Medina (2009), señala que la formación de competencias de los estudiantes ha de darse en el marco de modelo de colaboración entre los estudiantes y el profesorado, desde las bases conceptuales y las tareas emprendedoras, en las que ambos se sientan miembros activos del proyecto común del aula, del logro de las competencias que el profesorado ha de asumir, desarrollar e innovar si desea que los estudiantes alcancen las competencias que son necesarias en la cultura de la diversidad intelectual, afectiva y socio-laboral.

En lo que respecta a los profesores, el trabajo colaborativo es una competencia que apoya en la regulación del ambiente de trabajo en el momento y el entorno, que muestra capacidad de organización, decisión y aceptación de responsabilidades. Por su enfoque integrador del desempeño y adaptación representa la solución a innumerables problemas, conflictos sociales y

económicos en situaciones inesperadas o cambiantes. Cuando la persona trabaja colaborativamente se capacita para realizar tareas importantes en su vida profesional, se fomenta una cultura de solidaridad humana respecto a las necesidades comunes de los otros docentes, la responsabilidad ética y social hacia la comunidad que se pertenece. El trabajo colaborativo en equipo requiere las competencias para el desarrollo integral de las personas, es de carácter transversal y permite el crecimiento de una inteligencia emocional que ayuda a vivir en armonía (M. Medina & Barquero, 2012).

Malpica (2012), menciona que la cultura de trabajo colaborativo que se desarrolla a partir de las comunidades para el establecimiento de la práctica educativa permite mejorar de manera coordinada y compartida los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se mejora la reflexión colectiva sobre la práctica educativa para tomar decisiones fundamentadas en la ciencia y cumplir con el referente interno de cada institución educativa, es decir, todo aquello que se pueda hacer para cumplir con sus propias finalidades de aprendizaje en relación con su alumnado. Colaborar significa laborar con otro, por lo tanto, se trata de ir creando condiciones para que los docentes pasen cada vez más tiempo trabajando con otros profesores con el fin de producir aprendizaje. Para ello se necesitan espacios comunes, tiempos para la interrelación y fundamento para que dichos espacios y tiempos sean aprovechados de la mejor forma posible.

El trabajo colegiado, requiere una gestión del conocimiento que permita recibirlo, contenerlo, clasificarlo y distribuirlo a todos los docentes de una comunidad educativa, y que cada uno de ellos pueda tener una visión global de dicho conocimiento. Se espera que los docentes tengan a su alcance información a propósito de su plan de mejora, artículos, bibliografía, materiales, foros con expertos, formación, asesoría, acompañamiento, entre otras actividades y recursos que faciliten las tareas docentes. Los procesos de reflexión colegiada y la sistematización de mejoras en la práctica educativa deberán registrarse para facilitar el compartirlo con otros, desarrollando una cultura de colaboración (Malpica, 2012).

Desde esta perspectiva, el camino hacia la inclusión educativa, retoma los aspectos del trabajo colaborativo para aplicarlos tanto en la escuela como en el aula, siendo una tarea constante en la vida laboral, profesional y hasta personal.

El trabajo colaborativo es concebido por los docentes, como un trabajo con los otros, desde los otros integrantes de la institución como con los profesores de apoyo que atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales. Este tipo de apoyo tiene que ver con la función que desempeñan los diferentes profesionales educativos: el pedagogo, el trabajador social, el profesor de educación especial, el psicólogo, el terapeuta de lenguaje, el que da rehabilitación, entre otros. Los cuales en su mayoría, el apoyo que ofrecen es exclusivamente a los alumnos y no en apoyar al profesor. Además, no siempre están presentes por diferentes razones de organización administrativa, lo cual repercute en el nivel de cooperación requerido para la inclusión (Bouillet, 2013).

Una de las características de las escuelas con orientación inclusiva es que los profesores hablan entre sí sobre la enseñanza. La disponibilidad del profesorado para hablar, compartir ideas, trabajar conjuntamente determina el éxito o fracaso de un proyecto de mejora. Por tanto, las estrategias de mejora de la escuela deberían ayudar a los profesores a crear un discurso y un lenguaje, para la enseñanza, mejorando su práctica tanto en el ámbito de centro como de aula, y mejorando ellos mismos como profesionales (Moriña, 2004).

La colaboración, según Parrilla (2000, en Moriña 2004) se plantea como estrategia de aprendizaje, de formación, como marco de relaciones, y como seña de identidad de la cultura escolar. Se podría por tanto hablar de colaboración como valor que se plantea en todos y cada uno de los grandes espacios y ámbitos escolares.

Desde el punto de vista de la colaboración también se deben incluir otros factores que favorecen la cultura inclusiva: informar y fomentar entre los padres el cambio de actitudes para favorecer el proceso de inclusión; Incrementar el nivel de conciencia en la sociedad respecto a la inclusión, a través de campañas y lectura

abierta. Además de crear equipos para fortalecer la cooperación mutua entre los miembros de la escuela y personas externas, instituciones y recursos de la propia comunidad (Novachevska, Dimchevska, Pavloska, Chichevska & Dimitrova, 2011).

Por otra parte, la cultura escolar lleva implícito reconocer que en el seno de cada escuela existe una estructura organizativa, unas formas de relacionarse, unas pautas de acción y sistema de creencias y valoración que son particulares, que conforman un modo de hacer, una realidad de significados peculiares e idiosincrásicos (Ferrerres & Molina, 1995 en Moriña 2004).

La cultura de las escuelas no es favorecida por las relaciones profesionales entre los docentes. Se debe superar la situación de aislamiento que viven los profesores, para que la escuela mejore, se requiere una dinámica colaborativa donde los docentes hablen sobre sus prácticas, reflexionen sobre lo que está haciendo, compartan conocimientos (González, 1991 en Moriña 2004).

Cuando se cuestiona a los profesores sobre cómo mejorar su disposición para colaborar, sus respuestas predominantemente van dirigidas a requerir el apoyo profesional. Les gustaría recibir más ayuda en cómo trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales, tener más información sobre las dificultades y discapacidad que presentan, y tener un alto grado de colaboración con sus autoridades educativas (Bouillet, 2013).

Pasar de una cultura individual a una cultura colaborativa implica trabajar juntos para resolver las dificultades, crear una organización que se compromete a resolver los problemas, formando una organización de aprendizaje que utiliza los recursos que ya existen.

Se pueden establecer varios tipos de grupos de trabajo que provean a los profesores la oportunidad de compartir ideas y apoyarse unos a otros para mejorar la calidad de la educación prevista para todos los alumnos. Ellos pueden, de acuerdo con Hopkins, Ainscow y West (1994, en Moriña 2004), proveer ayuda, asistencia, apoyo y ánimo como colegas para buscar mejorar sus prácticas; actuar

como un apoyo informal para compartir, desahogarse, y discutir problemas; servir como un foro en el que los colegas con más experiencia pueden ayudar a otros; crear un espacio en el que la camaradería y los éxitos compartidos ocurran y sean celebrados.

Para responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos en el aula, ningún individuo, ni profesor por el mismo, tiene suficiente conocimiento. La coordinación de actividades y la comunicación dentro del sistema escolar junto con el uso de estrategias que refuerzan la reflexión y el trabajo en grupo de los profesores son uno de los mayores cambios e innovaciones que se espera por parte de las escuelas.

## **2.5 Actitud docente hacia la inclusión.**

Los cambios sociales que se están produciendo en los actuales sistemas educativos, es una realidad que se presenta como un problema al profesor que fue formado bajo otro esquema de atención a la enseñanza. El buscar la escolarización del total de la población, lleva a los profesores a enfrentarse con alumnos de diferentes capacidades y situaciones sociales que son cada vez más diversas, lo que ha modificado notablemente sus condiciones de trabajo. Ante este desafío, en la mayoría de las veces produce en los profesores sentimientos de confusión cuando observan cómo se ha modificado su contexto de trabajo. Así que, el prejuicio y el rechazo suelen ser una actitud común en el profesorado, asociados a un malestar docente que denota cierto desconcierto profesional (Arnaiz, 2003).

Moriña (2004), menciona que para el desarrollo de una sociedad inclusiva, además de crear una educación de calidad para todos los alumnos, es establecer un paso al cambio de actitudes discriminatorias, para esto es buscar modificar su cultura, que son las señas de identidad, la forma de vida de un grupo o una organización a través del conjunto de inquietudes básicas que los miembros de una comunidad mantienen en común. Bajo un planteamiento similar Whithaker (1998, en Moriña 2004) señala que la cultura trata sobre la gente de un contexto



organizativo, estando caracterizada por la conducta que es lo que la gente dice y hace, las relaciones se refiere a cómo trabajan unos con otros, las actitudes y valores que están como ciertos supuestos, creencias y prejuicios que afectan a los trabajos formales e informales de la organización. Y, en lo que respecta a la escuela, no es nada fácil cambiar la cultura de un centro escolar (Hargreaves, 1996; Marcelo, 1995; López y Sánchez, 1998; Ainscow, 1999, en Moriña 2004).

Jordan, Glenn y McGhie Richmond (2010, en Granada, Pomés & Sanhuesa 2013), señalan que para colaborar a que los sistemas escolares se transformen en instituciones inclusivas es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales. También el liderazgo, las normas y cultura escolar pueden influir en las percepciones y creencias de los profesores acerca de la inclusión educativa.

Rajovic y Jovanovic (2013) encuentran que las políticas educativas aun cuando se basan en los cambios necesarios para una mejora educativa, su impacto es lento para el magisterio, la cultura escolar y las estructuras sociales que se han mantenido a través de los años. Para que las reformas sean efectivas, antes de su establecimiento se debe dar oportunidad a la participación activa de todos los involucrados en el diseño, en la puesta en marcha, monitoreo y evaluación de las mismas reformas. Al hacer partícipes a los docentes de los cambios propuestos, puede acercar a los profesores a una experiencia de aprendizaje que va a incidir potentemente en un cambio de actitud, además de resaltar la intervención de la escuela en los programas educativos como una estrategia para la inclusión.

Por lo que un factor influyente para que se desarrolle una política educativa son las actitudes de los profesores hacia la integración y las necesidades educativas específicas (Alemany, 2004 en Álvarez, Castro, Campo & Alvarez Martino 2005).

Desde esta perspectiva, el éxito de la inclusión educativa depende en gran parte de las actitudes de los profesores y de los iguales, aun contando con un currículo bien adaptado (García Fernández, Inglés, Vicent, Gonzálvez & Mañas, 2013).

Idol (2006, en Granada et al. 2013), señala como indicador de éxito de las prácticas inclusivas, la actitud de los integrantes de la comunidad educativa hacia otros miembros, hacia el trabajo colaborativo, hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales y hacia la inclusión. Entonces, la actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa.

Una definición de actitud podría ser la citada por García Fernández, Good y Condés (2002, en García Fernández et al. 2013), “una actitud es una respuesta compleja y estable de un sujeto que supone la evaluación de un objeto, persona, grupo o entidad abstracta y que consta de aspectos cognitivos, afectivos y conductuales” (p.135).

De acuerdo con Prakash (2012), una actitud es el punto de vista de una persona acerca de una idea u objeto en su vida diaria, y puede ser positivo como negativo. Es necesario tener una actitud positiva hacia una determinada tarea con el fin de hacerla eficazmente. Un individuo va a invertir más esfuerzo en algo que percibe positivo y funcional. Entre los factores que juegan un papel importante en las actitudes docentes son la edad, género, grado académico, experiencia, nivel escolar, organización pública o privada y la competencia docente.

Entre otras nociones, una actitud es usualmente definida como una tendencia a reaccionar positivamente o negativamente hacia un cierto objeto, persona, idea o situación. Las actitudes están cercanamente relacionadas a la opinión de uno y están basadas sobre experiencias previas. Las actitudes frecuentemente se relacionan de alguna manera con la interacción con otros y representan un enlace vital entre la psicología social y la cognitiva (Nel et al., 2011).

Las actitudes entendidas como las define Marín (2002, en González y Baños 2012), y Beltran (1998, en Granada et al. 2013) son posiciones u orientaciones del pensamiento que se traducen en formas determinadas de pensar, actuar o reaccionar. La actitud se compone de tres dimensiones: cognitivas formadas por percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo; afectivas son los sentimientos a favor o en contra de algo, y comportamentales son las reacciones

de un modo determinado hacia algo de una cierta manera. Las actitudes pueden conformar el proceso integrador del desarrollo personal hacia una serie de conductas ante cualquier problemática.

En el tema de la inclusión educativa, se entiende por actitud, al conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes (Granada et al., 2013).

La teoría de Festinger considera que si una persona tiene dos conocimientos que son psicológicamente inconsistentes, va experimentar disonancia. Esta experiencia de la disonancia es desagradable y la persona normalmente se esfuerza por encontrar una manera de cambiar uno o ambos conocimientos para hacerlo más acorde. Así Festinger, logró forjar una relación dinámica entre lo cognitivo y lo motivacional (Massaro, 1997 en Nel et al. 2011) . Este autor pone de relieve la importancia de la cognición en la vida social psicológica. Las actitudes son consideradas como sentencias y resoluciones que se desarrollan en el modelo ABC, es decir, afecto, conducta y la cognición. Por tanto, sí el conocimiento de los docentes se aborda mediante el suministro de información bien planificada acerca de la educación inclusiva, esto podría influir en su motivación para cambiar sus actitudes (Nel et al., 2011).

De acuerdo con Susanto en 1997 (en Sunardi, Maryadi & Sugini 2014), una actitud es la tendencia de una persona a reaccionar positiva o negativamente a una situación, persona u objeto basado en su experiencia. Participar en un taller sobre educación inclusiva o en un curso de educación especial puede ser una experiencia valiosa para mejorar las actitudes.

Las actitudes docentes han sido estudiadas como uno de los principales factores para garantizar el éxito de la educación inclusiva para alumnos con discapacidad. Es importante examinar las actitudes de los profesores, como estas pueden influir en su conducta hacia la aceptación de estudiantes con discapacidad (Sideridis

&Chandler, 1996; Van Reusen et al.2001; Hammond & Ingalls, 2003 en Prakash 2012).

Ahora bien Granada et al. (2013) señala que la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa, puede facilitar la implementación del modelo inclusivo, pero también puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado, sobretodo en alumnos con alguna discapacidad, por eso, el hablar de actitudes, por lo general, es hacer referencia a la integración de personas con alguna discapacidad.

En 1997, López González (en García Fernández et al. 2013) ya mencionaba que las actitudes negativas, constituyen una de las principales barreras para la integración de las personas con discapacidad en diversos sectores, aun cuando se han emprendido medidas legales para favorecer su integración.

Cuando los profesores muestran percepciones negativas a la educación inclusiva, esto puede llegar a ser un obstáculo para la atención a estudiantes con discapacidad (Cawley et al., 2002 en Prakash 2012).

Al respecto, Bouillet (2013), menciona que cuando la escuela no compensa con una activa colaboración entre los profesores y toda la comunidad educativa, las condiciones no son favorables para que se dé la inclusión. Ya que, la colaboración ofrecida por los profesores, por ellos mismos, no es suficiente, actualmente hay un alto nivel de tolerancia, es bajo el grado de rechazo hacia alumnos con diferentes dificultades o discapacidad. Sin embargo, algunos docentes continúan sin creer que la diversidad de alumnos, son miembros valiosos para la escuela y el aula. Sus actitudes desfavorables hacia la inclusión, se debe a los factores relacionados con su actitud al proceso de aprendizaje y a la calidad de apoyo que recibe en el mismo proceso de inclusión.

En el ámbito educativo la persistencia de determinados prejuicios y creencias negativas dan lugar a actitudes de rechazo hacia los alumnos con discapacidad. Las actitudes que se adoptan hacia la integración escolar reflejan por lo general, las actitudes hacia las personas con discapacidad. Algunas variables relacionadas

con estas actitudes son: tendencia entre los profesores a manifestar actitudes más favorables cuanto más bajo es el nivel educativo al que atienden. Los profesores aceptan mejor a los alumnos con discapacidades físicas que psíquicas. Las características personales y las conductas perjudiciales o provocadoras de la persona con discapacidad tienen una gran influencia en la adopción de actitudes negativas (García Fernández et al., 2013).

De acuerdo con Calvete y Candefioso (2011, en González & Baños 2012) las actitudes personales así como el control sentido, aunque predisponen de manera favorable a prestar ayuda a la persona con discapacidad, no son determinantes para brindar una atención más individual.

Para Álvarez et al. (2005), los maestros muestran ciertos sentimientos de compasión hacia los alumnos con necesidades educativas especiales. Por tanto, la inclusión educativa no está funcionando, sí aún existen sentimientos de compasión. Así que, se espera de los profesores una actitud positiva, de concordia y de aceptación, y no caer, en la tendencia de responder a lo que se espera y no a lo que realmente se piensa.

Como ejemplo, Puigdellívol (2007 p. 269) muestra algunas expresiones que se escuchan en diferentes reuniones de profesores:

- No podré dedicar la atención requerida al alumno o alumna sin disminuir la que presto a los demás.
- Tener en clase a un alumno o alumna con déficits motores supondrá que deba recudir las salidas con el grupo fuera de la escuela.
- La presencia de un alumno o alumna con conductas gravemente perturbadoras romperá la dinámica del grupo.
- Un alumno o alumna con deficiencia mental y un nivel de aprendizaje tan distinto de los demás jamás podrá integrarse en la actividad normal del aula.
- No podré superar la impresión que me produce el aspecto físico de algunas personas con déficit: ¡es más fuerte que yo!
- No podré evitar que me invadan los sentimientos de compasión ni la gravedad de situaciones personales y familiares que pueden afectar al alumno: soy demasiado sensible.

Estas expresiones permiten cuestionarse sobre la posibilidad de atender adecuadamente a un alumno con necesidades educativas especiales. Por eso es necesario que los docentes permitan que salgan sentimientos, reacciones y percepciones, y se planteen dentro de la escuela en un ambiente de confianza. Criticar estas actitudes con pretendidos razonamientos morales carece de utilidad. Contribuye a que permanezcan ocultas dentro del centro educativo y en cada uno de los profesores, posteriormente saldrán a la luz como objeciones globales y argumentos didácticos y pedagógicos en contra de la integración. Es necesario elaborarlas dentro de la escuela: analizar su lógica, informarse de las posibles respuestas, buscar conjuntamente los mecanismos de ayuda para superar lo que en un primer momento parecen varias dificultades (Puigdemívol, 2007).

La mayoría de los profesores poseen una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación regular (Boer, Pijl & Minnaert, 2011 en Granada et al. 2013).

Stainback y Stainback (1999 en Arnaiz 2003) exponen la duplicidad que existe en el profesorado respecto de la atención a la diversidad. Si bien por una parte considera que los alumnos con discapacidades o con problemas de aprendizaje tienen derecho a las mismas oportunidades educativas que el resto de sus compañeros, por otra, sus actitudes hacia la inclusión son negativas. Se espera que a través de la revisión de fenómenos tales como los valores de la cultura escolar, la naturaleza del entorno de aprendizaje y las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, el profesorado tenga una actitud positiva hacia la inclusión, y cambie poco a poco sus creencias e irritaciones.

Diebold y Trentham (1987, en Prakash 2012), investigaron las actitudes docentes hacia la integración en Alabama, encontraron que los profesores tienen una tendencia positiva hacia la enseñanza de los alumnos con discapacidad, siempre y cuando se sientan confiados en sus habilidades, tengan el tiempo suficiente para llevar a cabo el programa de integración en el aula regular, y revisar los efectos de la enseñanza al aceptar el nuevo programa educativo. Por otra parte, Zambelli y

Bonni (2004, en Prakash 2012), encontraron dos factores que son importantes en la formación de actitudes positivas hacia la inclusión: la mejora de los conocimientos y la actualización de información sobre inclusión educativa y discapacidad.

Las investigaciones sobre las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa, evidencian que éstas pueden cambiar en función de un conjunto de variables referidas a la experiencia en el proceso educativo, las características de los alumnos, la disponibilidad de recursos, la formación, el apoyo y tiempo disponible (Cardona, 2006 en Granada et al. 2013).

Para iniciar la reflexión sobre la integración educativa de todos los alumnos, se requiere de una adecuada formación que proporcione al profesorado la información y las herramientas necesarias y lo capacite para atender a los alumnos con discapacidad, esto necesariamente propiciará la adopción de unas actitudes positivas tanto hacia la inclusión de dichos alumnos como hacia las personas en general (García Fernández et al., 2013).

Granada et al. (2013), menciona que la actitud del profesor hacia la inclusión educativa, está condicionada a la presencia de diferentes factores que pueden facilitar u obstaculizar sus prácticas inclusivas, para lo cual es necesario centrarse en:

-La experiencia de los docentes. Es entendida como el hecho de haber conocido, sentido o vivido una determinada práctica educativa, si esta práctica ha sido positiva o no y el tiempo de ejercicio profesional que ha implicado. Los años de experiencia de los profesores influye en la actitud que se tiene hacia la educación inclusiva, los profesores con menos años de experiencia enseñando manifiestan una actitud más positiva que aquellos con más experiencia. Por otra parte, los profesores que tienen experiencias previas en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos.

-Las características de los estudiantes. Ya sea que el estudiante tenga o no necesidades educativas especiales, esto condiciona las actitudes de los profesores ante el proceso de inclusión educativa. Según el tipo de discapacidad, parece marcar la disposición de profesores hacia la inclusión.

-Tiempo y recursos de apoyo. Los recursos materiales y el tiempo continúan siendo percibidos por el profesorado como una dificultad para el desarrollo de prácticas inclusivas. Tener una mayor oportunidad para organizar el trabajo docente, podría impactar en una actitud más positiva, abierta hacia la inclusión.

-La formación docente y capacitación. La formación de los profesores es un factor decisivo para hacer posible el proceso de inclusión educativa.

Ahora bien, García Fernández et al. (2013) consideran el nivel socioeconómico, buena calidad de vida, nivel de estudios, factores que influyen en la actitud hacia la discapacidad. Otro aspecto es el mayor conocimiento que se tenga de la discapacidad, la convivencia directa con personas que la presenten. Además, el aumento de políticas educativas de tipo inclusivas y el interés de los gobiernos por la integración de las personas con discapacidad en el ámbito educativo, influye entre las actitudes que se adoptan y el éxito de la inclusión educativa.

Por lo que, Luque Parra y Luque Rojas (2011, en García Fernández et al. 2013) mencionan aspectos que favorecen las actitudes hacia la inclusión, uno es el sentimiento de competencia profesional para el trabajo con niños que presentan necesidades educativas especiales. Otro es la apropiada preparación, tanto en lo personal, cultural como en lo académico profesional.

Sánchez en el 2008 y Lindsay en el 2010 (en Granada et al. 2013), encuentran que los mismos profesores manifiestan su necesidad de formarse para poder atender a la diversidad, o muestran preocupación ante su formación y sus capacidades de enfrentar prácticas más inclusivas. Otra respuesta de los profesores es su falta de reconocimiento propio para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, se sienten poco preparados para enseñar en



ambientes inclusivos (Woolfson & Bradya, 2009 en Granada et al. 2013). En el 2011, Boer y Minnaert (en Granada et al. 2013) manifiestan que los profesores no se autocalifican como bien preparados para incluir estudiantes con discapacidad en sus aulas.

Por lo que, Horne y Timmons (2009 en Granada et al. 2013) enfatizan la importancia de contar con oportunidades de desarrollo profesional continuo, para poder responder efectivamente al creciente número de necesidades especiales que presentan los estudiantes en la sala de clases, ya que establecen que los profesores se sienten insuficientemente preparados para cubrir las necesidades de sus estudiantes con necesidades educativas especiales. Plantean la importancia de mantener una actitud positiva hacia la inclusión educativa, señalando que si no se ofrece un mayor apoyo administrativo, tiempo de planificación y capacitaciones sobre estrategias pedagógicas específicas según necesidades educativas especiales, la percepción positiva que los profesores tienen de ellos mismos se podría ver deteriorada.

Talmor et al. (2005 en Nel et al. 2011), consideran que la condición primordial para la inclusión exitosa de los estudiantes con necesidades educativas especiales en la escuela regular es el cambio de actitudes negativas a actitudes positivas por los profesores hacia los alumnos con necesidades especiales y su inclusión en el aula regular. Otra condición necesaria para la implementación exitosa de inclusión es continuar brindando apoyo y asistencia a los profesores.

Por otra parte, Álvarez et al. (2005) mencionan que las actitudes y las expectativas de los maestros son variables definitivas en el rendimiento escolar de sus alumnos.

Granada et al. (2013), indica que en general los profesores no se sienten competentes trabajando con alumnos con diversas necesidades educativas especiales. Y, mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un profesor menos será la probabilidad de que el docente manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa. Por consiguiente, los

educadores que reciben más y mejor capacitación poseen una actitud más positiva y favorable hacia la inclusión.

Los resultados obtenidos por Prakash (2012), mencionan que aun cuando los profesores están de acuerdo en tener alumnos con discapacidad y de aplicar estrategias efectivas para ellos, sus actitudes son un factor determinante para que se implemente un programa de inclusión educativa. Se apoya la idea de que las actitudes de los profesores afectan a los estudiantes en el área académica, social y emocionalmente. Los estudiantes necesitan el apoyo de sus compañeros y profesores para aprender y crecer favorablemente. Por lo que es importante, resaltar la necesidad de fomentar actitudes positivas en los docentes, para tener éxito en la implantación de un programa de educación inclusiva.

En lo que respecta al desarrollo de una actitud positiva hacia la atención a la diversidad en la formación de los futuros profesores de educación básica Rosales en 1987 (en Arnaiz, 2003), propuso los siguientes aspectos: conocimiento del proceso de integración; conocimiento de los diferentes tipos de deficiencias y sus diferentes formas de atención y recuperación; métodos didácticos para adaptar la enseñanza a las características del alumno y estimular en cada uno el máximo de aprendizaje; intensificación de las relaciones humanas en el período de formación inicial para dirigirse hacia un paradigma de carácter más humanista como medio de fomentar las actitudes relacionales de comprensión, comunicación y colaboración, que desarrollarán una actitud positiva hacia la diversidad (Arnaiz, 2003).

Se ha sugerido como una modalidad muy eficaz para el cambio de actitudes y el fortalecimiento de capacidades de los docentes, la formación en los centros educativos, a partir de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y la vivencia de las estrategias que tienen que aplicar luego en el aula. En el caso del desarrollo socioemocional, una estrategia muy útil, tanto para la formación de los docentes como de los alumnos, es el uso de novelas, cuentos, películas, imágenes y metáforas, especialmente para promover cambios en las actitudes (OREALC, 2009).

Una característica notable de la actitud es que, a diferencia de la personalidad, se puede cambiar en función de la experiencia. Las actitudes de los profesores se pueden modificar si se les provee con información bien planificada y las estructuras de apoyo necesarias. Por tanto, la actitud que reflejan los profesores tiene que ver con su experiencia con el mundo (Nel et al., 2011)

## **CAPÍTULO 3. FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE**

### **3.1 Reconceptualizar el quehacer docente.**

La profesión docente ha cambiado mucho su perfil en las últimas décadas, pocas profesiones han tenido tantos cambios en su contexto como la tarea educativa. Un profesor debe cumplir con una adecuada preparación académica y una actitud de servicio que supone dedicación, paciencia y mirar a los alumnos con la disposición necesaria para ofrecerles lo mejor de él. Un rasgo común de los profesores con un desempeño excelente, es que son personas integrales, es decir, son coherentes entre lo que dice y lo que hace, entre lo que dice que va a exigir y lo que de verdad se evalúa. Además de conocer bien el contenido de su trabajo y aprender a aplicarlo, para lograr ser un mejor profesor, es preciso saber y comunicar, preparar las clases pensando en cada uno de los alumnos, tener expectativas favorables de las disposiciones y actitudes de sus alumnos; tener liderazgo y autoridad, lo cual se basa en la aptitud, o sea en su formación técnica y experiencia para transmitir conocimientos, así como su habilidad didáctica para ofrecer las mejores soluciones a problemas de aprendizaje (Mañu & Goyarrolla, 2011).

El rol del profesor no puede ser pensado hoy como una función escrita de antemano. Ahora es necesario analizar la madurez profesional dotada con mayor autonomía en la vinculación con el conocimiento y con el mundo. Actualmente el profesor, interactúa con la realidad como resultado de un proceso de producción cultural y social que se tramita entre las urgencias, prioridades, dilemas y certidumbres de cada momento histórico, con su sensibilidad y autonomía respaldado por sus saberes sólidos y heterogéneos. La vocación es una idea donde se posiciona al profesor frente a su tarea, es necesario dejar de verla como un atributo individual, como si con él se naciera, por una noción más amplia para aplicarla como producto de una dinámica social. La tarea de enseñar está llena de responsabilidades, saberes diversos y sensibilidad por el mundo y por los otros (Southwell, 2009).

El profesor es una autoridad cultural, ya que lo que le da sentido al trabajo de enseñar es la relación con la cultura, es decir la relación propia y la que propiciamos para los otros. El docente es un ciudadano que se inserta y vincula con una sociedad, con la cual sigue sus tendencias, sus problemas, sus urgencias, sus dilemas, a través de un diálogo crítico, de aportaciones propias, de compromiso, con múltiples perspectivas, con ética. A partir de esa relación, facilita, abre, acompaña a los otros, esos otros fundamentalmente son los alumnos con su cultura y contexto al que pertenecen. Por tanto, sobre esa base se establece el trabajo educativo (Southwell, 2009).

Ahora bien, Marcelo en 1994 (en Puigdemívol 2007) menciona que los profesores no son meros técnicos que ejecutan instrucciones y propuestas elaboradas por expertos, éstos son constructivistas que elaboran información, toman decisiones, crean conocimiento práctico, poseen creencias, rutinas, que afectan directamente a su actividad profesional. Sí se toma bajo esta concepción, las características diferenciales de cada profesor influye en su actividad profesional y ante ello hay dos posturas: la primera es obviar dicha diferenciación a favor de una pretendida igualdad entre los profesores de un centro o buscar los procedimientos que favorezcan el aprovechamiento de la diversidad presente entre los profesores.

De acuerdo con Puigdemívol (2007) y Coronado (2009), hay tres aspectos relacionados con la labor profesional del profesor: primeramente su grado de experiencia, en los estudios realizados por Huberman, en los noventa, en una etapa inicial caracterizada por la vacilación durante los primeros años, continua una estabilización que comporta la consolidación de las aptitudes pedagógicas del profesor, posteriormente sigue una etapa en la que se presentan dos posturas profesionales: la de quienes optan por la mejora y el perfeccionamiento de sus aptitudes profesionales, diversificando su metodología docente y ensayando nuevos recursos; y la de quienes reducen paulatinamente su compromiso profesional, experimentando desde ligeros sentimientos de rutina hasta auténticas crisis existenciales en relación con la continuidad de su carrera, lo que conduce a cuestionar la propia dedicación a la docencia.

Le sigue la búsqueda de una situación profesional más estable, la cual se presenta entre los 25 y 35 años de servicio, en un rango de edades entre los 40 y 50-55 años. También existe una diferencia entre los profesores que resultan elementos clave para el centro educativo, por su experiencia y por convertirse en depositarios de los valores de la escuela. Por otra parte, se presenta un distanciamiento afectivo no por falta de interés por los alumnos, sino como una mayor relajación del profesor, ya menos preocupado por los problemas cotidianos en el aula (Coronado, 2009; Puigdellívol, 2007).

Por último, el grupo de profesores conservadores, caracterizado por actitudes de rechazo y queja sistemática ante cualquier innovación: quejas referidas a los compañeros, a los alumnos, al sistema, etc. Se trata de una queja por inercia y sin carácter constructivo. Y, están los que se van jubilar. En los que se puede presentar diferentes reacciones, desde el intensificar su especialización y el trabajo dentro del centro de trabajo, hasta el desencanto de los mismos profesores, se sienten cansados y transmiten su frustración a los profesores más jóvenes, hasta el grupo de los profesores con una actitud defensiva, los cuales, mantienen unas actitudes intermedias entre los dos grupos anteriores (Coronado, 2009; Puigdellívol, 2007).

Por otra parte, Serra (2004) señala que los cambios en la formación docente tienen que ver con las transformaciones de las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas bajo las que gobierna el Estado para la movilización de prácticas del profesor. En la visión de la profesionalización, de acuerdo con Imbernón y García (1994 en Serra 2004) es tener una conceptualización más amplia, es un modelo de profesión como proceso, como desarrollo de una cultura profesional. En donde, es necesario un desarrollo de aptitudes necesarias para desempeñarse. En 1995, Tedesco (en Serra 2004) refuerza la noción de centrarse en la práctica docente, lo mencionaba como una necesidad el identificar las principales características de la labor docente ante los nuevos desafíos educativos.

En lo que respecta a la profesionalización para Serra (2004), esta tiene que ver con la necesidad de fortalecer la capacidad de los docentes para enfrentar su tarea cotidiana y mejorar consecuentemente el aprendizaje de los alumnos. Este fortalecimiento implica un conjunto de dimensiones vinculadas entre sí:

a) el aumento de la autonomía, está relacionada con la capacidad del profesor para dar respuestas contextualizadas que resuelvan los requerimientos para el aprendizaje de los alumnos. Se deben tener conocimientos que le permitan tomar diferentes decisiones. Además de tener las condiciones materiales de trabajo que den apoyo al aumento de las responsabilidades derivadas de la autonomía;

b) el trabajo colaborativo entre pares, constituye una estrategia para romper el aislamiento de los profesores, posibilitando la creación de un clima que facilite el trabajo compartido, el cual debe fundamentarse en un acuerdo respecto a los valores y principios que persigue la escuela;

c) los conocimientos para la práctica, se refiere al conocimiento profesional pedagógico que está directamente ligado a la acción. Tiene dos dimensiones fundamentales: por un lado, la tarea del profesor como mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje; por el otro, su posición como conector disciplinar. Diker y Terigi (1997, en Serra 2004), mencionaron en su estudio que para profesionalizar, se debe proveer a los profesores de un conjunto de saberes teóricos y prácticos que le permitan sustentar las decisiones que cotidianamente se toman en el aula, así como de procedimientos que metódicamente le permitan reflexionar sobre esas decisiones, cuestionarlas, redirigirlas;

d) la capacidad para proponer y analizar valores, contar con espacios de participación que consideren la voz del profesor. Se requiere de un profesor competente que asuma valores democráticos. Liston y Zeichner (1993, en Serra 2004) proponen que se debe preparar docentes críticos ante las relaciones entre escolarización y las desigualdades sociales, con un compromiso moral y una participación efectiva para corregir éstas por medio de sus actividades cotidianas en el aula y en la escuela.

Por lo que, entre los cambios que se le exigen al profesor para el logro de los aprendizajes en los alumnos es la transformación de las prácticas pedagógicas, las cuales van dirigidas al cambio y la mejora y dependen de la interacción que facilita el docente con y entre los estudiantes para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Para Essomba (2006), la necesidad de cambiar las prácticas habitualmente usadas en el aula, buscando una mejora, responde a diferentes explicaciones, entre ellas:

Explicaciones psicológicas centradas en aspectos motivacionales del docente, de resistencia al cambio, evaluación de costos y beneficios para el alumno, competencia reflexiva.

Explicaciones sociopolíticas. Centradas en los procesos de toma de decisiones para el cambio, en las representaciones del poder inherentes a las interacciones en la comunidad educativa.

Explicaciones sistémicas. Centradas en los sistemas de formación, de apoyo y orientación, de supervisión educativa.

Explicación de carácter ecológico. El comportamiento profesional ante la innovación, va a depender de la construcción personal que elabore de su posicionamiento subjetivo por su ideología, la cultura escolar y profesional; por las relaciones que la institución educativa establece en calidad de comunidad educativa; y por formar parte de un complejo más amplio, el sistema educativo.

Para comprender, la posición de los profesores ante los desafíos del mundo contemporáneo, Dussel y Southwell (2004, en Southwell 2009), señalan que es necesario entender de otra manera lo que se llama escuela común y pública. Para esto, hay que reconsiderar a la igualdad, como algo complejo, que habilita y valora las diferencias que cada ser humano posee, sin por eso aprobar la desigualdad y la injusticia. El observar cómo aprenden los niños y jóvenes, hacer predicciones desde una posición de igualdad para que accedan al patrimonio cultural que les pertenece por derecho, o el saber que hay condiciones de partida que los inhabilita, construye clara posiciones determinantes acerca del éxito o fracaso que



les depara el futuro. Esta disyuntiva se agrava conforme se empeoran las condiciones económicas y sociales de los alumnos, lo que hace que se consolide la presunción sobre la imposibilidad de brindar una buena experiencia educativa. Entonces aquí es donde hay que aplicar esa nueva igualdad, el que haya alumnos que puedan educarse depende de lo que haga el profesor con ellos en la escuela, no solo lo que haga la familia o la sociedad: depende de cómo se reciban y se alojen en la escuela que los considera iguales, en derechos a ser educados y a aprender (Southwell, 2009).

Rajovic y Jovanovic (2013), consideran que la principal razón por la que los profesores de las escuelas públicas están en desacuerdo con la inclusión, es su autopercepción de no tener suficientes competencias para enseñar a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Pero además, los profesores necesitan conocer sobre la inclusión, su conceptualización, los diferentes tipos de discapacidad, apreciando y aceptando la diferencias individuales, valorando a cada alumno por lo que es, enseñando estrategias que atiendan a la diversidad de alumnos, aprender a ser un agente incluyente en la cultura escolar, implementando prácticas inclusivas y al participar en la decisiones para que se dé la inclusión.

Arnaiz (2003), señala que entre los cambios que afectan al sistema educativo y que están configurando e influyendo en el trabajo del profesor, se encuentran los relativos a la creación de nuevas concepciones sociales de la educación referidas al contexto social en el que el profesor ejerce su función docente. Entre ellos están las nuevas responsabilidades que ha tenido que asumir, además de dominar cognoscitivamente los contenidos de la enseñanza, ahora tiene que facilitar el aprendizaje de los alumnos, ser un pedagogo eficaz, organizar el trabajo del grupo, atender la enseñanza, cuidar del equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, lograr su plena integración y participación en el aula.

Por otra parte, se encuentra el progresivo abandono de la responsabilidad educativa en los centros, fomentado por la inhibición de las responsabilidades educativas de otros agentes de socialización, entre los que la familia es el más

importante. Ahora se declina toda la actividad educativa en la escuela, resultándole difícil a ésta enseñar todos los valores básicos que antes se enseñaban desde otras instancias de manera compartida. Otros cambios se refieren al papel adquirido por los medios de comunicación como factores de información alternativas a los centros escolares; la necesidad de revisar los contenidos curriculares ante la nueva situación socio-cultural, económica y política; la contradicción existente entre las exigencias que se proyectan sobre la escuela, y la sobrecarga del rol docente (Arnaiz, 2003).

### **3.2 Modelos de desarrollo profesional.**

Se entiende por actualización docente, a la renovación intelectual que el profesor debe mantener, con respecto a su propio perfil o especialidad, con aquella información nueva que van aportando los especialistas del área, la cual el docente adquiere, analiza sintetiza y asimila dentro de su propio bagaje cultural y científico; como la asimilación y aplicación de nuevos métodos y técnicas pedagógicas que mejoren su desempeño como profesor (M. Medina & Barquero, 2012).

Siswoyo (2008, en Sunardi, Maryadi & Sugini 2014) demuestra que los profesores, en el ambiente escolar son educadores profesionales, quienes principalmente se responsabilizan a enseñar, guiar, acompañar, entrenar, dirigir y evaluar a los estudiantes. Ellos son alentados a tener unas competencias, que pueden ser llamadas pedagógicas, de personalidad, competencias sociales y profesionales. Además, el rápido desarrollo de la tecnología ha causado una variedad de cambios en la vida de los docentes y la comunidad. Los profesores tienen que actualizarse en sus competencias profesionales para adaptarse a los cambios. Una variedad de recursos y oportunidades están ahora disponibles para que los profesores se capaciten.

De acuerdo con Perrenoud (2004, en M. Medina & Barquero 2012), el nivel de competencia del docente debe ser tal que él mismo sabrá cómo programar y organizar su formación continua. Debe ser competente, al demostrar que maneja adecuadamente la realidad y circunstancias educativas del país y de la globalidad,

y no sólo en sus propias necesidades o gustos personales. Un modelo de actualización factible y eficiente es el trabajar por proyectos en los cuales se precisa de una actualización permanente. Trabajar por problemas o proyectos es el mejor modo de favorecer naturalmente la competencia del docente, alumnos e institución, al ir asignándose tareas y objetivos académicos concretos a los participantes, mediante una pedagogía activa y colaborativa.

En lo que respecta al modelo de reflexión – acción sobre la práctica educativa Malpica (2012), menciona algunos beneficios importantes en la labor docente, uno de ellos es que el trabajo sistemático de reflexión compartida parte desde el cambio individual para llegar a lo colectivo, ambos se refuerzan e impulsan a través de la socialización de reflexiones y nuevos planteamientos sobre la tarea de enseñar. Cuando este proceso se hace riguroso y sistemático, permite que cada profesor, cada colectivo se comprometa con aspectos de mejora, a los que se podría denominar, compromisos específicos de trabajo y de entrega de resultados en un periodo de tiempo previsto.

Otro beneficio del proceso sistemático y pausado de mejora continua sobre la práctica educativa es el llevar a cabo los principios de cómo aprenden las personas. Estos principios mencionan que el aprendizaje es lento, es una construcción personal de conocimiento, el aprendizaje docente requiere el dominio de habilidades y la integración con actitudes en diversos contextos. Casi por lo regular, la mejora de la práctica educativa también incluye un proceso de aprendizaje nuevo y de construcción renovada de conocimientos previos, esquemas y paradigmas que lleva cada uno (Malpica, 2012).

De acuerdo con Malpica (2012), las comunidades de aprendizaje constituyen una nueva forma de pensar en la formación y el aprendizaje continuo de los docentes. A diferencia de los modelos tradicionales de formación y capacitación docente, un modelo profesional de aprendizaje entre iguales reporta diversas ventajas para el desarrollo de una actuación profesional autodeterminada. Seis condiciones que permiten lograr el cambio en un proceso de formación docente basado en las comunidades de aprendizaje entre colegas. 1. Crear un clima de investigación y

reflexión sobre la práctica docente. 2. Adquirir un compromiso de planificación colaborativa. 3. Lograr la participación de todos en al menos un proyecto de mejora y en algún proceso de toma de decisiones de la escuela. 4. Prestar atención a la formación permanente y al desarrollo profesional del profesorado basado en proyectos de mejora. 5. Crear y desarrollar estrategias de coordinación y comunicación, de acuerdo a espacios, tiempos y dinámicas adecuadas. 6. Lograr el funcionamiento de un liderazgo pedagógico eficaz capaz de implicar a todo el profesorado en este proceso.

Los equipos docentes deben desarrollar la capacidad de pensar en voz alta con otros sobre su trabajo, saber planificar, desarrollar y evaluar aquellas innovaciones o cambios educativos que les sirvan para mejorar su trabajo y tratar de responder a los retos actuales del sistema educativo y de la sociedad moderna.

Gonzalo, Pumares y Sánchez (2012) consideran que las modalidades y actividades de desarrollo profesional docente pueden agruparse en tres niveles de acuerdo a su complejidad, amplitud y capacidad formativa:

Nivel uno, son las actividades de iniciación, sensibilización y dinamización; orientadas para impartirse individual como en equipo de profesionales. Las modalidades que abarca pueden ser: congresos, jornadas y encuentros, que son actividades intensivas con una duración de uno a cuatro días. La estructura básica es la combinación de conferencias o ponencias con seminarios, simposios, talleres. Propician el intercambio de experiencias. Otra modalidad, son los cursos, compuesta por programas diseñados por los organizadores, pretenden la transmisión de contenidos científicos, técnicos, culturales o pedagógicos aportados por expertos. La participación suele ser individual.

Nivel dos. Comprende actividades de resolución de problemas prácticos, orientados hacia la construcción de un currículo abierto, flexible y dinámico, que lleven a la reflexión conjunta y de experimentación de materiales didácticos. Sus modalidades de formación son: seminarios, son la reunión periódica de profesionales que profundizan en el estudio de temas educativos a partir del

proyecto y las aportaciones de los propios participantes, analizando materiales y elaborando conclusiones del trabajo realizado. El coordinador puede ser un participante del grupo o un especialista externo. Otra modalidad son los proyectos de formación en centros, el centro de trabajo es el primer núcleo de desarrollo personal y profesional de docentes capaces de dar respuesta a las necesidades surgidas al analizar su práctica. Pueden tener el asesoramiento externo; su objetivo es involucrar a todos en la construcción de una estrategia compartida.

Nivel tres. Actividades de investigación e innovación desarrolladas por profesionales con un conocimiento teórico – práctico amplio para elaborar materiales innovadores y experimentarlos. Es importante la difusión de los materiales elaborados. Sus modalidades de formación son: grupos de trabajo, proyectos de investigación y proyectos de innovación; los tres se basan en el trabajo autónomo de un grupo de expertos que se reúnen en torno a un proyecto diseñado por ellos mismos.

Por otra parte, la formación docente, de los profesores en servicio se desarrolla sobre la base de diferentes ámbitos de organización y gestión, en los cuales se plantean diferentes sistemas de orientación, estructura, intervención y evaluación de dicha formación. En 1994 Sparks y Loucks-Horsley, Imbernón y García (en Serra 2004), puntualizan cinco modelos de desarrollo profesional en el área educativa:

Modelo de formación orientada individualmente. Los profesores planifican y realizan las actividades de formación que ellos consideran podrán satisfacer sus necesidades de conocimientos y destrezas. El profesor aprende mediante lecturas, el intercambio con colegas, la puesta a prueba de nuevas experiencias, la confrontación reflexiva con su propia práctica, sin la presencia de un programa formal y organizado. Un área de oportunidad, es la mejora en la comunicación horizontal, para esto se requiere de acciones que interconecten a los docentes de diferentes escuelas y regiones para compartir actividades de innovación y perfeccionamiento.

Modelo de reflexión basado en la observación, supervisión, evaluación. Tiene como eje principal el desarrollar en los profesores sus habilidades metacognitivas que les permitan conocer, analizar, evaluar y cuestionar su propia práctica docente y los componentes éticos y de valor que subyacen a ella. Se promueve una autoreflexión profesional y personal. Las estrategias utilizadas son tanto la observación y análisis de la enseñanza en las clases como del lenguaje y de sus constructos personales.

Modelo de desarrollo curricular y organizativo. Los docentes participan en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas o de mejora de la institución escolar mediante proyectos didácticos u organizativos para la resolución de problemas específicos. Se basa en el supuesto de que los adultos aprenden mejor y en forma contextualizada cuando tienen la necesidad de conocer o resolver un problema. La estrategia más común es la participación de los docentes en la elaboración de los proyectos educativos. El desarrollo del currículum genera la necesidad de que los profesores aprendan nuevos contenidos, estrategias didácticas., formas de evaluación, lo que repercute en su formación. Un beneficio para los profesores en la mejora de la escuela o en el desarrollo del currículum, les permite ser más conscientes de las perspectivas de los otros, apreciar más las diferencias individuales, adquirir mayor destreza en el liderazgo de grupo, resolver problemas, y contribuir a conformar una cultura colaborativa.

Modelo de entrenamiento a través de cursos de formación. Es el modelo más común, la característica básica de los cursos es la presencia de un profesor, considerado experto en algún campo de conocimiento determinado, que define los objetivos, contenidos y actividades del curso. Generalmente se desarrolla para grupos numerosos de docentes fuera de la escuela, los cuales esperan aumentar sus conocimientos y destrezas. Se han implementado variantes para superar las limitaciones, algunos de los cambios, es la definición de los objetivos de los cursos por los mismos docentes, otro es una mayor atención a la relación entre teoría y la práctica, el seguimiento y asesoramiento durante y con posterioridad al curso.

Modelo de investigación. Se concibe al docente como una persona capaz de reflexionar, identificar y diagnosticar problemas sobre su propia actividad e intervenir en ellos para mejorarlos. Por tanto, el docente se convierte en investigador de su propia práctica y desarrolla la profesionalidad a través de la profundización en su capacidad de análisis crítico de las condiciones de su trabajo con los alumnos, con los otros docentes, así como las presiones y limitaciones que su entorno institucional y social ejercen sobre su tarea. Para empezar es necesario que los profesores identifiquen un problema o tema de interés, recojan información y la analicen, para que realicen los cambios en sus prácticas y después los evalúen en función de los resultados. Por lo general, participan investigadores expertos conduciendo o colaborando en el proceso de investigación. Se basa en el trabajo colaborativo y participativo de los docentes, está centrado en su práctica y asume que el lugar de trabajo del profesor es el más idóneo para su aprendizaje.

En general, cualquier plan o programa de formación está condicionada por el entorno. Se espera una transformación basada en la reflexión compartida por los participantes, tanto con ayuda de asesoría entre iguales, como con ayuda de grupos de trabajo, para abordar la realidad de forma crítica con la intención de mejorarla. La finalidad es avanzar colectivamente hacia una educación contextualizada, guiada por la ética para la mejora escolar y para la mejora social (Gonzalo et al., 2012).

Ahora bien, qué pasa con la educación inclusiva, para Blanco (2004) los modelos aplicados en la formación docente ante la diversidad consideran los aspectos citados anteriormente, pero además, presenta las siguientes estrategias:

Un enfoque sistémico. Un punto esencial para el cambio es no depender mucho de actividades de perfeccionamiento de corta duración como única alternativa. La transformación en el desarrollo profesional ha de ser sostenida en el tiempo y acompañarse de cambios en otros aspectos del sistema, como pudiera ser financiamiento o procedimientos de evaluación, que sigan la aplicación de nuevas

prácticas por parte de los profesores habilitados, aumentando la posibilidad que en el largo plazo, se incorporen permanentemente a la práctica.

Desarrollo basado en la escuela. Para avanzar hacia enfoques inclusivos, la necesidad más urgente de actualización docente se da en las escuelas comunes. Muchos programas de formación exitosos se han basado en la provisión de apoyos externos a las escuelas y, al mismo tiempo, en capacitar a los maestros de esas escuelas para que se apoyen mutuamente. Otra alternativa ha sido ofrecer a los maestros una metodología específica para desarrollar su trabajo colaborativo. Partir de las necesidades y logros de la propia escuela conlleva una serie de ventajas, se pueden citar las siguientes: reconocen sus saberes y no dependen de la disponibilidad de formadores expertos; se centran en las realidades y prácticas del aula inclusiva, no espera que los profesores interpreten el conocimiento teórico en términos que puedan ser aplicados en el aula; focalizan los problemas pedagógicos que presenta la diversidad de los alumnos, más que las características médicas o psicológicas de tipos particulares de estudiantes; destacan la colaboración entre los maestros así como el desarrollo de equipos con base en la escuela.

Modelos en cascada, cuando se busca actualizar a una gran población, los modelos en cascada, son una alternativa, se forma un número relativamente pequeño de profesionales, quienes después pasan a capacitar a grupos extensos, la ventaja que tiene es la rapidez con la que se forma un gran número de expertos durante la fase inicial y el costo es bajo. Pero con el inconveniente, de que la información se puede alterar o diluirse a medida que baja la formación.

Formación a distancia, una alternativa para la capacitación a una mayor población docente, es el sistema de educación a distancia, siendo una respuesta a las grandes distancias existentes entre las escuelas rurales y las urbanas. Para tener un mejor impacto en esta modalidad, debe cuidarse que no imparta un mensaje



diluido, para lo cual se requiere combinar modelos a distancia con el apoyo directo, el trabajo colaborativo en equipos y/o con oportunidades de interacción.

En general, Blanco (2004) sugiere hacer una revisión de las estructuras de la formación de maestros. Para el avance de educación inclusiva es necesario tener en cuenta la formación inicial de los futuros docentes, establecer una estructura a largo plazo que capacite al maestro para trabajar con estrategias inclusivas. Para lo cual, deben considerarse los siguientes tres niveles en el sistema educativo:

-Cada docente necesita comprender las prácticas inclusivas en el aula, desarrollando dicha comprensión tanto mediante la formación inicial como a través de un proceso permanente de desarrollo profesional.

-Al menos un docente por escuela, necesitara desarrollar un grado mayor de especialización acerca de las dificultades y discapacidades más comunes que experimentan los alumnos. Este docente no necesita perfeccionarse solamente para mejorar sus propias prácticas, sino también para actuar como consejero con sus colegas.

-Unos maestros necesitarán desarrollar un alto nivel de especialización. Sin embargo, será muy útil que estos maestros adquieran habilidades y experiencia como educador regular y sólo después se especialicen.

Por otra parte, hay muchos factores que contribuyen al éxito de la inclusión, entre ellos la actitud de los profesores, el apoyo y las competencias. Existe una variedad de estrategias para mejorar la competencia profesional, participar en talleres es una de ellas. El uso de talleres con un enfoque andragógico puede ser una opción en la capacitación de profesores para trabajar en aulas inclusivas (Sunardi, Maryadi & Sugini, 2014).

La investigación que realizaron Sunardi, Maryadi y Sugini (2014), sobre la participación de profesores en un taller de únicamente dos días mostró resultados significativos en el cambio de actitud, entendimiento y competencia laboral hacia la educación inclusiva. Durante el taller, se presentó un modelo con enfoque andragógico, compuesto por lluvia de ideas, discusión y actividad en equipos. Los

profesores participaron durante dos días en el taller, el cual consistió en facilitar la exposición de sus experiencias y reflexiones, discusión y presentación, se les proporciono módulos con información para ser leídos. Sin embargo, no fue suficiente la lectura se tuvieron que hacer otras medidas para el entendimiento de la educación inclusiva.

Para el logro de la educación inclusiva se requiere de educadores que reciban desarrollo profesional desde la educación normal hasta los profesores en servicio. Por eso, debe concernir a los diseñadores de las reformas educativas, preguntarse, ¿cómo capacitar a profesores para evaluar alumnos con necesidades educativas especiales?; ¿cómo capacitar a los profesores para que sepan reconocer lo que requieren fortalecer?; ¿qué tipo de profesor se necesita para llegar a la inclusión? (Rajovic & Jovanovic, 2013)

### **3.3 Formación y desarrollo profesional para una educación inclusiva**

Desde finales de los noventa, que se inicia el modelo de educación inclusiva existe la preocupación por el profesorado que atenderá dicho modelo, los docentes tienen dificultades, preocupaciones o inquietudes a la hora de querer dar atención a la diversidad. Es una constante en las escuelas con un proyecto de mejora, donde se espera la participación de toda la comunidad educativa para el logro de metas, tener un liderazgo, la actitud y roles de los docentes, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo profesional son condiciones necesarias para ser centros que trabajan con un enfoque de inclusión (Moriña y Parrilla, 2006).

La formación del profesorado tanto inicial como permanente debe ser un elemento clave para dotarle de conocimientos, habilidades y actitudes, con el fin de abordar el proceso integrador y de esta manera poder atender las características heterogéneas del alumnado y ofrecer una respuesta educativa en un marco organizativo y curricular flexible. Enseñar de manera diferenciada a todos los alumnos respetando su individualidad, y en donde la calidad de la enseñanza es para todos ellos, es una labor que necesita considerar los siguientes criterios: los profesores deben conocer bien las habilidades y conocimientos de sus alumnos, sus intereses y su experiencia anterior; se debe ayudar a los alumnos a darle un

sentido personal a las tareas y actividades en que participan; y las clases deben organizarse de tal modo que se estimule la participación y el esfuerzo. Para lo cual, la formación inicial y permanente del profesorado se constituye en un elemento clave (Arnaiz, 2003).

La escuela inclusiva demanda profesionales que lleguen a ser reflexivos y críticos, capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con el fin de mejorarla. Para Booth et al.; Corbett y Slee (2000, en Moriña 2004) mencionan que la formación permanente del profesorado, es una estrategia necesaria y crítica para el desarrollo de profesionales que asumen la respuesta a la diversidad como una oportunidad para aprender de las diferencias, como una riqueza para los centros y sus aulas. Así como, para Ainscow, 1999; Sapon-Shevin, 1998; Slee, 2000 (en Moriña 2004), plantean que el progreso hacia escuelas que dan respuesta de calidad a todos los alumnos debe ir acompañado de una evolución del perfil profesional de los docentes.

Así, la investigación de Rajovic y Jovanovic (2013), menciona que el conocimiento y creencias que poseen los profesores son filtros a través de los cuales sus prácticas, estrategias, acciones, interpretaciones y decisiones se realizan. Ya que, estos juegan un papel importante en la mediación educativa entre lo que se aprende y lo que se enseña en el aula. Por lo que es importante, guiar a los profesores a explorar y articular sus propias creencias con las teorías implícitas, para explicar, justificar, cuestionar e informar sus futuras prácticas educativas. Así como, a tener espacio para la reflexión crítica acerca de las consecuencias y suposiciones de diferentes teorías y prácticas con respecto a la educación inclusiva. Los profesores que llegan a ser reflexivos acerca de su trabajo, consiguen saber que están haciendo, por qué lo hacen y qué pasara como resultado de lo que ellos hacen, por eso el autoconocimiento, el auto-cuestionarse y la auto-reflexión son competencias fundamentales, las cuales deben establecerse en todas las fases del desarrollo profesional docente.

Blanco (2004), considera como aspectos claves del desarrollo profesional para una educación inclusiva: implementar enfoques inclusivos, donde los educadores

especiales tienen que implementar, entre otros aspectos, un nuevo rango de habilidades en asesoramiento, currículum común y prácticas de aula inclusivas. Si los docentes deben formarse en enfoques inclusivos, sus programas de actualización deben organizarse bajo el mismo enfoque. Los enfoques inclusivos se basan en un conjunto de actitudes y valores, así como de conocimientos y habilidades pedagógicas. Tanto la formación inicial como en servicio deben, por tanto, ofrecer oportunidades de reflexión y debate sobre estas materias. Además, los formadores de maestros deben dominar las prácticas que son apropiadas para las aulas inclusivas.

Uno de los retos fundamentales que plantea la inclusión es el referido a la formación del profesorado, como un proceso de mejora de los centros educativos y de desarrollo profesional de los docentes para poder atender las características heterogéneas del alumnado. Para Marchesi y Martín (1998, en Arnaiz 2003), cada vez más, los profesores deben afrontar nuevas tareas en su rol docente. Entre ellas: una enseñanza dirigida a todos los alumnos, una cultura de la negociación, una participación en los proyectos del centro, una instrucción abierta al exterior de la escuela, y una educación con mayor autonomía y control. Todos estos cambios, además de influenciar a los profesores, provocan una situación compleja en los centros, teniendo que trabajar bajo principios de igualdad y justicia, como lo dice la educación inclusiva (Arnaiz, 2003).

Al respecto, Blanco (2004) menciona que la efectividad del enfoque inclusivo depende de las competencias y las actitudes de los docentes de aula, por tanto, entre las exigencias se encuentra que: los docentes deben involucrarse en el desarrollo del currículum propuesto y desarrollar competencias para adaptarlo en sus propias aulas; deben llevar a cabo una serie de actividades complejas en sus aulas; han de tener las competencias para planificar y promover la participación de todos sus estudiantes; tienen que saber cómo apoyar el aprendizaje de sus alumnos sin darles simplemente respuestas predeterminadas; trabajar al margen de las materias tradicionales y con una sensibilidad a las diferentes formas culturales.

Ahora bien, Blanco (2004) propone para abordar las exigencias que tiene la formación y desarrollo profesional considerar los tres puntos siguientes: 1) Los profesores precisan algo más que el mero conocimiento. También necesitan saber cómo aprenden los niños, cómo entender las diferencias individuales y cómo establecer una forma de enseñanza a dichas diferencias. 2) Los profesores necesitan experiencia y conocimiento práctico, junto con un apoyo continuo, que los ayude a incorporar técnicas efectivas en su práctica cotidiana. 3) Identificar líderes curriculares, pueden ser los directores, o especialistas en asignaturas. La formación no ha de centrarse sólo en sus propios métodos de enseñanza, sino también en cómo trabajar con sus colegas y ayudarles en su trabajo con el nuevo currículum inclusivo.

Con el propósito de conformar una base útil para una formación coherente, Blanco (2004) plantea los siguientes principios:

- Diseñar planes de formación a largo plazo que consideren a docentes autoridades educativas, padres de familia. Dichos planes deben considerar su evaluación y permitir el seguimiento y mejoramiento permanentes.
- Las acciones de formación deben dirigirse conjuntamente a maestros de la educación regular y a los especialistas, de manera que compartan el mismo enfoque y puedan trabajar conjuntamente.
- Incluir la relación entre teoría y práctica y oportunidades de reflexión en todas las acciones de formación. Los seminarios y los talleres de formación deben incorporar una fase de trabajo en grupo guiado, una fase de aplicación en el aula y una fase de retroalimentación.
- Partir de las necesidades sentidas por los maestros, creando oportunidades para que éstos participen en el diseño de los contenidos, las estrategias y las actividades.
- Enfatizar la formación dirigida a la escuela en su totalidad, utilizando al mismo tiempo, una serie de estrategias y modalidades para lograr diferentes objetivos y enfrentar necesidades distintas.

- Promover la autoformación, creando oportunidades de trabajo en redes entre los maestros y las escuelas.
- Proveer materiales de apoyo adecuados, así como estímulos a los maestros para que desarrollen nuevos materiales didácticos.

Por otra parte, Arnaiz (2003) menciona que al enfoque de cambio y mejora escolar, la educación inclusiva lo denomina mejora de la eficacia escolar. Una escuela que trabaje desde esta perspectiva optimizará los resultados de los alumnos, además de aumentar su capacidad para gestionar el cambio. Si verdaderamente se pretende que los profesores inicien nuevas dinámicas de trabajo, se requiere una nueva redefinición del trabajo docente, y el reconocimiento por parte de la escuela de nuevos espacios y contenidos, para que los profesores puedan configurar la profesión docente Escudero (1994 en Arnaiz, 2003), se refería a que:

No es lo mismo pensar en el profesor como mero sufridor pasivo de ciertas condiciones y estructuras escolares impuestas desde fuera o decididas jerárquicamente por la dirección, que entenderlo como un sujeto activo y con capacidad de decidir con otros sobre buen número de aspectos que afectan al gobierno y decisiones sobre su espacio de trabajo (p. 224).

Moriña y Parrilla (2006), hacen hincapié en dos condiciones, la formación y colaboración, que se relacionan con la puesta en práctica para tener una educación inclusiva. La formación docente debe plantearse de acuerdo a la colaboración entre los profesores, que sean ellos quienes busquen respuestas colectivas, con base en la reflexión sobre la práctica y a la demanda de atención a la diversidad. Poner en práctica un modelo social de aprendizaje, como es el aprendizaje cooperativo, es concebir el aula como un espacio social y educativo de participación. En donde el profesor tendrá que asumir actitudes de búsqueda e indagación, en un contexto de colaboración con sus iguales. Por tanto, en las propuestas de formación docente hay que tener en cuenta factores que faciliten la tarea como pueden ser: la colaboración entre los profesores, la orientación práctica de la formación, la reflexión sobre la práctica, las estrategias

metodológicas activas, la mejora de la diversidad, la participación heterogénea de los otros profesionales involucrados en la educación.

Ahora bien, que pasa con el área emocional del profesor, ya se ha visto que la formación de los docentes es un elemento imprescindible para implementar prácticas inclusivas, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje socio-emocional. Sin embargo, el desarrollo personal y educación emocional de los docentes está insuficientemente tratado o definitivamente ausente en muchos programas de formación docente inicial y en servicio caracterizados por un marcado énfasis en lo cognitivo y en lo técnico, obviando lo emocional. Difícil que un profesor que no tenga un adecuado desarrollo emocional, pueda convertirse en un modelo apropiado para los niños y favorecer su apertura a realidades diferentes. Si los docentes no están abiertos a la diversidad no podrán fomentar en los niños una actitud inclusiva (OREALC, 2009).

De acuerdo con la investigación de Moriña y Parrilla (2006), proponen los siguientes criterios para la formación desde una orientación inclusiva:

- Orientación práctica de la formación. Las propuestas de formación deben de contar en algún momento con un espacio y tiempo para analizar la práctica docente y reflexionar colaborativamente acerca de qué mejoras planificar en la escuela y en el aula y cómo llevarlas a cabo.

- La formación como proceso estructurado. Tanto grupos iniciales como ya experimentados en un trabajo colaborativo de autoformación, es recomendable que lo hagan bajo un acompañamiento de asesoría ya sea interno o externo al centro.

- Un concepto de diversidad amplio. Partir del análisis colectivo del concepto diversidad, en un sentido amplio y dando cabida a cualquier persona o grupo humano. Además de construir y compartir un lenguaje común.

- La mejora de la respuesta a la diversidad como meta última. En las propuestas de formación docente para la inclusión, se pueden tener otros objetivos, como pueden ser la mejora de la escuela, familia, profesorado, sin embargo, todo debe

repercutir en mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para todos los alumnos.

-Diversidad de contenidos formativos. La variedad de contenidos teóricos y prácticos referidos a todas las dimensiones (gestión del cambio, colaboración, implicación de la comunidad educativa) facilita que la oferta formativa sea amplia y se adapte a diferentes grupos de profesores. Dos temas que no pueden faltar son la planificación didáctica y organizativa del aula. Este criterio maneja dos aspectos que se deben alinear para que logre tener el éxito esperado, los teóricos que fundamentan la respuesta a la diversidad en el aula y los que elijan los participantes, que promuevan el compartir sus preocupaciones, conocimientos y prácticas, así como, el favorecer el compromiso y seguimiento de la formación.

-La colaboración como estrategia de formación. Aprender a colaborar es un aprendizaje práctico, los contenidos que deben estar presentes en la formación son: la comunicación, la escucha activa, la resolución de problemas, la reflexión grupal (a través del role playing, análisis de casos e incidentes críticos colectivos). Se requiere de una participación activa, donde el encuentro entre compañeros ayude al intercambio de ideas y experiencias, se compartan preocupaciones y reflexiones, se llegue a acuerdos, dar la oportunidad de escuchar a otros, reflexionar individual y grupalmente.

-La flexibilidad en el desarrollo de la formación. Un punto de partida es que los grupos autogestionen su formación. El permitirlo ayuda a que los docentes vean como suyo el proceso formativo, dado que tienen capacidad de decisión sobre qué y cómo van a aprender. Cuando los docentes tienen control sobre su formación tienden a adaptar el diseño del proyecto a las características y necesidades del grupo.

-La formación debe ser negociada entre todos los participantes. Hablar de todos es considerar agentes internos y externos, como puede ser un asesor. Se deben dejar claros desde un principio cuáles son los intereses del grupo que les lleva a iniciar la formación, cuáles son las necesidades que se detectan, cómo se va a desarrollar este proceso.



-La formación en grupos heterogéneos. No hay grupos homogéneos, pero es importante considerar que en la organización educativa en su conjunto son más efectivos los grupos heterogéneos e interdisciplinarios, en los que hay representantes de los diferentes ciclos, otros profesionales, docentes con diferentes edades y experiencia.

-Una coordinación compartida. Se espera que la coordinación del grupo sea rotativa. Esto quiere decir que sea compartida por todos los miembros del grupo de trabajo. Esta opción no sólo ayuda a que los miembros del grupo se responsabilicen del proyecto de formación, además introduce un elemento original, de cambio.

-El tiempo dedicado a la formación debe ser planificado previamente. Al estructurar el programa de formación, es importante planificar éste contando con el consenso de todos los participantes, de tal manera que sea gestionado con flexibilidad y de acuerdo al ritmo de trabajo del grupo. Hay que considerar tanto la frecuencia de las reuniones de formación como la organización del tiempo en cada reunión. Para evitar que sean experiencias aisladas y rígidas, se sugiere que abarquen por lo menos dos años.

-La idoneidad de un espacio formativo. Lo más recomendable es tener un espacio que sea significativo para la identificación del grupo de trabajo. Además de hacer sentir a los participantes cómodos.

-La necesidad de diseñar y desarrollar una formación que repercuta en el ámbito institucional. A pesar de que las repercusiones tienen más que ver con cambios de actitudes y adquisición de conocimientos y habilidades por parte de los docentes de los grupos, se debe apreciar un impacto de estos aprendizajes en las prácticas de las aulas y centro.

-La formación tiene que ser evaluada. El papel que tiene la evaluación en la formación es imprescindible, aunque suponga un esfuerzo para los docentes, ayuda a analizar el progreso de la experiencia, los aspectos positivos y negativos y en consecuencia, a introducir mejoras.

-Es necesario considerar a través de qué canales difundir la formación. Como parte de un aprendizaje colaborativo es necesario hacer difusión para compartir los resultados, valorar los esfuerzos invertidos en el proyecto de formación.

-Acortar distancias entre necesidades de formación y procesos formativos. Establecer una política de detección de necesidades desde un organismo formativo, donde a partir de las necesidades de los docentes de cada escuela se diseñen propuestas que respondan de manera general, debería ser el primer punto de partida para cualquier proyecto de formación.

Desde esta perspectiva, las prácticas docentes están condicionadas por las creencias e interpretaciones del profesorado sobre la sociedad, la educación y sus finalidades. Liston y Zeichner (1993, en Arnaiz 2003), propusieron como punto de partida de cualquier política de formación del profesorado, el considerar la educación como tarea que se da en un contexto político, social e histórico sobre el que los docentes tienen sus propias creencias y marcos conceptuales que deben explicitar y contrastar durante su formación y desarrollo profesional. La formación del profesorado para la atención a la diversidad debe articularse sobre un profesional crítico y transformador que sea capaz de investigar su práctica y la práctica educativa de los centros escolares para poder promover una mejora educativa y social (Arnaiz, 2003).

### **3.4 Características del profesor y su formación en la educación inclusiva.**

En el amplio campo educativo, los docentes constituyen el recurso más caro y más poderoso que se puede desplegar en el sistema educativo. Para avanzar hacia la inclusión, el desarrollo profesional se hace particularmente importante, dados los grandes y nuevos desafíos que han de enfrentar tanto los maestros de las escuelas comunes, que deben responder a una mayor diversidad de necesidades estudiantiles; como los educadores especiales, que ven que el contexto y foco de su trabajo cambia radicalmente (Blanco, 2004).

De acuerdo con Sunardi, Maryadi y Sugini (2014), hay una diferencia significativa entre los sentimientos de competencia antes y después de recibir capacitación. Los profesores llegan a ser más confiables enseñando en el aula inclusiva después de participar por ejemplo en un taller. La competencia del profesor es una integración del conocimiento, entendimiento, valores, actitudes, habilidades e intereses. En el contexto de la educación inclusiva, la competencia del profesor puede ser reflejada en lo cognitivo, afectivo y comportamiento al enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales en un aula regular.

Desde la formación inicial de los futuros profesores es necesario que tengan la oportunidad de pensar cuáles son las implicaciones prácticas, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, y desde el inicio atender a la diversidad del alumnado en el aula regular. Para los profesores de educación especial, su formación debe contemplar, habilidades para trabajar colaborativamente con los profesores regulares, saber compartir su experiencia, desarrollar competencias para asesorar, administrar y gestionar. Así como, saber trabajar con otros especialistas no docentes, con los padres y otras instancias no educativas. Los docentes de educación superior quedan también focalizados como personal con falta de experiencia en enfoques inclusivos. La alternativa para ellos, es el involucrarse en los avances hacia la inclusión que se están dando en las escuelas regulares (Blanco, 2004).

Ahora bien, es necesario partir de la formación inicial del profesorado, que debe contemplar la educación normalista, para preparar a los futuros docentes, como involucrarlos en una educación democrática y que atienda a la diversidad.

Con el propósito de atender a la diversidad, se requiere de un profesor con un conocimiento amplio que abarque los siguientes aspectos: comprensión y estructuración de la educación especial; entender y conocer las diferencias de los alumnos en cuanto a género, capacidad, cultura, etc.; abordar con fundamentación la enseñanza de cada materia de alumnos diversos; el aprendizaje y diferentes formas de aprender por distintos alumnos; evaluar las diferencias en la forma en que los alumnos se acercan y construyen el aprendizaje; estrategias de

enseñanza que permita plantear de distinta manera los mismos objetivos, y adaptarse a variadas situaciones; un conocimiento de los recursos curriculares y de la tecnología educativa; sobre la colaboración, y cómo ésta potencia y refuerza el aprendizaje entre alumnos; y un conocimiento que permita reflexionar y evaluar la propia práctica (Darling-Hamond, 1998 en Arnaiz 2003).

Timor y Hartanska (2014), mencionan que en la formación normalista, en la asignatura sobre metodología se debe incorporar en el programa, el manejo de grupos heterogéneos, así como, habilidades en los grupos mixtos y sus implicaciones sociales, la adaptación de estrategias didácticas para la diversidad de estilos de aprendizaje, aspectos sociales en el proceso de aprendizaje. La clase de metodología puede fomentar el interés por las necesidades educativas especiales y promover actitudes positivas hacia la educación inclusiva.

No solo para tener un impacto sobre las actitudes hacia la inclusión, además a los normalistas se les debería dar la clase de metodología tratando la visión inclusiva como parte de su programa y no como un curso diseñado específicamente de educación especial. Asimismo, marcar la diferencia conceptual sobre lo que es inclusión y educación inclusiva (Timor & Hartanska, 2014).

Sería aconsejable un currículum de formación inicial articulado en torno a una formación científica especializada por áreas de conocimiento y una formación pedagógica basada en una concepción del profesor como profesional reflexivo, práctico y crítico, donde las prácticas fueran un componente vertebrador de la formación, y los contenidos referidos a las diferencias individuales y socioculturales estuvieran suficientemente representados (Arnaiz, 2003).

El siguiente rubro pendiente de formación para atender a la diversidad es el desarrollo del profesorado de apoyo, quien debe estar a la vanguardia en lo que respecta a la educación inclusiva.

En lo referente a la actualización del profesor de apoyo, Arnaiz (2003), sugiere una redefinición de su rol para que adquieran preponderancia las labores de coordinación y asesoramiento frente a la atención directa al alumnado. Lo cual se

basa en la escuela como un todo, y la atención a la diversidad como una responsabilidad compartida por todos los profesores, se facilita una amplia gama de respuestas organizativas y pedagógicas que hacen factible la integración desde principios de equidad y no discriminación. Entre las funciones que puede desarrollar el profesor de apoyo, además de ser principalmente coordinador y asesor, sin descartar su colaboración en la enseñanza atendiendo directamente a los niños en clases ordinarias o de apoyo son: coordinación de la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales de los alumnos; coordinación y asesoramiento a los profesores; mantenimiento de registro, supervisión e informes de todos los niños con necesidades educativas especiales en el centro; colaboración en la formación de los profesores del centro; contacto con los padres de los niños con necesidades educativas especiales; enlace con las instituciones externas, incluyendo otros posibles servicios educativos, médicos, sociales y de voluntarios.

Si en algo tiene que ser especialista el profesor de apoyo es en impulsar los procesos de mejora de las prácticas educativas de su centro. Por ello, lo más importante es el conocimiento idiosincrático de la escuela en sus aspectos culturales y relacionales, así como organizativos y curriculares; lo que a la luz de sus valores en favor de la igualdad y de sus conocimientos relativos al asesoramiento y facilitación de la integración, le permitirá establecer un marco teórico, ideológico y práctico de lo que debe constituir su actuación a favor de una adecuada atención a la diversidad. Para cualquier docente, pero especialmente para el profesor de apoyo, la consideración de los aspectos sociales y éticos de la educación, desde un compromiso con principios morales democráticos de equidad, resulta fundamental en la formación del profesorado (Arnaiz, 2003).

En toda profesión se requiere la formación permanente, y en la educación inclusiva es una tarea que se vive cotidianamente por parte de todos los involucrados en el proceso educativo.

Igual que en la formación inicial y en la del personal de apoyo, en la formación permanente se necesita un proceso de reflexión sobre la propia práctica y sobre el

rol del profesor como agente de cambio y de innovación en la escuela. Para ello, es fundamental la identificación y análisis de necesidades; el diseño, aplicación y seguimiento de planes de formación; y la revisión y evaluación de las acciones formativas planificadas.

El profesor puede construir su identidad profesional mediante su implicación en la construcción de una escuela de calidad para todos entrando en contacto con valores, prácticas y personas que favorecen su desarrollo profesional. Para ello, en una formación permanente que favorezca la atención a la diversidad, de acuerdo con Arnaiz (2003) es preciso considerar los siguientes principios:

- Coherencia entre la formación permanente, formación inicial, titulación de acceso, organización de los centros y diseño del currículum, que vislumbre un profesor reflexivo, práctico y comprometido con valores democráticos que implican una educación de calidad para todos.
- La formación permanente para la atención a la diversidad ha de partir de una formación de actitudes ante la diversidad (Parrilla, 1996 en Arnaiz 2003). La discusión de actitudes, valores y creencias desde puntos de vista democráticos debe ser punto de partida de toda formación, pero en este caso un cierto consenso sobre la finalidad y los medios de una educación democrática es necesario.
- Favorecer el desarrollo de modalidades de formación atentas a las características, motivaciones e intereses de los profesores. Iniciando por sensibilizar al profesorado y discutir los fines y valores educativos de la actual reforma.
- Asociar las actividades de formación a las condiciones de trabajo de los docentes, de modo que se facilite desde la organización de los centros su desarrollo. Teniendo en cuenta el fomentar estructuras no jerárquicas de coordinación y que la formación se brinde en horario laboral.

- Profesionalización de los asesores de formación, llamados externos y por un papel más relevante de otras instituciones en la mejora de la práctica educativa, especialmente universidades y sindicatos.
- Aprovechar las nuevas tecnologías para descentralizar la información: conectar escuelas para crear redes donde la información fluya.
- Utilizar los mecanismos de supervisión del sistema educativo para propiciar una educación de calidad para todos. Esta autoridad educativa puede impulsar y apoyar las medidas de adaptación a los alumnos en los centros que supervisan orientando los esfuerzos de los equipos directivos y profesores.
- Evaluar de modo riguroso y sistemático las actividades de formación permanente, los planes de formación y las instituciones encargadas de la misma.
- Impulsar la evaluación de los profesores para favorecer su profesionalización. La evaluación, entendida desde una perspectiva formativa. El desarrollo profesional del profesor se basa en los resultados de la evaluación de su acción educativa.

En lo referente a la formación profesional para la educación inclusiva, están los profesionales de la psicopedagogía, quienes desde el contexto de la inclusión también se han visto influenciados por la necesidad de atender a la diversidad del alumnado.

Bouillet (2013), rescata el papel del psicólogo en el proceso de inclusión. En su estudio realizado en algunas escuelas de Croacia, muchos de los profesores entrevistados consideran que el rol que juega el psicólogo al asesorar y apoyar, tanto en casos específicos como en el trabajo diario, es de gran ayuda. Toma un importante papel en el proceso de identificación de los alumnos con diversas dificultades. Por otra parte, está el trabajo que realizan con los padres y con los mismos alumnos, más cuando la preparación del docente es deficiente. También es reconocida la ayuda que brinda en los talleres, en sus clases y en la asesoría a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, hay poca respuesta de colaboración con la comunidad.

De acuerdo con Coll (1996, en Arnaiz 2003), las funciones del profesional psicopedagógico se engloban en seis categorías: las relacionadas con tareas y actividades de coordinación, dinamización e intercambio entre centros educativos y otras instituciones o servicios. Asesorar y apoyar al profesorado y a la comisión de coordinación pedagógica. Atención al alumnado con necesidades educativas especiales, permanentes o transitorias. Asesorar y proporcionar apoyo a las familias, elaborar programas dirigidos a este colectivo y potenciar la colaboración familia-escuela. Elaboración, utilización y asesoramiento en el empleo de materiales, instrumentos y criterios relacionados con la orientación educativa. Diseño, realización y coordinación de actividades de orientación vocacional y profesional.

Al respecto, Arnaiz (2003) menciona algunas de las funciones que debe atender el profesional psicopedagógico, divididas considerando el área de atención:

- Funciones en el área de orientación. Con el alumnado: contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los estudiantes; realizar la evaluación psicopedagógica previa de los alumnos con necesidades educativas especiales; y asumir la docencia de los grupos de educandos encomendados. Con respecto al profesorado: colaborar con él en la prevención y detección precoz de problemas de aprendizaje; colaborar en la programación y aplicación de adaptaciones del currículum; y participar en los consejos técnicos de la escuela. Con respecto al centro educativo: formular propuestas sobre el proyecto educativo escolar; elaborar las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional y del plan de acción tutorial, y contribuir a su desarrollo; elaborar los criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares; y formular propuestas sobre los aspectos psicopedagógicos del proyecto curricular.

- En el área de orientación educativa y psicopedagógica. Con los alumnos: es facilitar su transitar en la educación básica; evaluación psicopedagógica de los educandos que la necesiten y proponer la modalidad de escolarización oportuna; colaborar en el desarrollo de programas formativos de padres y estudiantes; y



elaborar y difundir materiales de orientación educativa e intervención psicopedagógica. Con respecto a los profesores: colaborar con la supervisión, centro de maestros, en el apoyo y asesoramiento de los docentes; y elaborar materiales útiles para los profesores. Para los centros educativos: es coordinar los proyectos curriculares de educación básica; e impulsar la colaboración e intercambio de experiencias entre los centros educativos.

- Función en la escuela. En lo que respecta a los alumnos: realizar la evaluación psicopedagógica de estudiantes en caso necesario; y orientar su escolaridad al comienzo de cada etapa educativa. Con los profesores: colaborar en el establecimiento de los planes de acción tutorial, actividades de refuerzo, recuperación, y adaptaciones curriculares; la detección y prevención de dificultades; el seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales; la orientación educativa y profesional de los educandos favoreciendo su madurez profesional. Y asesorar en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, y en el tratamiento flexible y diferenciado de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los escolares. En cuanto al centro educativo: colaborar en los procesos de elaboración y evaluación de los proyectos curriculares; y promover la cooperación entre escuela y familia.

Por otra parte, en lo que respecta a las necesidades de formación de los profesionales de la psicopedagogía, Arnaiz (2003) las agrupa en tres ámbitos:

- Formación básica: en procesos psicológicos relacionados con el desarrollo, memoria, aprendizaje, motivación, lenguaje, pensamiento. Bases biológicas y socioculturales del comportamiento y de la actividad humana. En lo que respecta a formación en procesos educativos, en la educación escolar o formal en lo que concierne a la estructura del sistema educativo, currículum, organización y funcionamiento de los centros educativos, la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Y, en la educación no escolar o informal, actualizarse en educación familiar, mass media.

- Formación específica: las relaciones entre desarrollo, aprendizaje, cultura y educación. Los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. Los componentes relacionados, comunicativos e institucionales de la educación. La enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos. Las estrategias de asesoramiento y colaboración. Modelos, métodos y técnicas de evaluación, seguimiento e intervención. Necesidades educativas especiales: dificultades de aprendizaje, trastornos del desarrollo, modalidades y formas de organización de la atención educativa. Orientación escolar y profesional.

- Formación en aspectos relacionados con la intervención psicopedagógica: elementos de psicología clínica, social, de las organizaciones, sociología de la educación, didácticas especiales.

En definitiva, la formación de los diferentes profesionales se constituye en uno de los pilares básicos para la construcción de la educación inclusiva y para conseguir una educación de calidad que llegue a todos (Arnaiz, 2003).

## **Taller: Sensibilización docente hacia la inclusión educativa. Una propuesta de formación.**

### **Justificación**

La inclusión educativa es un proceso que tiene como finalidad un cambio en la atención a la diversidad de alumnos que asisten a la escuela, quienes están presentes en cada aula. El enfoque que lleva implícito es el vivir democráticamente, el buscar una mejor sociedad. Sus principios se basan en los valores universales de respeto, tolerancia, justicia, equidad, entre otros. Es un compromiso no solo para el ámbito educativo, es un compromiso social, donde cada individuo es parte de esa diversidad. Sin embargo, el papel que juega el profesor es trascendental, pareciera que de él va a depender lo que se consolide de esta propuesta educativa. El profesor que a lo largo de la historia ha tenido que atender a todo tipo de alumnos, ahora está ante una nueva situación, que le exige cambios en su práctica, en su forma de relacionarse con los alumnos inicialmente, pero también con los demás compañeros, con las autoridades y con los padres de familia.

Qué le implica al profesor tener que hacer y deshacer para implantar la inclusión educativa, qué cambios tendrá que llevar a cabo en él, en su persona, en su vida profesional y laboral. La presente propuesta pretende ser una herramienta de análisis personal de lo que siente, de lo que le preocupa el tener que atender a una diversidad de alumnos.

### **Justificación Teórica**

En el área educativa, la inclusión se define como el derecho a una educación en igualdad de condiciones, no discriminatoria ni excluyente, para lograrlo la escuela debe adoptar nuevos valores que impliquen una nueva forma de entender la diferencia, así como tener la necesidad de transformar la organización y didáctica escolar (Jiménez & González, 2011).

La inclusión educativa está relacionada con la transformación total de la concepción de educación en el sistema educativo. Y a la vez, esta variación

repercuta en la cultura escolar para que llegue a ser más sensible a la diversidad, receptiva al cambio, sensible al lenguaje, imágenes y presentación de ideas (Moriña, 2004).

La formación del profesorado tanto inicial como permanente debe ser un elemento clave para dotarle de conocimientos, habilidades y actitudes, con el fin de abordar el proceso integrador; de esta manera poder atender las características heterogéneas del alumnado y ofrecer una respuesta educativa en un marco organizativo y curricular flexible (Arnaiz, 2003).

Ofrecer un espacio para la reflexión crítica acerca de las consecuencias y suposiciones de diferentes teorías y prácticas con respecto a la educación inclusiva, permite a los profesores que logren ser reflexivos acerca de su trabajo, lleguen a saber que están haciendo, por qué lo hacen y qué pasara como resultado de lo que ellos hacen, por eso el autoconocimiento, el auto-cuestionarse y la auto-reflexión son competencias fundamentales, las cuales deben establecerse en todas las fases del desarrollo profesional docente (Rajovic & Jovanovic, 2013).

Por otra parte, el desarrollo personal y educación emocional de los docentes está insuficientemente avanzado o definitivamente ausente en muchos programas de formación docente inicial y en servicio caracterizados por un marcado énfasis en lo cognitivo y en lo técnico, obviando lo emocional. Difícil que un profesor que no tenga un adecuado desarrollo emocional, pueda convertirse en un modelo apropiado para los niños y favorecer su apertura a realidades diferentes. Si los docentes no están abiertos a la diversidad no podrán desarrollar en los niños una actitud inclusiva (OREALC, 2009).

Es necesario que los docentes permitan que salgan sentimientos, reacciones y percepciones, y se planteen dentro de la escuela en un ambiente de confianza. Criticar estas actitudes con pretendidos razonamientos morales carece de utilidad. Hay que elaborarlas dentro de la escuela: analizar su lógica, informarse de las posibles respuestas, buscar conjuntamente los mecanismos de ayuda para

superar lo que en un primer momento parecen varias dificultades (Puigdemívol, 2007).

Se espera que a través de la revisión de fenómenos tales como los valores de la cultura escolar, la naturaleza del entorno de aprendizaje, las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje; el profesorado tenga una actitud positiva hacia la inclusión y cambie poco a poco sus creencias e irritaciones (Stainback y Stainback, 1999 en Arnaiz 2003).

Entre las modalidades y actividades de desarrollo profesional docente están las actividades de iniciación, sensibilización y dinamización; orientadas para impartirse individual como en equipo de profesionales. La estructura básica es la combinación de conferencias o ponencias con seminarios, simposios, talleres, para propiciar el intercambio de experiencias (Gonzalo, Pumares y Sánchez, 2012)

Existe una variedad de estrategias para mejorar la competencia profesional, participar en talleres es una de ellas. El uso de éstos puede ser una opción en la capacitación de profesores para trabajar en aulas inclusivas. Por ejemplo, a través de lluvia de ideas, discusión y actividad en equipos, los profesores exponen sus experiencias y reflexiones, se favorece la discusión y presentación, para obtener un cambio de actitud, entendimiento y competencia laboral hacia la educación inclusiva (Sunardi, Maryadi & Sugini, 2014).

Además al tener la colaboración como estrategia de formación, el aprender a colaborar es un aprendizaje práctico, donde los contenidos que deben estar presentes en la formación son: la comunicación, la escucha activa, la resolución de problemas, la reflexión grupal (a través del role playing, análisis de casos e incidentes críticos colectivos). Se requiere de una participación activa, donde el encuentro entre compañeros ayude al intercambio de ideas y experiencias, se compartan preocupaciones y reflexiones, se llegue a acuerdos, dar la oportunidad de escuchar a otros, reflexionar individual y grupalmente (Moriña y Parrilla, 2006).

Fomentar la tolerancia entre el profesorado, así como los valores universales y propios de cada institución se deben sensibilizar entre los docentes, para ayudar al desarrollo de escuelas que incluyan a todos los alumnos (Moriña, 2004).

### **Justificación Metodológica**

El taller se realizará a través de un grupo de sensibilización, el cual es un grupo no estructurado, que se centra en problemas de tipo afectivo y en el cual se minimizan los factores intelectuales y didácticos. Se pretende que los participantes logren un entendimiento de sí mismos, el ser sensitivos a los otros; el ser capaz de escuchar, de comunicarse, de entender y diagnosticar los problemas del grupo, de contribuir efectiva y apropiadamente al trabajo en equipo, de entender las complejidades de la acción intergrupala y los problemas internos de la organización (González, Monroy y Kupferman, 1978).

Con el grupo de sensibilización se espera beneficiar las habilidades para las relaciones humanas, en el desarrollo personal, aumento de la comunicación y las relaciones interpersonales. Además de que los participantes aprendan a dar y recibir ayuda honestamente y se conviertan en agentes de cambio que impulsen al proceso de evaluación de una situación dentro de sus organizaciones. En este caso evalúen su actuar en el aula y en la escuela para favorecer la inclusión educativa (González et, al, 1978).

El grupo de sensibilización se ha utilizado para la capacitación, solución de problemas, toma de decisiones, comunicación y operación de toda una organización. González et al. (1978) mencionan algunos aspectos a considerar en su desarrollo:

Ventajas. Confronta al participante con la imagen de sí mismo propiciando en él un cambio de conducta. Conocer sus problemas emocionales, su modo de comunicación y sus tensiones interpersonales, también lo ayuda a profundizar en sus emociones y sentimientos y en la interacción con otros, alentándolo a mantener nuevas conductas en su trabajo.

Desventajas. Provoca resistencias al cambio por lo que se requiere un instructor altamente capacitado en el conocimiento de la conducta humana; además puede originar ansiedad sobre el fracaso o el éxito de la experiencia.

Forma de realización:

Conducta voluntaria. La primera condición es que el participante exponga abierta y auténticamente su conducta.

Retroacción. Es necesario tener un sistema de retroalimentación que sea como un espejo que permita que la persona se vea a sí misma como la ven otros.

Ambiente. Debe permitir a las personas expresar libremente cualquier juicio y romper sus barreras.

Conocimientos. Salgan de la experiencia, de toda la información acumulada por la persona, son necesarios para poder cambiar.

Experimentación y práctica. Cada individuo necesita experimentar y hacer suyos los nuevos patrones de pensamiento y los nuevos modos de observación y conducta.

Aplicación. Deben darse elementos que permitan a los individuos mantener sus nuevas pautas de conducta.

Aprender. Dar elementos para que las nuevas experiencias aporten algo nuevo.

### **Justificación Práctica**

El actuar docente ante la diversidad de alumnos en el aula ha sido un problema desde el manejo del currículo hasta el control de grupo para aplicar estrategias didácticas o simplemente para la relación entre alumno-alumno y alumno maestro. Esta situación se vive diariamente en los ambientes escolares, sin embargo, nadie percibe lo que el profesor piensa, como se siente al tener que atender a un alumno que le implica un mayor esfuerzo, más trabajo y hasta tener que solicitar apoyo para su atención. Es una parte ignorada para el director, para los compañeros y

hasta por la misma persona. Cayendo en la simulación o en la negación de la situación.

En los colegiados que se realizan mensualmente y hasta semanalmente se habla sobre aspectos técnico pedagógicos, estadísticas, rendición de cuentas, pero la parte personal, el sentir y vivir del profesor es dejado a un lado.

Cuando se toca el tema de la atención a la diversidad o cómo se está llevando la inclusión educativa, es muy común hablar de un caso, de manera superficial y hasta morbosa sin caer en un análisis real de la situación. Tampoco se habla de cómo es la relación alumno – profesor.

La presente propuesta tiene la finalidad de ser un espacio de reflexión, de análisis del sentir docente frente a la inclusión educativa, cómo se vive el profesor en su escuela, en su aula, sí puede distinguir su sentir personal del profesional, sus inquietudes ante la presencia y atención del alumno diferente al resto del grupo.

Una ventaja de la propuesta es el poder llevarse a cabo en el mismo ámbito educativo, es decir, en la escuela y poder realizarse con el grupo de compañeros y autoridad inmediata.

### **Justificación Social**

Al aplicarse en el contexto educativo se va a beneficiar al equipo de docentes que laboran en el centro educativo, al personal de apoyo administrativo, a los padres de familia y a los alumnos. Se aprecia un provecho de lo particular al colectivo.

Como un ente social la escuela, el beneficio puede trascender no solo en el centro educativo donde se aplique sino a nivel de la comunidad educativa municipal, estatal y hasta nacional.

Al mejorar la interacción docente – alumno se beneficiará principalmente al alumno. El docente será un agente más productivo laboralmente y personalmente propiciará un cambio hacia la aceptación e implementación de la educación inclusiva.



## **Objetivo General**

Los docentes de preescolar y primaria tras participar en el taller de sensibilización demostrarán actitudes positivas hacia la diversidad de alumnos que asisten a la escuela, favoreciendo la inclusión educativa.

## **Objetivos específicos**

Objetivo específico: Los profesores expresarán el papel de los otros en el desarrollo personal y su relación con la inclusión educativa.

Objetivo específico: Los profesores analizarán la importancia de aceptarse y reconocerse como diferentes y complementarios para aceptar la diversidad cultural, social y en el aula.

Objetivo específico: Los profesores expresarán sus sentimientos y actitudes hacia los diferentes tipos de discapacidad que se presentan en el aula.

Objetivo específico: Los profesores demostrarán su apertura ante una realidad grupal en relación con las barreras para el aprendizaje y la participación.

Objetivo específico: Los profesores explicarán las dificultades de mediar con preconcepciones relacionadas en la implementación de la educación inclusiva.

Objetivo específico: Los profesores analizarán los temores reales e imaginarios relacionados en la implementación de la educación inclusiva.

## **Participantes**

Profesores de educación preescolar y primaria en servicio que laboren en instituciones públicas o privadas de educación básica en el municipio de Guanajuato.

Condición personal característica: Sea voluntaria la participación, para favorecer la disposición y apertura al taller.

Número de participantes: 10 a 15 participantes.

Forma de convocatoria: Invitación abierta a través de la misma institución educativa.

**Propuesta de acción:** Taller Sensibilización docente hacia la inclusión educativa. Una propuesta de formación.

El cual tiene como finalidad la sensibilización dirigida específicamente al cambio de actitudes y comportamientos de los docentes como un aspecto esencial en el proceso de implementación de la educación inclusiva.

Se espera que a través de la participación en cada sesión los profesores puedan confrontar y reformular sus creencias y costumbres al interactuar con la diversidad de alumnos que asisten a la escuela, y con el trabajo de sensibilización conozcan, generen y promuevan actitudes positivas como pueden ser de aceptación, respeto, apoyo, tolerancia, así como impulsar los proyectos tanto personales como institucionales para el éxito de la inclusión educativa.

Taller de seis sesiones, con una duración de 13 horas.

Cada sesión tiene su objetivo específico, una estructura de inicio, desarrollo y cierre.

Se espera un producto concreto en cada sesión por parte del participante para facilitar la comprensión y aceptación de lo vivido durante el taller.

El instructor, facilitará el desarrollo de las actividades y a la vez propiciará el manejo positivo de las conductas manifestadas.

Se aplicará una técnica grupal en cada sesión. Las técnicas grupales de sensibilización, llevan implícito el trabajo colaborativo, la escucha activa y los valores: respeto, confianza, tolerancia, aceptación, honestidad, equidad, justicia, igualdad, entre otros que se manifiesten.

Se tratará de manera breve y general un tema complementario de educación inclusiva en cada sesión, el cual además de brindar información, está relacionado con la actitud del docente en el proceso de inclusión.

Se solicitará de manera escrita la experiencia vivida durante cada sesión por parte de cada participante, la cual podrá compartirse al grupo de manera voluntaria.

## **Instructor**

Psicólogo externo al centro educativo o puede ser parte del equipo de apoyo de educación especial.

## **Escenario**

Nivel macro. Escuela primaria o de preescolar pública o privada.

Nivel micro. Aula para capacitación (aula de profesores), amplia, bien iluminada, adecuada ventilación, cerrada. Cuenta con mobiliario (mesas, sillas) cómodo y en perfectas condiciones. Pintarrón, marcadores, borrador. Equipo de cómputo y microproyector, pantalla, porta rotafolios.

## **Materiales**

Laptop, microproyector, extensión eléctrica, fotocopias para lectura, el material solicitado de acuerdo a cada una de las técnicas grupales.

## **Instrumento**

Cuestionario no estandarizado, Pretest –Postest (Anexo) elaborado con la finalidad de evaluar la opinión de los profesores al inicio y término del taller.

## **Cartas descriptivas:**

El taller está compuesto por seis sesiones, cada una con sus objetivos y actividades de aprendizaje. Las cartas descriptivas de cada sesión se presentan a continuación:

## Sesión 1

### Yo, los otros y la inclusión educativa.

**Objetivo específico:** Los profesores expresarán el papel de los otros en el desarrollo personal y su relación con la inclusión educativa.

Instructor del grupo: Psicólogo, responsable de coordinar todas las sesiones programadas.

| <b>Actividad</b>   | <b>Procedimiento</b>  | <b>Materiales</b>   | <b>Tiempo</b> | <b>Forma de evaluación</b>   |
|--|---|---|---------------|--|
| Encuadre al taller y primera sesión.<br>Presentación del Instructor del grupo.<br>Exposición del taller.<br>Establecer acuerdos y compromisos. | El instructor se presentará, para favorecer la confianza y comunicación con el grupo.<br>Exposición: programa general del taller.<br>Escribir los acuerdos y compromisos. | Laptop,<br>microproyector<br>Hojas de rotafolio,<br>marcadores,<br>cinta adhesiva.<br>Hojas blancas | 15 minutos    | Registro de acuerdos y compromisos                                 |
| Aplicación del instrumento Pretest   | Cada participante contestará cuestionario inicial.  | Pretest impreso para cada participante<br>lápices   | 10 min.       | Evaluar cada uno de los cuestionarios.<br>Registrar la información |
| Presentación de los participantes y sus expectativas hacia el taller.  | Cada participante se presentará verbalmente durante un minuto, diciendo nombre y expectativa del taller.<br>El instructor registrará las expectativas                     | Laptop,<br>microproyector<br>Hojas de rotafolio,<br>marcadores,<br>cinta adhesiva.<br>Hojas blancas | 15 min.       | Registro de expectativas del grupo                                 |

## Sesión 1

| <b>Actividad</b>                                    | <b>Procedimiento</b>  | <b>Materiales</b>  | <b>Tiempo</b> | <b>Forma de evaluación</b>                              |
|---|---|--|---------------|---|
| Técnica<br>“El árbol de la vida”                    | Aplicar la técnica<br>Ver Anexos  | Hojas blancas<br>Lápices<br>Colores                              | 60 min.       | Registro de observaciones por el coordinador del grupo. |
| Receso  |   | Servicio de café   | 15 min.       |   |
| Exposición sobre qué es la Inclusión Educativa.     | El coordinador del grupo expondrá brevemente las principales características de la inclusión educativa                    | Laptop,<br>microproyector  | 15 min.       | No aplica   |
| Escrito sobre: percepción personal hacia los otros. | Tarea: realizar un escrito personal sobre el sentir en la sesión; cómo fue la experiencia que se vivió durante la sesión. | Cuaderno del participante<br>Hojas blancas<br>Bolígrafo<br>Lápiz | 5 min.        | No aplica   |

## Sesión 2

### Soy parte de una gran diversidad.

**Objetivo específico:** Los profesores analizarán la importancia de aceptarse y reconocerse como diferentes y complementarios para aceptar la diversidad cultural, social y en el aula.

Instructor del grupo: Psicólogo, responsable de coordinar todas las sesiones programadas.

| <b>Actividad</b>  | <b>Procedimiento</b>  | <b>Materiales</b>  | <b>Tiempo</b> | <b>Forma de evaluación</b>                   |
|---|---|--|---------------|--|
| Encuadre de la segunda sesión                                       | Recordar las condiciones para el desarrollo de la sesión  | Laptop, microproyector   | 5 min.        | No aplica                                    |
| Técnica Evocación   | Aplicar la técnica Ver Anexos   | Fichas solicitadas para la técnica                               | 60 min.       | Registro de observaciones por el coordinador |
| Receso  |   | Servicio de café   | 15 min.       |  |
| La diversidad cultural, social y en la escuela.                     | Exposición breve sobre los principales aspectos de la diversidad por el coordinador del taller                            | Laptop, microproyector   | 15 min.       | No aplica                                    |
| Escuchar a los otros  | Lectura de algunos escritos de la primera sesión por los participantes  | Escritos personales de los participantes                         | 20 min.       | Registro de observaciones por el coordinador |
| Escrito sobre: Yo ante la diversidad cultural, social y en el aula. | Tarea: realizar un escrito personal sobre el sentir en la sesión; cómo fue la experiencia que se vivió durante la sesión. | Cuaderno del participante<br>Hojas blancas<br>Bolígrafo<br>Lápiz | 5 min.        | No aplica                                    |

### Sesión 3

#### ¿Quién discrimina o excluye?

**Objetivo específico:** Los profesores expresarán sus sentimientos y actitudes hacia los diferentes tipos de discapacidad que se presentan en el aula.

Instructor del grupo: Psicólogo, responsable de coordinar todas las sesiones programadas.

| Actividad  | Procedimiento   | Materiales   | Tiempo  | Forma de evaluación                          |
|--|---|--|---------|--|
| Encuadre a la tercera sesión   | Recordar las condiciones para el desarrollo de la sesión  | Laptop, microproyector   | 5 min.  | No aplica                                    |
| Técnica Retroalimentación por símbolos   | Aplicar la técnica<br>Ver Anexos  | Hojas y lápices para la técnica                                  | 60 min. | Registro de observaciones por el coordinador |
| Receso   |   | Servicio de café   | 10 min. |  |
| Los diferentes tipos de discapacidad que se presentan en la escuela                  | Exposición breve sobre las diferentes discapacidades en la escuela por el coordinador del taller                          | Laptop, microproyector   | 20 min. | No aplica                                    |
| Escuchar a los otros   | Lectura de algunos escritos de la segunda sesión por los participantes  | Escritos personales de los participantes                         | 20 min. | Registro de observaciones por el coordinador |
| Escrito sobre: Mi sentir y opinión sobre las diferentes discapacidades en la escuela | Tarea: realizar un escrito personal sobre el sentir en la sesión; cómo fue la experiencia que se vivió durante la sesión. | Cuaderno del participante<br>Hojas blancas<br>Bolígrafo<br>Lápiz | 5 min.  | No aplica                                    |

## Sesión 4

### Soy obstáculo o facilitador en la inclusión educativa.

**Objetivo específico:** Los profesores demostrarán su apertura ante una realidad grupal en relación con las barreras para el aprendizaje y la participación.

Instructor del grupo: Psicólogo, responsable de coordinar todas las sesiones programadas.

| Actividad   | Procedimiento   | Materiales   | Tiempo  | Forma de evaluación                          |
|---|---|--|---------|--|
| Encuadre a la cuarta sesión   | Recordar las condiciones para el desarrollo de la sesión  | Laptop, microproyector   | 5 min.  | No aplica                                    |
| Técnica Máscaras  | Aplicar la técnica Ver Anexos   | Cartoncillo en forma de silueta de máscara por participante<br>Marcadores de colores para la técnica | 60 min. | Registro de observaciones por el coordinador |
| Receso  |   | Servicio de café   | 15 min. |  |
| Las barreras para el aprendizaje y la participación.  | Exposición breve sobre las barreras para el aprendizaje y la participación  | Laptop, microproyector   | 15 min. | No aplica                                    |
| Escuchar a los otros  | Lectura de algunos escritos de la tercera sesión por los participantes  | Escritos personales de los participantes   | 20 min. | Registro de observaciones por el coordinador |
| Escrito sobre: Una experiencia donde se hayan manifestado sentimientos y actitudes negativas a un alumno. | Tarea: realizar un escrito personal sobre el sentir en la sesión; cómo fue la experiencia que se vivió durante la sesión. | Cuaderno del participante<br>Hojas blancas<br>Bolígrafo<br>Lápiz                                     | 5 min.  | No aplica                                    |



## Sesión 5

### Mi rol docente y la escuela inclusiva.

**Objetivo específico:** Los profesores explicarán las dificultades de mediar con preconcepciones relacionadas en la implementación de la educación inclusiva.

Instructor del grupo: Psicólogo, responsable de coordinar todas las sesiones programadas.

| Actividad   | Procedimiento   | Materiales   | Tiempo  | Forma de evaluación                          |
|---|---|--|---------|--|
| Encuadre a la quinta sesión   | Recordar las condiciones para el desarrollo de la sesión  | Laptop, microproyector   | 5 min.  | No aplica                                    |
| Técnica Casa, cisne y flor  | Aplicar la técnica<br>Ver Anexos  | Hojas tamaño carta<br>Lápices<br>Hojas para rotafolio<br>Marcadores de colores para la técnica | 60 min. | Registro de observaciones por el coordinador |
| Receso  |   | Servicio de café   | 15 min. |  |
| Construir escuelas y aulas inclusivas   | Exposición breve sobre el papel del profesor en la escuela y el aula inclusiva  | Laptop, microproyector   | 15 min. | No aplica                                    |
| Escuchar a los otros  | Lectura de algunos escritos de la cuarta sesión por los participantes   | Escritos personales de los participantes   | 20 min. | Registro de observaciones por el coordinador |
| Escrito sobre: Mi actuar en la escuela, el aula, con la comunidad educativa en la educación inclusiva | Tarea: realizar un escrito personal sobre el sentir en la sesión; cómo fue la experiencia que se vivió durante la sesión. | Cuaderno del participante<br>Hojas blancas<br>Bolígrafo<br>Lápiz                               | 5 min.  | No aplica                                    |

## Sesión 6

### Mi proyecto personal para favorecer la inclusión educativa.

**Objetivo específico:** Los profesores analizarán los temores reales e imaginarios relacionados en la implementación de la educación inclusiva.

Instructor del grupo: Psicólogo, responsable de coordinar todas las sesiones programadas.

| Actividad   | Procedimiento  | Materiales  | Tiempo  | Forma de evaluación   |
|---|--|---|---------|---|
| Encuadre a la sexta sesión                              | Recordar las condiciones para el desarrollo de la sesión   | Laptop, microproyector  | 5 min.  | No aplica   |
| Técnica Riesgos, temores y esperanzas                   | Aplicar la técnica<br>Ver Anexos   | Hojas para rotafolio<br>Marcadores de colores<br>Cinta adhesiva para la técnica | 60 min. | Registro de observaciones por el coordinador                    |
| Receso  |  | Servicio de café  | 15 min. |   |
| Escuchar a los otros                                    | Lectura de algunos escritos de la quinta sesión por los participantes                                    | Escritos personales de los participantes  | 20 min. | Registro de observaciones por el coordinador                    |
| Proyecto personal para favorecer la inclusión educativa | Iniciar la elaboración de un proyecto sobre los cambios de actitud positiva hacia la inclusión educativa | Cuaderno<br>Hojas blancas<br>Bolígrafo<br>Lápiz                                 | 30 min. | Valoración personal (autoevaluación)                            |
| Aplicación del Postest                                  | Aplicación del cuestionario final a cada participante  | Postest impreso por participante<br>Lápices                                     | 10 min. | Evaluar cada uno de los cuestionarios. Registrar la información |
| Cierre del taller                                       | Agradecimiento a la participación de cada uno.<br>Reconocimiento a los logros obtenidos                  | Laptop<br>microproyector  | 5 min.  | No aplica   |

### **Criterios de evaluación:**

Para la comprobación del logro de objetivos y se puedan evidenciar los beneficios esperados en la población destinataria, se utilizará un instrumento no estandarizado con la finalidad de evaluar la opinión de los profesores participantes tras participar en el taller de sensibilización.

Se presenta un Pretest – Postest, un mismo instrumento de evaluación (Anexo) para aplicarse antes (al inicio) y después (al final) de la participación de los profesores en el taller de sensibilización.

Al final se comparará la ejecución del participante en ambos momentos de la aplicación.

“Hacer que las escuelas sean más inclusivas, puede ser un proceso doloroso para el profesorado, ya que supone hacer un cuestionamiento respecto a sus propias prácticas y actitudes discriminatorias” (Ainscow y Booth, 2002).

## **Discusión, alcances y limitaciones**

El modelo de la educación inclusiva es una alternativa para la atención a la diversidad, para esa persona diferente al otro, pero sí cada uno de nosotros es diferente, entonces qué es la diversidad.

Para el avance de la inclusión es necesario tener en cuenta la formación de los docentes, los profesores deben formarse en enfoques inclusivos que se basan en un conjunto de actitudes y valores, así como de conocimientos y habilidades pedagógicas. Tienen que trabajar bajo principios de igualdad y justicia, como lo dice la educación inclusiva.

Sí la escuela no se preocupa por fomentar y trabajar una activa colaboración entre los profesores y toda la comunidad educativa, las condiciones no son favorables para que se dé la inclusión. A pesar de que ha disminuido el grado de rechazo hacia alumnos con diferentes dificultades o discapacidad, algunos docentes continúan sin creer que la diversidad de alumnos, son miembros valiosos para la escuela y el aula. Las actitudes desfavorables de los profesores hacia la inclusión se deben a los factores relacionados con su actitud al proceso de aprendizaje y a la calidad de apoyo que reciben ellos mismos en la implementación de la educación inclusiva.

Como una modalidad muy eficaz para el cambio de actitudes y el fortalecimiento de capacidades de los docentes, es la formación en las escuelas, a partir de la reflexión sobre la práctica pedagógica y las vivencias que se presentan en el aula, es necesario que los docentes permitan que salgan sentimientos, reacciones y percepciones, que se planteen dentro de la misma escuela en un ambiente de confianza. Es importante, elaborar las actitudes, analizar su lógica, informarse de las posibles respuestas, buscar conjuntamente los mecanismos de ayuda para superar lo que en un primer momento parecen varias dificultades.

Las actitudes de los docentes se pueden cambiar sí se les provee con información bien planificada y las estructuras de apoyo necesarias, considerando que la actitud que reflejan los profesores tiene que ver con su experiencia con el mundo.

La formación de los docentes es un elemento indispensable para la aplicación de prácticas inclusivas, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje socio-emocional. Sin embargo, el crecimiento personal y educación emocional de los docentes esta insuficientemente trabajado o definitivamente ausente en muchos programas de formación profesional tanto inicial como en servicio.

El profesor debe tener un adecuado desarrollo emocional, para que pueda convertirse en un modelo apropiado para los niños y jóvenes, de esta manera favorecer su apertura a realidades diferentes.

La presente propuesta tiene utilidad porque es una alternativa de formación docente para fomentar actitudes positivas hacia la inclusión de alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación.

El taller de sensibilización, al estar dirigido a docentes de preescolar y primaria espera tener un impacto en el aula, en la escuela, en la comunidad educativa. El profesor debe aceptar el atender a la diversidad de estudiantes que asisten a un centro escolar, mejorar su intervención educativa por medio de estrategias, manejo del grupo y brindar una atención individual. A través de su participación, los profesores revisen sus conductas hacia aquellos escolares con alguna discapacidad, o que provienen de otra región muy diferente a la cotidiana, o que hablan una lengua diferente, los que no se apegan a las reglas del aula y escuela, educandos que tienen otro comportamiento, alumnos con bajo o alto rendimiento.

Se deben ofrecer espacios a los profesores donde puedan externar sus opiniones, sentimientos, conductas, percepciones que han experimentado al trabajar con alumnos diferentes, que les han causado una mayor dificultad en la escuela y en el aula.

Es una alternativa de apoyo al trabajo docente desde lo individual a lo colectivo, busca el desarrollo de cada individuo para mejorar su desempeño laboral, tener una mejor práctica educativa, profesional, aplicar estrategias inclusivas y hasta personal, al buscar ser una persona tolerante a la diversidad y de esta manera mejorar las relaciones interpersonales con sus compañeros, promover el trabajo

colaborativo, el cual es una condición para la implementación de la educación inclusiva.

La propuesta tiene un impacto en el campo de la psicología, primeramente en el área educativa, como un apoyo directo al docente pero implícitamente al alumno y su familia. Así como, a toda la comunidad al favorecer la inclusión.

Por otra parte, en el estudio del cambio de actitudes, al proceso de aprendizaje en los adultos, al manejo de grupos de aprendizaje, al estudio de la conducta social ante la diversidad cultural, social, económica.

Los profesionales de la psicología están en un espacio de competencia laboral donde su intervención beneficia principalmente a los alumnos, sin dejar de lado su papel como asesor, orientador para los docentes, y hasta como acompañante en este proceso de inclusión.

Sí la inclusión es una cuestión de derechos humanos, de valores y actitudes, también es una cuestión de acciones. Lo que implica para la educación inclusiva, un gran compromiso que rebasa las posibilidades del profesor. Es un compromiso colectivo, en el cual a veces se deja solo al docente y se le obliga a rendir cuentas de una problemática social.

Al docente se le imponen modelos, los tiene que aceptar, interiorizar, manejar, e implementar, por tanto, su actitud es de rechazo, de dificultad, de evadir, hay una resistencia hacia tales modelos de trabajo. Se cae en la simulación, que es un grave problema en la práctica educativa. El profesor tiende a fingir el aceptar la inclusión, de buscar estrategias para trabajar con el alumno. Si se le solicitan avances del alumno, responde información distorsionada, sin querer ahondar en lo que pasa realmente. En los colegiados se comenta el caso, pero sin buscar alternativas de solución. Además en la cultura escolar, pareciera que el problema es del docente, se le otorga el alumno como si fuera de su propiedad, sin tener remedio la situación, únicamente se acatan órdenes, las disposiciones de las autoridades escolares.

Por tal razón, para que las reformas educativas sean efectivas, antes de su establecimiento se debe dar oportunidad a la participación activa de todos los involucrados en el diseño, en la puesta en marcha, monitoreo y evaluación de las mismas reformas. Por consiguiente, se debería considerar la aportación de los profesores en los cambios propuestos, para acercar a los docentes a una experiencia de aprendizaje que va a manifestarse en un cambio de actitud (Rajovic & Jovanovic, 2013).

Tener cuidado en cómo y para qué actuamos hacia una inclusión educativa, una barrera muy arraigada en contra de la exclusión es la actitud intelectual, que determina qué hacer con las dificultades escolares. Y también, una actitud de compasión, que es muy común encontrarla en autoridades educativas, con la cual aparentan su interés por atender a la diversidad.

Es recomendable ofrecer oportunidades de formación donde se apliquen estrategias donde se refleje la realidad, a través de técnicas y procedimientos que logren la participación, permitan el tratamiento de un tema, una formulación, un concepto clave. Un espacio donde se piense y discuta colectivamente. Con técnicas vivenciales, donde se involucra al participante con todo su ser y emociones, generando el conocimiento no sólo por un razonamiento intelectual, sino a través de toda una vivencia.

La propuesta del taller de sensibilización es una alternativa que pretende tener un impacto en el actuar docente hacia la educación inclusiva, lo favorable sería abarcar a un mayor número de profesores participantes, sin embargo, el desarrollo del taller está considerado al inicio del año escolar, dirigido a un grupo reducido de docentes, por tanto, debe sugerirse impartirse a nuevos grupos a lo largo del ciclo educativo, llevar un seguimiento y evaluación de cada grupo para medir logros. Por otra parte, para poder tener un cambio de actitud es necesario incorporarse a otros talleres de formación sobre la misma temática, los cuales podrían impartirse al inicio, mitad y final del año escolar, quedando pendiente el diseño de los dos talleres complementarios.

Así mismo, considerar la participación de profesores de educación secundaria, para abarcar los tres niveles de educación básica.

Como sociedad nos falta mucho para crear culturas inclusivas, conlleva a construir una comunidad, a establecer valores, porque la “perspectiva de la inclusión”, soporta una fuerte carga social y personal para cada uno que pretenda ser incluyente o promover la educación inclusiva.



## Referencias

- Ainscow, M. Booth, T. & Vaughan, M. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. C/S/E, Santiago de Chile.
- Alvarez, M., Castro, P., Campo\_Mon, M., Alvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. Revista: *Psicothema*, 17 (4). 601-606. Recuperado de [Resumen: http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=72717410](http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=72717410)
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. Recuperado del Centro Digital de Recursos de Educación Especial. SEP: <http://educacionespecial.sep.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/MC/EducarDiversidad.pdf>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Aljibe.
- Blanco, R. (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Santiago de Chile: UNESCO.
- Bouillet, D. (2013). Some Aspects of Collaboration in Inclusive Education – Teachers' Experiences. CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal, 2 (3), 93-117. Recuperado de [http://www.cepsj.si/pdfs/cepsj\\_3\\_2/cepsj\\_pp93-117\\_bouillet.pdf](http://www.cepsj.si/pdfs/cepsj_3_2/cepsj_pp93-117_bouillet.pdf)
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Diario Oficial Federal, DOF. (2013). *Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. México: autor.
- Diestro, Alfonso. (2004). Reflexiones sobre la calidad y la inclusión. Centro Digital de Recursos de Educación Especial. Secretaría de Educación Pública. México.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*. 12, 26-46. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion\\_echeita TEJUELO\\_2011.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1)
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55, 85-105.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.

- García-Fernández, J., Inglés, C., Vincent, M., González, C., Mañas, C. (2013). Actitudes hacia la Discapacidad en el Ámbito Educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis Temático y Bibliométrico. (Versión electrónica), *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 29, 139-165. Recuperado de [Resumen: http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=293125761007](http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=293125761007)
- González, J. y Baños, L. (2012). Estudio sobre el cambio de actitudes hacia la discapacidad en clases de actividad física. Revista: *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12 (2), 101-107. Recuperado de [Resumen: http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=227025503011g](http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=227025503011g)
- González, J.; Monroy, A. y Kupferman, E. (1978). *Dinámica de Grupos*. México: Concepto.
- Gonzalo, V., Pumares, L. y Sánchez, P. (2012). *Desarrollo profesional de docentes y educadores*. Madrid: Catarata.
- Granada, M., Pomés, M., Sanhuesa, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lang=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lang=pt)
- Jiménez, C. y González, M.A. (2011). *Pedagogía Diferencial y Atención a la Diversidad*. Madrid: Universitaria Ramón Areces.
- López, J.M. (2000). *Dinámica de grupos en el aula: una perspectiva humanista*. México, Trillas.
- Malpica, F. (2012). *8 ideas clave Calidad de la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Mañú, J.M. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- Medina, A. (2009). El modelo colaborativo: núcleo potenciador de la innovación educativa en las aulas. En A. Medina (coord.), *Innovación de la educación y de la docencia*, pp. 66-68. Madrid: Universitaria Ramón Areces.
- Medina, M. y Barquero, J.D. (2012). *20 competencias profesionales para la práctica docente*. México. Trillas.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.

- Nel, N., Müller, H., Hugo, A., Helldin, R., Bäckmann, O., Dwyer, H., & Skarlind, A. (2011). A comparative perspective on teacher attitude-constructs that impact on inclusive education in South Africa and Sweden. *South African Journal of Education*, 1(31), 74-90. Recuperado de [http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0256-01002011000100006](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002011000100006)
- Novachevska, I. Dimchevska, I. Pavloska, S. Chichevska-Joavnova, N. & Dimitrova-Radojichik, D. (2011). Inclusive culture in pre-school institutions. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 1-2(12), 7-16. Recuperado de <http://jser.fzf.ukim.edu.mk/files/PDF%201-2%202011/7-16%20natasha.pdf>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC (2009). *Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO Santiago.
- Padua, J. (1987). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: FCE.
- Prakash, S. (2012) Inclusion of Children with Hearing Impairment in Schools: A Survey on Teachers' Attitudes. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 3, (23), 90-111. DOI: <http://dx.doi.org/10.5463/dcid.v23i3.117>
- Puigdemívol, I. (2007). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Rajovic, V. & Jovanovic, O. (2013). The barriers to inclusive education: mapping 10 years of serbian teachers' attitudes toward inclusive education. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 3-4 (14), 78-97. DOI: JSER-2013-001210.2478
- Secretaría de Educación Pública. SEP (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. Subsecretaría de Educación Básica. México: autor.
- Secretaría de Educación Pública. SEP (2010). Módulo VI. Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el PEC. Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica. México: autor.
- Secretaría de Educación Pública. SEP (2011a). Plan de Estudios 2011. Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica. México: autor.

- Secretaría de Educación Pública. SEP (2011b). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F. Dirección General de Operación de Servicios Educativos. Dirección de Educación de Educación Especial. México: autor.
- Secretaría de Educación Pública. SEP (2012). *Educación Inclusiva y Recursos para la Enseñanza*. Dirección de Educación Especial. México: autor.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2013). Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018. México: autor.
- Serra, J.C. (2004). *El campo de capacitación Docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sunardi, S., Maryadi, M. & Sugini, S. (2014). The Effectiveness of a Two-day Inclusion Workshop on Teachers' Attitudes, Understanding, and Competence in Inclusive Education. *World Journal of Education*, 5 (4). DOI: 10.5430/wje.v4n5p77
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En J.A. Yuni, (compl.), *La formación docente. Complejidad y ausencias*, pp 169-198. Córdoba: Encuentro.
- Timor, T. & Hartanska, J. (2014). Attitudes of Israeli and Slovak student – teacher towards the inclusion of students with special needs in mainstream education: a comparative study. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 1-2(15), 7-23. DOI: 10.2478/JSER-2014-0001

# **ANEXOS**

## Taller: Sensibilización docente hacia la inclusión educativa.

### Una propuesta de formación. Cuestionario de opinión

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nivel educativo en el que labora: Preescolar ( ) Primaria ( )

Función: Profesor ( ) Director ( ) Años en servicio docente: \_\_\_\_\_

A continuación se le presentará una serie de afirmaciones respecto a las cuales algunas personas están de acuerdo y otras en desacuerdo. Indique con una cruz, la alternativa que más se asemeje a su opinión. Trate de responder todas las afirmaciones.

| Item   | Totalmente de acuerdo | De acuerdo en general | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo en general | Totalmente en desacuerdo |
|--|-----------------------|-----------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| La inclusión educativa es un asunto que solo compete a los docentes  |                       |                       |                                |                          |                          |
| Para que una escuela sea inclusiva, en ella se generan valores de aceptación y respeto   |                       |                       |                                |                          |                          |
| La inclusión educativa permite que todos y cada uno de los alumnos se beneficien   |                       |                       |                                |                          |                          |
| La atención a la diversidad tiene una significación plena, si va unida a una educación en actitudes y valores                        |                       |                       |                                |                          |                          |
| La inclusión educativa es una carga laboral para el profesor frente a grupo  |                       |                       |                                |                          |                          |
| El trabajo colaborativo y la comunicación son elementos de la inclusión educativa  |                       |                       |                                |                          |                          |
| El prejuicio y el rechazo suelen ser una actitud común en el profesorado   |                       |                       |                                |                          |                          |
| La atención a la discapacidad es lo mismo que inclusión educativa  |                       |                       |                                |                          |                          |
| La formación docente debe atender a las características, motivaciones y creencias de los profesores acerca de la inclusión educativa |                       |                       |                                |                          |                          |
| La cultura escolar puede influir en las percepciones y creencias de los profesores acerca de la inclusión educativa                  |                       |                       |                                |                          |                          |
| En las reuniones colegiadas se exponen los casos de los alumnos con mayor atención en la escuela                                     |                       |                       |                                |                          |                          |
| El docente puede hacer sentir a un alumno discriminado y limitado en sus oportunidades de desarrollo y aprendizaje                   |                       |                       |                                |                          |                          |
| Mantener una actitud de respeto y colaboración con los padres y autoridades educativas es ser incluyente                             |                       |                       |                                |                          |                          |
| Los docentes de apoyo ayudan a identificar a los alumnos que requieren mayor atención  |                       |                       |                                |                          |                          |

| Item   | Totalmente de acuerdo | De acuerdo en general | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo en general | Totalmente en desacuerdo |
|--|-----------------------|-----------------------|--------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Los docentes tienen que cuestionar sus propias prácticas y actitudes discriminatorias                                      |                       |                       |                                |                          |                          |
| En colectivo, se realizan sugerencias para brindar atención a los alumnos con mayores dificultades                         |                       |                       |                                |                          |                          |
| La equidad, la tolerancia y la justicia son esenciales en el proceso de transformación de la escuela                       |                       |                       |                                |                          |                          |
| El docente es el responsable de trascender en actitudes basadas en el respeto, la valoración, el aprecio por la diversidad |                       |                       |                                |                          |                          |
| El docente tiene el compromiso de transformar las prácticas educativas excluyentes y uniformizantes                        |                       |                       |                                |                          |                          |
| La inclusión educativa es un asunto de docentes y padres de familia  |                       |                       |                                |                          |                          |

**Muchas gracias por su colaboración**

...soy otro cuando soy,  
los actos míos son más míos  
si son también de todos,  
para que pueda ser  
he de ser otro, salir de mí,  
buscarme entre los otros,  
los otros que no son si yo no existo,  
los otros que me dan plena existencia,  
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros...  
Octavio Paz

## Sesión 1.

### **Técnica: El árbol de la vida**

Propósitos: Conocimiento personal e interpersonal. Tomar conciencia del papel de los otros en el desarrollo personal.

Material: Hojas blancas, lápices, colores de madera.

Duración: Una hora

Instrucciones:

1. Imaginemos que nuestra vida es como un árbol. *Las raíces*, lo que le da sustento, representan el pasado: el origen, la infancia, la familia, la primera formación. *El tronco*, lo que le da firmeza y resistencia hoy, conforma el presente: la realidad actual, la personalidad propia, los logros y problemas del presente. *El follaje*, lo que muestra frutos, lo que diversifica y da amplitud y esplendor, es el futuro: la utopía, los sueños y proyectos, es decir, nuestra visión del mañana.
2. Escribe en el árbol de tu vida (el dibujo anterior), las palabras clave que definan estas tres etapas de tu existencia:
  - a) En las raíces: recuerda tu infancia y tu adolescencia y trata de ubicar algunas personas o circunstancias que hayan influido de manera decisiva en lo que eres hoy.
  - b) En el tronco: analiza tu presente y escribe las circunstancias y los personajes que más influyen en tu vida actual.
  - c) En el follaje: describe algunos proyectos o sueños. Piensa en cómo y con quiénes te ves dentro de 5 o 10 años.
3. Comparte con un compañero tu "árbol de la vida"



4. Analiza en plenaria:

-¿Qué aprendimos de esta experiencia?

-¿Es posible pensar este árbol de tu vida sin la presencia- para bien o para mal- de otro u otros?

- ¿Qué papel desempeñan los otros en la construcción de uno mismo?

## Sesión 2.

### **Técnica: Evocación**

Propósito: Concientizar sobre la importancia de aceptarse y reconocerse como diferentes y complementarios; base de todo compromiso y diálogo auténtico.

Tiempo aproximado: 45 minutos

Material:

Mínimo 80 fichas que contengan palabras de diferentes temas.

Procedimiento:

Solicite a los participantes se sienten en círculo, colocándose usted en un lugar visible para todos.

Explique que les va mostrar una palabra a cada uno y deben expresar lo primero que se les ocurra, si es posible hacer un breve comentario sobre lo mismo, es importante que les mencione que no se trata de definir la palabra. Inicie el ejercicio colocando las tarjetas frente a usted boca debajo de tal manera que no se vea lo que dicen. Muestre una tarjeta al primer participante y solicite su comentario, después muestre otra tarjeta al segundo participante y espere su comentario, mientras el resto del grupo guarda silencio. Después de 4 ó 5 intervenciones puede interrumpir el ejercicio y realizar la plenaria o si el grupo lo permite se continúa hasta terminar las fichas.

Cuando realice la plenaria solicite la opinión de los participantes en cuanto al ejercicio, aquí puede preguntarles cual consideran ellos es el objetivo de éste, como se sintieron, etc. Encause las conclusiones hacia el análisis de los sentimientos de cada uno ante un estímulo determinado, comente la importancia de reconocer, que todos los seres humanos son diferentes entre sí y a la vez

complementarios y que en base a este reconocimiento adecuado para así lograr un diálogo auténtico.

## LISTA DE PALABRAS

|   |  |   |   |  |
|---|--|---|---|--|
| <u>Partes del cuerpo</u><br>Piernas<br>Ojos<br>Labios<br>Manos<br>Cabeza        | <u>Estructuras</u><br>Poder<br>Sociedad<br>Gobierno<br>Política<br>Dinero        | <u>Personajes</u><br>Jefe<br>Campeón<br>Dios<br>Mujer<br>Obrero                                 | <u>Sufrimientos</u><br>Agonía<br>Muerte<br>Enfermedad<br>Suicidio<br>Soledad    | <u>Relaciones</u><br>Pareja<br>Amistad<br>Grupo<br>Líder<br>Compañero          |
| <u>Evolución</u><br>Primavera<br>Adolescencia<br>Infancia<br>Vida<br>Nacimiento | <u>Fortuna</u><br>Risa<br>Juego<br>Placer<br>Cantos<br>Baile                     | <u>Fenómeno urbano</u><br>Prostitución<br>Drogadicción<br>Anonimato<br>Accidentes<br>Embriaguez | <u>Evasión</u><br>Silencio<br>Viaje<br>Luna<br>Mar<br>Montaña                   | <u>Grupo familiar</u><br>Amor<br>Familia<br>Comprensión<br>Soltero<br>Madre    |
| <u>Contrariedades</u><br>Soledad<br>Riesgos<br>Ridículo<br>Peligro<br>Abismo    | <u>Objetos-ideas</u><br>Anzuelo<br>Carta<br>Cama<br>Esqueleto<br>Silla de ruedas | <u>Sexualidad</u><br>Virgen<br>Erotismo<br>Cuerpo<br>Desnudez<br>Sexo                           | <u>Evocaciones</u><br>Justicia<br>Creatividad<br>Eternidad<br>Religión<br>Éxito | <u>Sentimientos</u><br>Angustia<br>Pobreza<br>Dolor<br>Llanto<br>Remordimiento |
| <u>Conflictos</u><br>Guerra<br>Agresividad<br>Masacre<br>Sangre<br>Golpe        |  |   |   |  |

### Sesión 3

#### **Técnica: Retroalimentación por símbolos.**

Propósito: propiciar que los participantes manifiesten cómo perciben a los demás compañeros.

Tiempo aproximado: 1 hora

Material: Hojas y lápices

Procedimiento: Pida a los participantes reflexionen sobre lo que es un símbolo, menciónese que van a representar a sus compañeros del grupo a través de un símbolo y éste será en base con lo que les inspira, o como lo perciben (por ejemplo, a una persona se le puede poner el símbolo de un durazno, porque es dulce, suave, delicado, etc., a otro se le puede poner una ventana cerrada, porque no permite que le conozcan, pone barreras, etc.). Indíqueles que el significado de los símbolos cada uno lo tiene que asignar, para después expresarlo a todo el grupo.

Posteriormente solicite a cada participante exprese sus símbolos dirigiéndose a la persona que se lo puso y explicando el significado que le asigno.

Al finalizar la exposición de todos los participantes realice una plenaria para que el grupo manifieste sus opiniones de la experiencia y su sentir durante la misma; puede mencionar aquí la importancia de conocer la imagen que tienen las demás personas de uno mismo y analizar la propia.

Nota: Esta experiencia puede realizarse por medio de símbolos escritos o simplemente por la expresión verbal de ellos.

## Sesión 4

### **Técnica: Máscaras**

Propósito: Propiciar la apertura de las personas ante una realidad grupal. Explorar los papeles que las personas suelen desempeñar ante sus semejantes.

Materiales: Cartoncillo blanco para recortar las siluetas de máscaras que se entregarán a cada participante. Marcadores de colores.

Tiempo aproximado: 45 minutos

Instrucciones:

1. Se te ha entregado una máscara de cartón blanco. Trata de “maquillar” o dar color, forma y expresión a tu máscara de la siguiente manera:
  - a) En la parte del anverso, pinta y recrea tu máscara cotidiana en el grupo, el personaje que representas en este grupo todos los días.
  - b) En el reverso, trata de expresar la máscara del personaje que desearías ser.
2. Una vez hecho este trabajo, haz una presentación al grupo de ambas máscaras tratando de explicar algunas razones, ventajas, inconvenientes, etc., de cada una de ellas.
3. Después de las presentaciones, se discutirá y reflexionará sobre el ejercicio.

## Sesión 5

### **Técnica: Casa, cisne y flor**

Propósitos: Ayuda a reflexionar acerca de la dificultad de mediar con preconcepciones. Sensibiliza a los participantes en la construcción de significados comunes basados en significados compartidos.

Materiales: Hojas tamaño carta, hojas para rotafolio de papel bond, marcadores y lápices de colores.

Tiempo aproximado: de 30 a 60 minutos

Disposición del grupo: Individual primero y en parejas después.

Instrucciones:

1. En una hoja tamaño carta dibuja una casa, un cisne y una flor; puedes hacerlo como tres elementos aislados o formando una composición (Es muy importante que nadie más vea estos dibujos).
2. Guarda tus dibujos
3. Escoge a un compañero para formar pareja,
4. Cada pareja tomará una hoja para rotafolio y tratará de dibujar una casa, un cisne y una flor, de acuerdo a su modelo original personal (es muy importante guardar silencio durante todo este proceso).
5. Una vez terminado, comparen este dibujo de parejas con los dibujos personales: establezcan semejanzas y diferencias.
6. Reflexiona:
  - ¿Cómo viviste este proceso? ¿Fue fácil dibujar en parejas? ¿Por qué?
  - ¿Qué te dice esto respecto de un proceso educativo grupal?
  - ¿Qué te dice el término “significados comunes” y cuál es su importancia en un proceso educativo grupal?

## Sesión 6

### **Técnica: Riesgos, temores y esperanzas**

Propósito: Establecer diferencias entre los temores reales y los imaginarios por medio de su análisis.

Tiempo aproximado: 1 hora

Material: Pizarrón, marcadores, borrador.

Procedimiento: Solicite a los participantes expresen los riesgos, temores y esperanzas que sientan y anótelos en un pizarrón, evitando se analicen en ese momento. Una vez que considere que ya no hay más temores que añadir proceda el análisis de cada uno de ellos, junto con los participantes, en cuanto a su realidad o fantasía; iniciando por aquellos que el grupo considere más comunes a todos o el que represente singular importancia para algún miembro en especial, siempre y cuando, éste y el grupo así lo determinen.

A través de este análisis se van anulando aquellos que se consideren fantasiosos y si el grupo está dispuesto, se pasa a proponer soluciones para los que quedan anotados.

Nota: Estos riesgos, temores y esperanzas pueden referirse a cuestiones personales, en cuanto al curso que están asistiendo, o en cuanto al trabajo que desempeñan.

Realice una plenaria para que los participantes obtengan conclusiones. Mencione aquí la importancia de manifestar las expectativas y los temores individuales con el propósito de analizarlos.

(Presentación del taller a los participantes)

“Depende del profesor aprovechar la riqueza inherente a la pluralidad y transformarla en un elemento educativo por medio de la tolerancia, el diálogo crítico y creativo y el respeto incondicional a cada persona.”

### **Taller de Sensibilización docente hacia la inclusión educativa. Una propuesta de formación.**

El cual tiene como finalidad la sensibilización de los docentes como un aspecto esencial en el proceso de implementación de la educación inclusiva.

Tema principal: **Inclusión educativa**

Técnica vivencial a través del diálogo crítico y creativo, el respeto incondicional, la escucha y colaboración.

El taller consta de 6 sesiones:

Sesión 1. 2:30 hrs. *“Yo, los otros y la inclusión educativa”*

Sesión 2. 2:00 hrs. *“Soy parte de una gran diversidad”*

Sesión 3. 2:00 hrs. *“¿Quién discrimina o excluye?”*

Sesión 4. 2:00 hrs. *“Soy obstáculo o facilitador en la inclusión educativa”*

Sesión 5. 2:00 hrs. *“Mi rol docente y la escuela inclusiva”*

Sesión 6. 2:30 hrs. *“Mi proyecto personal para favorecer la inclusión educativa”*

No. de participantes: 15 como límite por las características de ser un taller vivencial.

Dirigido a: profesores de educación preescolar y primaria que estén laborando en escuelas públicas o privadas del municipio de Guanajuato.



Condiciones y compromisos de los participantes:

\*La participación es voluntaria con el compromiso de asistir a las seis sesiones programadas.

\*Aceptar las reglas y acuerdos del grupo para favorecer la confianza y diálogo que se debe establecer.

\*Colaborar en cada una de las actividades individualmente como colectivamente.

\*Elaborar sus propias reflexiones por escrito, respetando la confidencialidad al compartirse.

\*Ser propositivo

\*Asistir puntualmente.

\*Respetar los tiempos establecidos

Lugar y espacio para el taller: En la escuela, en el salón de profesores.

Instructor: Psicólogo externo al centro educativo o puede ser parte del equipo de apoyo de educación especial.

***“La formación como cambio y el cambio como formación”***

Escudero y Fullan