



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
“María Lavalle Urbina”



La formación docente y la atención de los niños con
Necesidades Educativas Especiales

Deiby Dzib Puc

San Francisco de Campeche, Campeche, México, 2016



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
“María Lavalle Urbina”



La formación docente y la atención de los niños con
Necesidades Educativas Especiales

Deiby Dzib Puc

Tesis presentada para obtener el grado de
Maestro en Integración Educativa

San Francisco de Campeche, Campeche, México, 2016

Dedicatorias

Esta tesis está dedicada, en primer lugar a Dios Todo poderoso, que ha estado conmigo en cada paso que doy, cuidándome y con su infinito amor me ha llenado de fortaleza y sabiduría para seguir adelante y poder concluir este proyecto de la mejor forma posible.

Es para mí motivo de gran satisfacción dedicar este proyecto académico a mi familia, quienes estuvieron a mi lado durante el desarrollo de la investigación, brindándome su apoyo, teniendo paciencia y aportando ideas frescas y llenas de conocimientos.

A mi esposa Arcelia, quien en este tiempo ha velado por mi bienestar, siendo mi apoyo en todo momento. Depositando su entera confianza en cada reto que se me presentaba, sin dudar ni un solo momento en mi inteligencia y capacidad

Agradecimientos

Agradezco, en primer lugar, a Dios, porque sin él nada es posible, por la salud, la fuerza de voluntad para seguir adelante sin desmayar y por permitirme ver culminado este proyecto de vida.

De igual forma, deseo expresar mi profundo e infinito agradecimiento a mi familia, a mi esposa Arcelia Sofía Interián Mijangos, a mis hijos Alexander de Atocha, Dylan Andrés y David Noel por todo este tiempo que les robé para dedicarlo a mi proyecto, que también es un logro de ellos.

A mis padres, Oscar Efraín Dzib Vermón y Elena Verónica Puc Caamal, que representan la primera chispa en esta etapa de superación, a mis suegros, Ricardo Jesús Interián Cuevas y Arcelia Mijangos Aké, por su constante apoyo.

A mi Asesora de Tesis, Maestra: Saidy Yamili Arjona Rodríguez que con sus observaciones, sugerencias, recomendaciones, conocimientos invaluableles que me brindó, poco a poco fui dándole forma a mi investigación. Por su gran paciencia para esperar a que este trabajo pudiera llegar a su fin. Muchas gracias.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
"MARÍA LAVALLE URBINA"
CAMPECHE

DICTAMEN PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

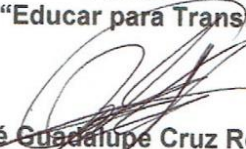
San Francisco de Campeche, Cam., 19 de octubre de 2016.

C. DEIBY DZIB PUC
P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado: **"La formación docente y la atención de los niños con Necesidades Educativas Especiales"**, asesorado por la Mtra. Saidy Yamili Arjona Rodríguez manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para aspirar al grado de Maestro en Integración Educativa.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen correspondiente.

Atentamente
"Educar para Transformar"


Lic. José Guadalupe Cruz Romero, M. en C.
Presidente de la Comisión de Titulación



Resumen

La presente investigación se realizó durante el ciclo escolar 2105-2016 en una escuela primaria, ubicada en la comunidad de Santa María Acú, Halachó Yucatán, con el propósito de conocer el nivel de preparación profesional que poseen los docentes de dicha institución para brindar una educación inclusiva de calidad a los alumnos con necesidades educativas especiales, el supuesto planteado es: “El nivel de formación profesional de los docentes en servicio con respecto a integración educativa influye en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad que asisten a la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” en la comisaria de Santa María Acú, Halachó Yucatán. El tipo de estudio es descriptivo, pues se centró en el contexto, actividades, pensamientos, y formas de trabajo del docente frente a grupo de la escuela primaria, se empleó un instrumento de recolección de datos, el cual consta de un cuestionario de 21 preguntas con escala tipo Likert dividido en tres apartados; preparación profesional, desempeño a la atención y requerimientos de formación. Los resultados obtenidos se procesaron de manera individual, posteriormente de manera colectiva, los resultados permitieron conocer que la población estudiada, requiere de mucho apoyo y capacitación para poder atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, debido a que no tuvieron una formación profesional adecuada, los cursos y trayectos formativos en los que han participado, ninguno ha sido sobre cómo poder atender a estos

alumnos y a los nuevos desafíos y necesidades educativas que la sociedad demanda.

.

Abstract

This research was conducted during the 2105-2016 school year in a primary school, located in the community of Santa Maria Acú, Halachó Yucatán, in order to know the level of professional training that teachers have of the institution to provide education quality inclusive of students with special educational needs, the course is raised: "The level of training of teachers in service with respect to educational integration influences the attention of students with special educational needs with or without disabilities attending primary school "Jaime Torres Bodet" at the station of Santa Maria Acú , Halachó Yucatan. The type of study is descriptive , because it focused on the context , activities , thoughts , and forms of work of teachers versus Group of elementary school, an instrument of data collection, which consists of a questionnaire of 21 questions was used with Likert scale divided into three sections ; professional training, performance care and training requirements. The results were processed individually, then collectively, the results allowed to know that the study population , require much support and training to serve students with special educational needs , because they did not have adequate vocational training , courses and training paths in which participated , none have been about how to serve these students and new challenges and educational needs that society demands .

Tabla de contenido

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Dictamen	iii
Resumen	iv
Abstract	vi
Tabla de contenido	vii
Índice de figuras	x
Introducción	1
1. Planteamiento del problema	4
1.1. Descripción de la situación problema	4
1.2. Pregunta de investigación	8
1.3. Objetivos	8
1.4. Justificación o importancia del estudio	9
1.5. Delimitación del problema	10
2. Marco teórico/conceptual, referencial, contextual.	11
2.1. Necesidades Educativas Especiales	11
2.1.1. Definiciones y conceptos de Necesidades Educativas Especiales	11
2.1.2. Tipos de necesidades educativa especiales	16
2.1.2.1. Necesidades educativas especiales de niños con defecto de audición, visión o movilidad sin serios problemas intelectuales y emocionales	17
2.1.2.2. Necesidades educativas especiales de niños con desventajas educativas	17

2.1.2.3. Necesidades educativas especiales de niños con dificultades de aprendizaje	18
2.1.2.4. Alumnos con dificultades emocionales y conductuales	19
2.1.3. Integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales	19
2.1.3.1. Necesidades educativas especiales y discapacidad	24
2.2. Formación docente	27
2.2.1. Conceptualización de formación docente	27
2.2.1.1. Profesionalismo clásico	28
2.2.1.2. Profesionalismo flexible	29
2.2.1.3. Profesionalismo practico	30
2.2.1.4. Profesionalismo expandido	31
2.2.1.5. Profesionalismo complejo	32
2.2.2. La formación docente en México.	34
2.2.3. Historia de la educación especial en México y su relación con la formación de docentes para la atención a personas con NEE	46
2.2.4. Las necesidades del profesor en el nuevo modelo educativo	51
2.2.5. El nuevo papel del profesor en el marco de una escuela integradora	56
2.2.6. Perfil profesional del docente como promotor de la educación inclusiva	59
3. Metodología.	65
3.1. Tipo de estudio	65
3.2. Ubicación y tiempo de estudio	66
3.3. Población	66
3.4. Instrumentos de acopio de información	67
3.5. Procedimientos	69

4. Resultados	71
4.1. Resultados de la aplicación del instrumento	71
4.1.1. Reconocer las causas principales que influyen en el docente del aula regular para no brindar una atención adecuada a los alumnos con NEE	71
4.1.2. Identificar las consecuencias académicas causadas por los alumnos con NEE al no recibir la atención adecuada por parte de los docentes de grupos regulares	78
4.1.3. Recuperar los requerimientos de formación que expresan los docentes de grupos regulares para brindar una atención adecuada a los alumnos con NEE	85
4.1.4. Análisis de los resultados por objetivos	92
4.2. Resultados de la aplicación del instrumento “Encuesta a docentes de Educación Primaria sobre formación, atención y requerimientos con respecto a la atención de alumnos con NEE	97
4.2.1. Nivel de formación de formación para atender alumnos con NEE	98
4.2.2. Nivel de atención que se brinda a los alumnos con NEE	99
4.2.3. Requerimientos de formación docente para atender a los alumnos con NEE	100
5. Discusión y conclusiones	102
5.1. Discusiones	102
5.2. Conclusiones	105
5.3. Recomendaciones	107
Referencias bibliográficas	109
Anexos	

Índice de figuras

Figura 1.Revisión de contenidos de integración educativa durante la formación docente.	67
Figura 2. Formación con temas relacionados a la educación especial.	68
Figura 3. Experiencia para trabajar con alumnos con NEE.	69
Figura 4. Conceptos que se desarrollan en la práctica docente.	70
Figura 5. La diversidad en el quehacer docente.	71
Figura 6. Los elementos fundamentales en la educación comparten un enfoque inclusivo.	72
Figura 7. Apoyo en la atención a las NEE asociadas o no con una discapacidad.	73
Figura 8. Capacitación para atender a los alumnos con NEE.	74
Figura 9. Conocimiento para favorecer la atención a la diversidad.	75
Figura 10. Los protagonistas de su aprendizaje.	76
Figura 11. Adecuación de los planes.	77
Figura 12. Colaboración con los padres de familia para una mejor atención.	78
Figura 13. Materiales suficientes para atender a la diversidad.	79
Figura 14. Evaluación diferenciada entre los alumnos.	80
Figura 15. Apoyo para el diseño de proyectos que desarrollan la inclusión.	81
Figura 16. Apoyo para la realización de estrategias de práctica inclusiva.	82
Figura 17. Apoyo para la realización de adecuaciones curriculares.	83
Figura 18. Apoyo para la elaboración de materiales.	84

Figura 19. Sensibilizar a los padres de familia.	85
Figura 20. Preparación para responder a los nuevos retos educativos.	86
Figura 21. Canalización de alumnos a instancias externas para su atención.	87
Figura 22. Aspecto relativo al factor preparación profesional.	88
Figura 23. Aspecto relativo al desempeño en la atención.	90
Figura 24. Aspecto relativo a los requerimientos de formación.	92
Figura 25. Nivel de formación para atender a alumnos con Necesidades Educativas Especiales.	94
Figura 26. Nivel de atención que se brinda a alumnos con Necesidades Educativas Especiales.	95
Figura 27. . Requerimientos de formación docente para atender a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.	96

Introducción

La educación que se imparte a nivel nacional en las escuelas mexicanas es producto de un proceso histórico; de una lucha social que pretende incorporar a toda la población escolar en el proceso educativo. En este sentido, el Artículo Tercero constitucional señala: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación” (SEP, 2011.P.95)

El sustento anterior pareciera que es incluyente, pero en realidad se observa que diversos grupos que integran la sociedad quedan al margen de este proceso, se refiere a aquellos que presentan características de atención especial. Para dar atención a estos grupos, el sistema educativo nacional ha implementado diversos proyectos y programas que posibiliten el acceso a la escuela primaria regular.

Uno de ellos es el de integración educativa, que consiste en brindar a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad las mismas oportunidades de atención en el aula regular; permitiéndoles acceder al currículo establecido en el plan y programa de estudios de primaria; esta posibilidad de brindar el acceso a la escuela le permitirá al alumno desarrollar habilidades, actitudes, capacidades, conocimientos que a su vez le permitan la socialización al interactuar con los demás.

Pero como todo proceso que requiere tiempo y a su vez aceptación por parte de los directamente relacionados con la implementación de dicho programa, se encuentra que la escuela primaria ha sido considerada una escuela segregadora,

porque ha dejado fuera de cualquier posibilidad de acceso a este tipo de alumnos, en este sentido la crítica tiene que ver con la actitud del cuerpo docente para aceptar a niños con las características mencionadas.

Esto sería posible, si el sistema educativo de nuestro país, contemplara un seguimiento a la preparación docente después de terminar los estudios en la escuela normal, ahora, cada docente decide si quiere seguir preparándose o no.

En esencia, el presente trabajo tiene como objetivo: Identificar el tipo de formación profesional que requieren los docentes de la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” para poder atender y brindar una educación inclusiva de calidad a los alumnos con necesidades educativas especiales, para lo cual, el supuesto a considerar en el problema planteado es:

“El nivel de formación profesional de los docentes en servicio influye en la atención educativa de los alumnos con NEE con o sin discapacidad que asisten a la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” en la comisaria de Santa María Acú, Halachó Yucatán.

El presente trabajo se estructura en cinco capítulos que describen el trabajo de investigación, en el capítulo uno se presenta el planteamiento del problema que hace alusión a la importancia que tiene la preparación profesional del docente frente grupo, se hace una breve descripción de cómo se encuentra la situación en donde se detectó el problema, de igual manera se plantea la pregunta de investigación, se trata el objetivo principal y los específicos, se presenta también la importancia del estudio a realizar con su respectiva delimitación.

El capítulo dos se refiere al marco teórico conceptual del tema abordado, aquí se presenta toda la información recabada acerca de las necesidades educativas

especiales y su clasificación, también se presenta información de la situación del docente en la actualidad en cuanto a su desempeño y preparación profesional, se presenta una breve historia sobre la evolución que el surgimiento de la educación en nuestro país, de igual forma se habla acerca de la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, de los requerimientos y exigencias que la educación de la actualidad exigen.

El capítulo tres se refiere a la metodología empleada en el presente trabajo el cual el tipo de estudio es descriptivo pues busca especificar las propiedades, características y rasgos importantes de cualquier variable que se intente analizar, ya que el fin primordial es la de describir la información del contexto, actividades, pensamientos, y formas de trabajo del docente frente a grupo de la escuela primaria, su ubicación, el tiempo de realización, la población estudiada y los procedimientos para el acopio de información.

El capítulo cuatro se refiere a la presentación de resultados por medio de gráficas y su interpretación, luego de haber aplicado el instrumento. En el capítulo cinco se presentan las discusiones y conclusiones a las que se llegaron luego de haber interpretado las respuestas de los docentes estudiados. El documento incluye al final la lista de autores y las referencias bibliográficas empleadas en el presente estudio

1. Planteamiento del problema

En este capítulo se describe la situación problemática abordada, la cual hablará acerca de las dificultades que enfrentan los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que asisten a las escuelas regulares, de igual manera se explica el nivel de formación docente la cual, les permite enfrentarse a diversas situaciones de trabajo relacionado con la atención a la diversidad, también se plantea el objetivo general, los objetivos particulares y demás líneas que guiaron la investigación, justificando el objeto de estudio en base al contexto en el que se realizará la presente investigación.

1.1. Descripción de la situación problema

A lo largo de seis años de laborar en la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” ubicada en la comunidad de Santa María Acú, en el municipio de Halachó Yucatán , han egresado varias generaciones de alumnos, lo que llama mucho la atención es que en esas generaciones han habido alumnos con NEE, los cuales su paso por la escuela primaria no ha sido una de sus mejores experiencias, esto se refiere, a que se ha podido percatar de que existen ciertas dificultades en la atención académica de esos alumnos.

La escuela es de organización completa, cuenta con 8 docentes frente a grupo y la directora, lo más relevante del asunto es que la escuela primaria es la única que hay en la comunidad, por lo tanto todos los alumnos de la misma, tienen que asistir a

ella, no se cuenta con servicio de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), así que la labor inclusiva corre a cargo de los maestros que en ella laboran, esto último es entre comillas porque desafortunadamente no existe la educación inclusiva en la escuela.

La Ley General de Educación (SEP 2013) en su Artículo 2o. afirma que “todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad” y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables en su artículo 3o. que señala “el Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior”. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley.

En las aulas se pudo observar que los docentes frente a grupo no atienden a esos alumnos, estos permanecían en sus sillas sentados jugando, dibujando o haciendo otra actividad ajena a lo que sus compañeros de clases estaban realmente trabajando, son muy pocas las ocasiones en que a los alumnos con NEE, se les ve realizando algo en lo que realmente puedan aprender.

En una reunión de Consejo Técnico al tocar el tema de los alumnos detectados con bajo aprovechamiento, los maestros con más años de servicio comentaron que son los mismos niños que cada año salen mal, se les tiene que estar llamando la atención, platicar con los padres de familia y todo para que no les

hagan el más mínimo caso, que ya no saben qué hacer con ellos, se sienten presionados al tenerlos en su grupo porque les roba tiempo que le pudieran dedicar al resto de grupo, por el contrario los maestros con menor tiempo de estar en servicio se preocupan por su atención, tratan de averiguar qué hacer con ellos en la medida de sus posibilidades, todo lo anterior refleja que no están académicamente preparados para poder atender a los alumnos con NEE, que no pueden dedicarse a atender a un solo alumno y abandonar a los demás, lo que necesitan es una escuela especial para que según ellos, sean atendidos como debe de ser, lo que ocurre entonces es que los alumnos son aceptados en su salón de clases y que aprendan lo que puedan, al término del ciclo escolar los pasan al siguiente grado para no tener problemas.

Por el contrario los docentes que poseen menos años de servicio y en su formación profesional en la escuela normal cursaron al menos un semestre de una asignatura que trata éste tipo de situaciones en el aula regular, son estos mismos los que se atreven a trabajar con los alumnos detectados y los atienden en las medidas de sus posibilidades.

No deberían actuar de esta manera porque existe un documento que es aplicable dentro de su misma planificación, las adecuaciones curriculares:

“Se entiende por adecuación curricular la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades y necesidades individuales de cada uno” (Martín, 1989) y que cada maestro debe de realizar con su grupo tomando en cuenta las necesidades individuales o colectivas de los alumnos.

Algunos docentes se reúsan al cambio, pues siguen arraigados en métodos de enseñanza de años anteriores, sin importarles las reformas a los programas de

estudio, no aceptan sugerencias de trabajo y mucho menos se preocupan por estar actualizados, no asisten a los cursos de actualización programados para tratar de documentarse sobre las necesidades que sus alumnos presentan.

Aunado a esta situación existe una población escolar que no es atendida como es debida, estos son, los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, los cuales asisten a la escuela regular porque es la única primaria que existe en la comunidad, ya que para poder recibir atención especial necesitarían trasladarse a la cabecera municipal todos los días y se ha visto en las estadísticas finales que son los mismos niños que cada año son reportados como alumnos que no leen, que no escriben, que no aprenden.

En consecuencia a las constantes llamadas de atención, castigos, trabajos que solo sirven para entretenerlos, a la poca atención que reciben de la institución y de los mismos docentes por no considerar ni tener en cuenta sus necesidades individuales, estos alumnos tienden a abandonar la escuela porque en ella no reciben el trato ni la educación que se merecen, de la misma manera empiezan a tener problemas de conducta, a consecuencia de la situación que viven y que reciben por parte de sus maestros, estos niños se vuelven inseguros de sí mismos, se vuelven agresivos pues siempre están a la defensiva.

Los docentes imparten sus clases sin tomar en cuenta las necesidades individuales de los alumnos especiales, no utilizan de manera adecuada los espacios y el mobiliario, el trato que los maestros demuestran hacia los alumnos con NEE manifiesta que en la escuela primaria “Jaime Torres Bodet”, hay elementos consistentes para realizar el estudio.

1.2. Pregunta de investigación

Considerando que las necesidades educativas especiales ya sean con o sin discapacidad son aspectos muy amplios y que se pueden manifestar también en las actitudes, en las relaciones sociales y estereotipos, tienen mucha influencia en la integración educativa es por eso que se formula la siguiente pregunta de investigación.

¿Cuál es la relación que existe entre el nivel de formación profesional de los docentes con la atención que brindan a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales de la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” de la comunidad de Santa María Acú, Halachó, Yucatán durante el ciclo escolar 2015-2016?

1.3. Objetivos

Objetivo general:

Reconocer la relación entre el nivel de formación profesional que requieren los docentes de la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” para brindar atención a los alumnos con NEE.

Objetivos particulares:

Identificar el nivel de formación profesional que posee el docente para poder atender a los alumnos con NEE en el aula regular

Reconocer el nivel de atención que brindan los docentes a los alumnos con NEE.

Definir los requerimientos de formación que expresan los docentes de grupos regulares para brindar una atención adecuada a los alumnos con NEE.

1.4. Justificación

La importancia de este estudio en el terreno científico, permite apreciar datos estadísticos, cifras, porcentajes relevantes para este contexto que demuestran que en la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” de la comunidad de Santa María Acú, Halachó Yucatán, los profesores no cuentan con el perfil suficiente para atender a niños con necesidades educativas especiales que se encuentran en el aula regular.

Los resultados obtenidos marcarán la pauta para hacer conciencia en los docentes en servicio para que decidan capacitarse académicamente ya que es parte de su labor el poder brindar una educación de calidad a cualquier alumno que se encuentre inscrito en la escuela antes mencionada.

Indudablemente este estudio explicará la situación actual de la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” de la comunidad de Santa María Acú, Halachó Yucatán, y va a beneficiar a futuras generaciones de estudiantes que al presentar alguna NEE, esto no sea motivo de rechazo, ya que es indispensable que los docentes cuenten con procedimientos e instrumentos pedagógicos que les permitan conocer más a los educandos, su entorno familiar y social, así de esta manera contar con las bases suficientes para brindarles una integración educativa de calidad.

El presente estudio aportará elementos suficientes para que las autoridades de la zona escolar organicen y diseñen estrategias que mejoren la comprensión del problema, de cómo hacer para que los directamente involucrados con la educación tengan una mejor comprensión de la verdadera situación y así poder brindar una mejor atención de los niños con NEE con o sin discapacidad que asistan a las

escuelas regulares y en ellas recibir el apoyo correspondiente y puedan ser integrados a la sociedad con un mejor porvenir.

La información que se presenta invita a los docentes a reflexionar sobre la labor que vienen desempeñando a lo largo de sus años de servicio, a estar más alertas, mejor preparados en el terreno pedagógico para ofrecer una verdadera educación de calidad que tome en cuenta a la integración educativa.

1.5 Delimitación del problema

El presente estudio se desarrollará en la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” ubicada en la comisaria de Santa María Acú del municipio de Halachó Yucatán, con clave de centro de trabajo 31DPR0613O perteneciente al sector 04, considerando la formación académica de los docentes del aula regular y su desempeño al estar frente a grupo, pero sobre todo la poca atención que le brinda a los alumnos con NEE con discapacidad intelectual detectados en dicha escuela.

2. Marco teórico

En este apartado se presenta la información que se recopiló durante la realización del trabajo de investigación donde se mencionan las definiciones pertinentes en cuanto a necesidades educativas especiales y su clasificación, también se puede tener un panorama acerca de todo el proceso que atraviesa la situación educativa de México y la participación de las autoridades en turno hasta llegar a lo que hoy conocemos, además de todo el compromiso que al docente se le exige para estar a la vanguardia de las exigencias que el sistema educativo nacional y de las necesidades de los alumnos presentan dentro de las aulas regulares.

2.1. Necesidades Educativas Especiales

Para poder comprender mejor los alcances de la presente investigación, en este apartado fue necesario definir algunos términos y conceptos implicados con la atención a los alumnos con Necesidades Educativas especiales en las aulas regulares donde docentes de educación primaria prestan sus servicios.

2.1.1. Definiciones y conceptos de Necesidades Educativas Especiales.

El concepto necesidades educativas especiales apunta a las necesidades que presenta un alumno o alumna que manifiesten o no algún signo de discapacidad, cuando en relación con sus compañeros de grupo, edad y contexto sociocultural y económico, ante situaciones escolares similares (tanto en el aula, como en la escuela), enfrenta dificultades, específicas o generales, para el

aprendizaje, adquisición o apropiación de los contenidos consignados en el currículo escolar, incorporándose mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de lograr los propósitos y objetivos educativos consignados curricularmente.

En torno al concepto necesidades educativas especiales señalado en el párrafo anterior, se destaca que en la mayoría de los países se sigue considerando como alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales sólo a aquellos que presentan una discapacidad, porque se utiliza como criterio el origen del problema. Sin embargo, la presencia de necesidades educativas especiales no remite a la presentación de alguna dificultad, alteración, secuela o síndrome en particular, sino a las situaciones enfrentadas, tanto por el alumno(a) durante su proceso de enseñanza de contenidos escolares, además este concepto no sustituye al concepto de discapacidad.

El desarrollo teórico en psicología cognitiva y los hallazgos empíricos asociados a la enseñanza eficaz y a la investigación sobre los procesos que se producen en el aula, originaron cambios conceptuales significativos que permitieron poner el acento en las diferencias individuales de los alumnos, así como sus necesidades educativas.

La Conferencia Mundial sobre la Educación para todos (1990), seguida de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, llevada a cabo en Salamanca (1994), sentaron las bases para la incorporación del concepto en las políticas educativas. La Declaración de Salamanca establecía, junto al derecho fundamental de todos los niños a la educación, el reconocimiento de que cada uno de ellos “posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes que le son propios” y que “los sistemas educativos deben ser

diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994, p. VIII).

Esto quiere decir que cada alumno independientemente de la necesidad educativa especial que presente, es capaz de aprender siempre y cuando el profesional que lo atienda pueda desarrollar el programa de trabajo mejor adaptado al alumno de acuerdo a sus características y necesidades.

La orientación inicial que guió la reflexión y la acción en torno a los niños con necesidades educativas especiales (NEE) consideraba al alumno desde un punto de vista individual, en la cual las necesidades educativas se definían de acuerdo a las discapacidades y características psicológicas, sociales y culturales de cada individuo.

Como anteriormente se ha señalado, las necesidades educativas especiales implican que cualquier alumno o alumna que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, reciba la ayuda y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible, es decir, poseen carácter interactivo, dinámico, y relativo; significando ello que la problemática que los alumnos(as) pueden manifestar durante su proceso de aprendizajes no es atribuible única y exclusivamente a las características del alumno, sino también a las condiciones del contexto escolar, sean éstas en el aula o en la escuela, o las de la dinámica familiar, confluyen en el proceso de estructuración de las necesidades educativas especiales. Los contextos tanto familiar como escolar pueden acentuar o minimizar éstas necesidades.

Las necesidades educativas especiales están directamente relacionadas con

las dificultades que presentan los alumnos y alumnas. Algunas necesidades educativas apuntan a una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que permiten que los alumnos puedan en gran medida acceder al currículo común, facilitando la autonomía y el proceso de aprendizaje. Otras, en cambio, apuntan a ajustes en el currículo mismo, y finalmente existen necesidades que requieren, para ser atendidas, modificaciones en el contexto educativo, estructural social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo.

Cabe destacar que el concepto de necesidades educativas especiales, actualmente, pone énfasis en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades de los alumnos y alumnas, preocupándose por identificar las necesidades requeridas, prestando atención no sólo a las limitaciones personales sino también a deficiencias de las respuestas educativas.

Las necesidades educativas que pueden presentar determinados alumnos, no serán las mismas, sino que tendrán una dimensión y matices distintos en función de las oportunidades educativas que se le brinden, los recursos y características de cada institución.

Las posibilidades reales de atención de alumnos(as) con necesidades educativas especiales se relacionan con la decisión de cada uno de los actores del sistema, comprometen a la comunidad en general y en la práctica docente, nuestro sistema escolar ofrece alternativas para la atención a niños con necesidades educativas especiales, en establecimientos de educación regular, a través de grupos diferenciales y proyectos de integración, enmarcados dentro del proceso de integración educativa. Estas instituciones ofrecen su servicio, y los alumnos donde en las escuelas no tienen el apoyo, pueden ser canalizados, aunque lo que se hace

en ellas con los párvulos en muchas ocasiones los desconoce el maestro de grupo porque no pasan un informe y/o sugerencias de atención para los que asisten para ser atendidos adecuadamente.

Aunque íntimamente asociados y muy utilizados, los términos de discapacidad y necesidades educativas especiales no son intercambiables. Un sector del alumnado con discapacidad no tiene por qué presentar NEE, a la vez que éstas no tiene por qué deberse, exclusivamente, a aquéllas. El término NEE es un constructo que abarca más allá de su simple conceptualización operativa de alumnado con determinados apoyos y atenciones educativas específicas, derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, y recoge toda una filosofía educativa de personalización, normalización e inclusión, a la vez que una concepción aplicada de respuesta para satisfacer necesidades.

Luque y Romero (2002) afirman que “El concepto de NEE no tiene entidad diagnóstica, pero sí de valoración; no es distintiva o negativa, sino de especificidad para su respuesta; no es, finalmente, un adjetivo sustantivado, sino un término expresivo a una respuesta de calidad y con equidad, al alumnado que las presente”. (p. 213).

En ese sentido, el concepto de NEE se aplica a cualquier alumno o persona que precisa más atención del contexto de lo habitual, concepto que podría ser utilizado en cualquier caso de dificultades de aprendizaje, independientemente de la gravedad o la intensidad de los apoyos que requiera. Sin embargo, conviene precisar que las NEE no tienen carácter genérico o entidad global, ya que surgen del análisis de las características individuales y de contexto, de las que no puede desligarse, para estar en íntima conexión con la respuesta educativa, que persigue

el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional del alumnado, de acuerdo a los objetivos establecidos con carácter general.

El término NEE aunque de origen escolar, no es exclusivo de ese ámbito, ya que la educación tiene otros cauces y otros contextos. A pesar de que los alumnos y las alumnas, en general, y los que presentan discapacidad, en particular, tienen en los centros educativos el conjunto de servicios y recursos adecuados, deben ser reconocidos otros contextos por su importancia para el desarrollo del alumno (familiar, social, sanitario, etc.), aunque en la práctica parecen tener dificultades de coordinación y de beneficio mutuo en su interacción. En la misma elaboración de las adaptaciones curriculares se analizan y especifican el contexto familiar y el escolar, pero también se advierte la necesidad y la permanencia de su relación y reciprocidad

2.1.2. Tipos de necesidades educativas especiales.

Se retoma como sustento las tipologías del Informe (Warnock M y otros, 1978, p.94-98), en donde se identifican las necesidades como especiales o no en relación a los diferentes elementos del currículo y/o los medios de acceso a éste y se distinguen cuatro grandes grupos: Necesidades educativas especiales de niños con defectos de audición, visión o movilidad sin serios problemas intelectuales o emocionales, Necesidades educativas especiales de niños con desventajas educativas, Necesidades educativas especiales de niños con dificultades de aprendizaje, Alumnos con dificultades emocionales y conductuales, cada uno de estos se describen a continuación.

2.1.2.1. Necesidades educativas especiales de niños con defectos de audición, visión o movilidad sin serios problemas intelectuales o emocionales. Estos alumnos no tienen problemas intelectuales para aprender, sin embargo ante los defectos de audición, visión y movilidad tienen necesidad de aprender técnicas especiales, aprender a usar equipos especiales, medios, recursos adaptados o desplazamientos asistidos. Plantean necesidades en relación al aprendizaje que exigen el uso de técnicas específicas adicionales a las generales.

El alumno con ceguera o discapacidad visual tiene como se mencionó anteriormente necesidades educativas especiales derivadas de la dificultad de acceder a la información a través del sentido de la vista. Por lo tanto, lo que se tiene que hacer es potenciar el desarrollo y la utilización del resto de los sentidos para compensar la discapacidad visual. La mayor parte de la información exterior nos llega a través de la visión, esta información llega de forma muy rápida y globalizada. Sin embargo, cuando la entrada de información se realiza a través del oído o el tacto, el proceso es más lento y más complejo, ya que la información llega secuenciada y debe ser interpretada.

Cuando la ausencia de visión es total, se debe potenciar el desarrollo perceptivo del resto de los sentidos mediante la manipulación con movimiento de objetos. Si el alumno conserva algún resto visual, se deberá potenciar por pequeño que sea, con ayudas ópticas y no ópticas, enseñando algunas técnicas específicas.

2.1.2.2. Necesidades educativas especiales de niños con desventajas educativas. Son aquellas que presentan determinados alumnos que no son capaces o no están preparados para adaptarse a la escuela y/o a las tareas de aprendizaje

propuestas, por razones sociales o psicológicas. Plantean necesidades educativas en relación a su proceso de desarrollo personal, a la enseñanza específica de materias básicas y entorno a la organización y agrupamientos en el currículo.

La labor docente será de vital importancia debido a que son muy contados los que verdaderamente se preocupan por atender a estos niños en el aula regular, la tarea del profesor será la de documentarse acerca de las necesidades específicas que presenten sus alumnos, ya sea que cuenten con el diagnóstico de algún especialista o no, esto servirá para poder brindarles la oportunidad de estar presentes en las aulas en compañía de sus pares.

2.1.2.3. Necesidades educativas especiales de niños con dificultades de aprendizaje. Suelen diferenciarse dos subgrupos de necesidades dentro del mismo. Algunos de estos niños necesitan adaptaciones curriculares significativas y permanentes, mientras otros tienen esas necesidades de forma transitoria. Existen amplias variaciones en cuanto a la madurez, capacidad y progreso educativo de estos alumnos. Su mente no funciona bien a menos que se cumplan las condiciones fundamentales de ser bienvenido y apreciado.

En la escuela, necesita saber que su profesor le estima y lo considera especial, necesita saber que no se van a reír de él y que nadie le va a amedrentar ni humillar, necesita que se le anime, que se espere mucho de él, estos niños se encuentran en desventajas debido a que en la escuela regular no se llevan a cabo dichas adecuaciones debido a que los docentes que en ella laboran no cuentan con la suficiente preparación profesional para poder realizarlas.

2.1.2.4. Alumnos con dificultades emocionales y conductuales. Necesitan especial atención en su currículo respecto a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación, y cierto grado de individualización en sus relaciones, métodos de enseñanza, contenidos disciplinares, ritmo y modelos de aprendizaje. El trabajo ha de planificarse tanto a nivel cognitivo y social/emocional como a nivel actitudinal.

Muchas veces se traducen en dificultades de conducta, pues a estos niños les cuesta interiorizar normas, les cuesta interiorizar límites. Rápidamente tienen conductas muy desproporcionadas. El principal motivo por el que los padres piden apoyo a los docentes es porque reflejan dificultades de conducta de los niños.

En este caso la variable que casi siempre va a predecir mejor el éxito de la terapia es la intervención con los padres, que los padres sepan en cada momento, que es lo que tienen que hacer, cómo tienen que controlar las conductas, en qué casos tienen que cortar y decir “por aquí no” y en qué casos sí que hay que trabajar con el niño, hay que dialogar con el niño. Este tipo de dificultades del alumno son más difíciles de detectar por parte del docente del aula regular, sobre todo cuando este último no asocia las causas de dichas conductas con el bajo rendimiento de sus alumnos.

2.1.3. Integración Escolar de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Debido al aumento de la población con Necesidades Educativas Especiales, las políticas educativas mundiales y nacionales, han tenido que considerar cambios radicales que permitan favorecer una mejor calidad de vida, las causas de presentar alguna NEE puede ser distintas, desde el nacimiento, alguna enfermedad,

accidente o simplemente la edad avanzada, por ello se han creado Centros Educativos Especiales, Centros de Rehabilitación y ahora escuelas Integradoras que se encarguen de atender a esta parte de la población y puedan propiciar su desarrollo tanto educativo, personal y social.

Para apoyar los derechos de las personas con Necesidades Educativas Especiales, el gobierno de México a partir de la Reforma a la Educación básica que se hizo en el 2004 estableció como propósito principal la mejora en la calidad de la Educación y el fortalecimiento de la equidad en la prestación del servicio Educativo, lo que significa que todos los niños y niñas tengan la oportunidad de participar en procesos educativos y desarrollar sus potencialidades como seres humanos”(SEP, 2004).

Para alcanzar dicho propósito se han puesto en marcha diversas acciones y programas como el Programa de Fortalecimiento para la Educación Especial y la Integración Educativa entre los que se ha impulsado la inclusión de niños con Necesidades Educativa Especiales (NEE) a las escuelas regulares, cambiando así la tradición de atenderlos en servicios de Educación Especial.

El hecho de recibir abiertamente alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas y no asociadas a una discapacidad, mostró que en todas las escuelas existen alumnos con características diferentes y que, sin embargo, nunca habían sido considerados como alumnos objeto de Educación Especial.

Sobre la importancia de tomar en cuenta diferentes aspectos para la enseñanza diferenciada, existen autores que se pronuncian a favor de esta perspectiva. Gómez, 2002, (citado en la revista de cooperación.com 2014) afirma:

La toma de conciencia de la diversidad de conductas, estilos de aprendizaje, rasgos de carácter, rapidez de

comprensión, gustos y motivaciones singulares fue mostrando la importancia de tomar en cuenta no sólo las exigencias de adaptación a las limitaciones visible sino a todas aquellas que no eran específicamente notorias, para impartir un tipo de enseñanza diferenciada, adaptada a cada caso y, en suma, atender a la diversidad. (p.73).

La diversidad se debe tomar en cuenta en todos los aspectos, hay niños que sin presentar discapacidad, tienen una NEE. La realidad es que ahora el docente debe atender diversidad tanto en la cultura, costumbres e ideas así como también en los aspectos internos como los estilos de aprendizaje, desarrollo físico, social, psicológico, emocional y también las distintas discapacidades que presentan algunos alumnos dentro del aula y debe estar preparado para ocuparse, actuar y alcanzar los resultados óptimos que se esperan de los procesos educativos.

Son diversas las transformaciones que se han tenido que dar a partir de las cifras tan elevadas, la infraestructura, la igualdad de oportunidades y la educación en todas las Naciones son algunas de ellas, la exigencia de los derechos de las personas con NEE han propiciado que sean integrados a su familia, la escuela y la sociedad. Considerando que la integración es un proceso que implica adaptación y aceptación, la integración educativa requiere más que sólo hacer que una escuela regular acepte a niños con necesidades educativas especiales y los haga parte de su alumnado.

El proceso de integración requiere que los alumnos regulares, maestros y directivos se adapten a convivir y trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales y viceversa, que los alumnos especiales se adapten a convivir y trabajar con ellos. Esto es un gran reto para los actores del quehacer educativo, ya que implica una nueva forma de pensar sobre los alumnos de

capacidades diferentes y que todos son parte de su integración en lo social, emocional, afectivo e intelectual.

Posteriormente se buscaría la aceptación de todas las partes hacia los alumnos con discapacidad para lograr la inclusión. Sin embargo para atender y educar a un alumno con necesidades educativas especiales, la escuela debe adaptarse, hablando de infraestructura, el currículum debe adecuarse a las características individuales de cada alumno, pero sobre todo tanto directivos como docentes deben formarse en los campos necesarios que permitan brindarles la educación adecuada y de calidad que requieren, sobre todo el docente debe capacitarse y actualizarse permanentemente sobre la educación especial y la Integración durante todo el proceso y tiempo en el que atiende a un alumno con NEE.

La diversidad está sustentada por teorías que hablan de la importancia de la interacción social y la convivencia, y cómo a partir de la socialización con distintos individuos se adquieren conocimientos y se aprende a respetar la ideología y características individuales de cada individuo, la teoría sociocultural de Vigotsky es una de las teorías que explican lo anterior incluyendo los siguientes aspectos, el método genético; a través del cual enfatiza en el estudio del origen de los procesos psicológicos del individuo, la relación entre pensamiento y lenguaje, el uso de los instrumentos y signos como mediadores para la comprensión de los procesos sociales, la existencia del nivel de desarrollo real y el nivel potencial de las funciones mentales como indicadores para definir la zona de desarrollo próximo. Esta forma de interacción social y convivencia favorecen en la adquisición de conocimientos en los alumnos dentro del aula.

(Jiménez y Vila, 1999, citado en la revista por cooperación, 2014) afirma que “La Integración e Inclusión Educativa entre otras cosas, pretende que los niños con Necesidades Educativas Especiales sean integrados como su nombre lo dice a las escuelas regulares, y se espera que dichos niños desarrollan mejor sus capacidades físicas, intelectuales y de relación con otros, desenvolviéndose con personas diferentes, además de que favorece la integración social, la igualdad de oportunidades y disminución en la discriminación que hay para las personas especiales”. (p. 73).

La educación tiene como objetivo el desarrollo de la personalidad individual, una característica de la personalidad humana es su potencial creador, consecuentemente, el sistema educativo debe establecer condiciones para descubrir y desarrollar el potencial creativo del estudiante incluyendo a los que presentan NEE ya sea que se encuentren dentro o fuera de un contexto regular.

La Interiorización de valores se desarrolla en el proceso de enseñanza - aprendizaje y está mediatizada por otros en donde el maestro dirige y guía el aprendizaje del alumno, los métodos más valiosos en este proceso son los que adaptan sus características personales; los métodos no pueden ser uniformes, el conocimiento se desarrolla en un contexto de interacción social y, posteriormente, es interiorizado por el individuo.

Para las aulas Integradoras, la noción de inteligencias múltiples tiene importantes implicaciones prácticas. Los maestros pueden examinar el comportamiento no convencional de los estudiantes con NEE y desarrollar estas habilidades en el contexto del aprendizaje. Esta teoría puede cuestionar además los sistemas de clasificación actuales aplicados a niños con discapacidad y, al mismo tiempo, permite a los docentes ver la idiosincrasia y los estilos de aprendizaje de los alumnos y proporcionar un currículo diferenciado para todos los estudiantes,

considerando las diferencias como algo habitual en clase. Esta forma de trabajo permitiría a los alumnos poder desenvolverse de manera integral en todos los ámbitos de su personalidad.

La socialización es vital en la adquisición de conocimientos, cultura y valores, sólo a través de ella podemos fomentar una convivencia en las diferencias individuales hablando de características físicas, culturales, costumbres, modos de pensamiento y muchos otros aspectos, también a través de la socialización podemos rescatar la importancia del trabajo en equipo, la cooperación y colaboración para realizar proyectos, acciones y participaciones a favor del desarrollo desde la familia, la escuela, la comunidad, el país y el mundo, y cómo todo esto, permite que se dé una convivencia sana y pacífica donde se puede resolver cualquier conflicto a través de un diálogo entre todos los involucrados.

2.1.3.1. Necesidades educativas especiales y discapacidad. Luque Parra (2008) sostiene que la discapacidad no es más que un elemento o un aspecto de las características individuales y sociales, no una marca clasificadora, estanca o paralizante, ni homogeneizadora. De acuerdo con esto, el término personas con discapacidad, que engloba a situaciones e historias personales y sociales diferentes y únicas, no pretende ser ni es un conjunto de personas como grupo homogéneo por su adjetivación de discapacidad, sino que remarca unas características particulares, que no afectan la sustantividad de la persona y afirman la necesidad de comprensión y de apoyo, en cualquier medida, en favor de sus derechos. (p.207).

Es obvio que los niños y las niñas con discapacidad tienen las mismas necesidades que los demás, en cuanto a conseguir los niveles óptimos de salud y de autonomía que les permitan desarrollar al máximo sus posibilidades; asimismo,

precisan los mismos satisfactores, pero en consonancia con las características concretas de la persona discapacitada y la presencia de apoyos y recursos en la comunidad. Así, adoptamos una perspectiva ecológica (interacción sujeto-entorno) en la cual las necesidades educativas que pueda tener cualquier persona con discapacidad se relacionan, básicamente, con: a) las características de la persona, a las que se le añade la dificultad o la deficiencia; b) limitaciones en el acceso a recursos y servicios, y c) dificultades de aceptación, comprensión y apoyo de la comunidad.

Estas necesidades pueden resumirse en la mejora y la superación de las condiciones de accesibilidad, de compensación y de ajuste, así como en un mejor conocimiento de la persona, su aceptación y apoyo. En consecuencia, en un marco de igualdad de derechos y oportunidades y en una aceptación de valores democráticos, cualquier sistema educativo ha de promover el desarrollo personal y social, entendido desde unas necesidades, desde de las cuales las personas desarrollan su potencialidad.

A partir de esta igualdad de derechos, nos cuestionamos: ¿cómo se desarrolla la persona, el alumno con discapacidad, respecto a otros sin ella?, ¿qué puede hacerse a través de los sistemas educativos con el alumnado que tiene necesidades educativas por razones de discapacidad? Estas cuestiones, dentro de la diversidad social, no se plantearían de situarnos en un ámbito auténticamente inclusivo, pero que deben hacerse para alcanzar su logro, la diversidad implica aprender que la igualdad es un valor guía del desarrollo social, en la que deben reducirse no las diferencias, sino las situaciones o las condiciones injustas.

En este sentido, es cierto que el desarrollo personal y social de cualquier individuo puede afectarse, ya sea de forma permanente o temporal, desde el nacimiento o con posterioridad, por diversas circunstancias, en cuyo caso la desventaja o la limitación no debería apreciarse como problema, sino como objeto de soluciones y, más aún, de satisfacción de necesidades; es decir, hacer realidad los derechos personales, sociales y ciudadanos.

Este enfoque social permite aunar lo individual, con lo contextual o, si se prefiere, la igualdad y la solidaridad como principios morales y jurídicos tanto en lo individual, como en el desarrollo de la ciudadanía en un estado democrático; se da así una adecuación a las necesidades y las características individuales, desde medidas o respuesta de la comunidad.

De forma genérica, la persona con discapacidad sólo podrá ejercer su libertad si, a su voluntad, se le añade el apoyo y la ayuda de la comunidad, que además, en justicia, le corresponde, toda vez que la discapacidad es resultado interactivo de un individuo con su contexto. En consecuencia, “la discapacidad es aceptada como un estado o situación en el que se tiene menor grado de habilidad o ejecución en el desarrollo de capacidades, debido a una interacción de factores individuales y de contexto” (Luque, 2006).

La discapacidad lejos de ser un impedimento para quien la presente, se ha convertido en una limitación, pero tiene cierto grado de solución, esto pretende que a través del resultado interactivo, la aceptación, el apoyo que brinda la familia y la comunidad son determinantes para una mejor inclusión es cierto que van a lograr hacer casi todo, pero, debido a la menor actividad y a la misma discapacidad no les permitirá desenvolverse de manera adecuada dentro y fuera de la sociedad. El

propio concepto de discapacidad incluye el reconocimiento de las características individuales, en su asociación recíproca a las limitaciones o las deficiencias que se presenten. Esto, además de acotar el análisis de las NEE nos proporciona un mejor conocimiento de los recursos que satisfagan esas necesidades. Como ya se ha expresado, no siendo intercambiables NEE y *discapacidad*, es lógico no perder de vista las características propias de cada persona con discapacidad.

2.2. Formación docente

En este apartado podremos encontrar la información recabada acerca de la formación docente requerida con mayor exigencia en esta nueva etapa de la educación, la cual pide estar a la vanguardia de nuevos conocimientos tales como el uso de la tecnología, lengua extranjera, y conocimiento suficiente sobre la diversidad de necesidades educativas individuales para poder atender y brindar una educación de calidad e inclusiva.

2.2.1. Conceptualización de formación docente.

En el ámbito docente, los términos profesión, profesionalismo, profesionalización constituyen uno de los vocablos comodín cuando hablamos de la enseñanza, y más concretamente de las personas que se dedican a la tarea de enseñar, los profesores. Como nos recuerda Montero (1996: 63) “el campo semántico es amplio (profesión, profesional, profesionalización, profesionalismo, profesionalidad, etc.),... y dependiendo de su utilización-de quien los maneje, con que finalidad, desde que perspectiva intelectual, con qué intereses- sus significados varían enormemente”

En la misma línea argumental, el término profesional y sus derivados en palabras de Contreras (1997: 17) “no son ni mucho menos expresiones neutras, sino

que esconden en su seno opciones y visiones del mundo y el papel de la educación”. La enseñanza, como práctica real de los docentes en el aula, no se puede definir solo descriptivamente ya que la educación no busca lo material, también pretende formar un mejor individuo, por eso, el objetivo último de la escuela es el de insertar nuevos miembros en ella y en su medida intentar que ésta sea mejor.

Para tener una idea más clara en cuanto a profesionalización decente se refiere el autor Goodson y Hargreaves (1996), agrupan las diferentes acepciones del término en torno a cinco ideas o formas de entender la profesión docente, dicha clasificación se divide en: profesionalismo clásico, profesionalismo flexible, profesionalismo práctico, profesionalismo expandido y profesionalismo complejo, las cuales se describen a continuación.

2.2.1.1. Profesionalismo clásico. Se fundamenta en la comparación de la enseñanza con las profesiones con alto estatus social (medicina, derecho, etc.). Estas se caracterizan por tener un conocimiento profesional común o cultura técnica compartida, una ética hacia el servicio a los clientes y la autorregulación por sus propias organizaciones. Respecto a la característica de las profesiones de poseer una cultura técnica compartida, señala que los docentes de secundaria, en cierta forma cumplen este criterio, pues son expertos en la materia que enseñan.

No es el caso de los profesores de primaria, al no poseer el conocimiento fuerte de una asignatura y apenas compartir concepciones técnicas y lenguajes sobre el desarrollo de los alumnos o el aprendizaje. (Jackson ,1991) El lenguaje que usan los profesores cuando hablan de su trabajo, es prácticamente el lenguaje común. Además, los docentes lo que realmente valoran en su trabajo es la

experiencia práctica, no la teoría científica en que se basa. Por lo tanto, la enseñanza ni es técnica ni compartida, y no cumple este requisito para ser una profesión.

2.2.1.2. Profesionalismo flexible. Esta forma de profesionalización se basa en la cultura de la colaboración que surge de comunidades y no de conocimiento solamente científicos como pondera el profesionalismo clásico. Así, dado que el conocimiento científico base sobre la educación –entendido en el sentido que tiene en las ciencias naturales- presenta problemas epistemológicos, se promocionan comunidades de profesionales que trabajan colaborativamente.

Estas comunidades profesionales buscando mejorar su labor docente, sobre sus áreas específicas, trabajan en sus contextos particulares y por medio del diálogo comparten sus problemas, dudas e inquietudes. Este modelo de participación profesional del docente produce significados en su práctica diaria al construir de manera compartida estrategias y sugerencias para laborar en el aula, buscando un mejor desempeño tanto profesional como del alumnado.

Aunque a veces se han quedado en un mero intercambio de trucos y consejos prácticos, más que en una reflexión sobre su propia práctica, o han sido controladas y colonizadas por burocracias educativas encerrando a los docentes en una “colegialidad obligatoria” –posiblemente en la antítesis de la idea de profesionalización dirigida por los propios actores-, es bien cierto que los profesores que participan en comunidades con un fuerte compromiso profesional, sean el departamento de su área o cualquier otra organización docente, presentan mayores niveles de profesionalismo que aquellos que trabajan en contextos menos colegiales y más individualistas.

2.2.1.3. Profesionalismo práctico. El profesionalismo práctico intenta dar dignidad y estatus al conocimiento práctico que las personas tienen de la tarea que realizan. La validez y pertinencia de la experiencia docente, en otros momentos vista como una debilidad de la profesión, es considerada como fundamental y una fuente válida de conocimiento, más allá de la oposición teoría-práctica. Como nos recuerdan Elbaz (1990), Connelly y Clandinin (1988), “las rutinas y el conocimiento que tienen los profesores de cómo hacer su trabajo (explicar los contenidos, enseñar estrategias, crear un clima de trabajo en clase, relacionarse con los padres y con otros compañeros, etc.) constituyen el conocimiento práctico personal o conocimiento del oficio”

La práctica docente con responsabilidad, responde a las necesidades de desarrollo académico de los alumnos, esto a su vez, le permite al educador desarrollar estrategias de enseñanza para la explicación de los contenidos, a través de la práctica, obteniendo así un conocimiento personal del oficio que desempeña, aunque pareciera esta una forma de trabajo no considerar la relación teórico-práctico, se vuelve fundamental al identificar la experiencia docente por medio de la práctica en la labor educativa como válida considerándola como un profesionalismo práctico.

La enseñanza vista como una práctica, describe la capacidad que tiene el docente para poder emitir juicios razonables ante diversas situaciones interactivas e inciertas estando al frente de dichas situaciones. Este tipo de profesionalismo hace mucho énfasis en la reflexión de los profesores, en el poder compartirlas y hacerlas explícitas se sitúa como el argumento principal de la profesionalización desde esta orientación.

Este tipo de práctica reflexiva de la docencia, realiza un completo desafío a las ideas basadas en conocimiento académico que cada profesor posee y que se encuentran dentro de las estructuras universitarias como garantía de profesionalización, conecta la reflexión de la práctica como algo primordial porque de ella resultan las conexiones de los docentes con temas más amplios acerca de la justicia e igualdad social.

2.2.1.4. Profesionalismo expandido. Una cuarta idea sobre la profesionalización docente presenta una imagen docente que se debate entre lo bueno y lo malo, al aquí y ahora, con habilidades derivadas de la experiencia, con los acontecimientos de clase percibidos aisladamente, concibiendo la metodología como la observación que una persona hace de su propia conciencia o de sus estados de ánimo para reflexionar sobre ellos, valorando la autonomía individual, con escasa participación en actividades distintas de las profesionales, poca lectura de temas profesionales o limitada exclusivamente a actividades prácticas. En definitiva, la profesión de la enseñanza es vista como una tarea en donde el docente hace uso de su intuición para poder llevarla a la práctica.

El profesional expandido hace un balance de sus conocimientos entre teoría y práctica, la perspectiva del profesor va más allá de la clase, para abrazar el contexto social más amplio de la educación; los sucesos de clase se perciben en relación a otros aspectos de la escuela, compara su metodología con la de otros cuando se presenta la oportunidad en los colegiados, estos son de gran valor a las actividades profesionales, lee textos que le ayudan en su quehacer profesional, asiste a actividades de formación teóricas y prácticas. En definitiva, la profesión de

enseñanza es vista como una actividad racional, en donde el maestro hace uso de todas sus habilidades y capacidades para poder estar a la vanguardia.

Goodson y Hardgreaves (1996) señalan:

“Si bien las reformas educativas, en sus enunciados abogan de forma explícita por un profesionalismo expansivo, no está claro que las actuaciones posteriores que las desarrollan, obtengan los resultados pretendidos. Se inclinan más por el término profesionalismo dilatado, producto de la participación más o menos obligatoria en mayor número de actividades y reuniones de planificación colectiva, que del auténtico compromiso que implica el profesionalismo expandido.”(p. 4).

Sin embargo el profesionalismo expandido que sugieren las reformas para el desempeño docente deja mucho que desear ya que para su desarrollo se le pide a este que participe en un mayor número de actividades y reuniones donde tenga que planificar de manera colectiva dejando en segundo término la relación teórico práctico, los alcances de la educación para la sociedad y el análisis de su trabajo buscando mejorar de manera conjunta su preparación profesional y mejores resultados de sus alumnos, por estas razones los investigadores antes mencionados le dan el término de profesionalismo dilatado.

2.2.1.5. Profesionalismo complejo. Esta quinta práctica de profesionalismo docente se basa en que las profesiones deberían juzgarse por la complejidad del trabajo que realizan, situando la enseñanza en esta categoría por considerarse compleja. El profesionalismo complejo se apoya en que los docentes necesitan poner en práctica sus habilidades de resolución de problemas, el conocimiento suficiente para poder implementar diversas estrategias de aprendizaje cooperativo y habilidades de pensamiento complejo.

Todos los profesores deben ser líderes de sus estudiantes y, como tales, conducir procesos de gran complejidad; como nos señala Sykes (1990, 20), deben ser “trabajadores eruditos, experimentados, reflexivos, comprometidos y enérgicos”

Los profesores deben ser el ejemplo a seguir de sus estudiantes y, como tales, deben de estar bien preparados, ser reflexivos, comprometidos con su labor para poder manejar la complejidad de la misma, en el afán de poder construir una cultura de profesionalización en las escuelas, lo que parece evidente es que la complejidad de la labor docente es un elemento clave para la profesionalización, y además constituye un medio para prolongar el período de preparación profesional que cada uno debe de seguir en esta noble labor.

Faltaría por determinar si el incremento de tareas complejas tales como gestión de clase, resolución de problemas, trabajo cooperativo, exceso de documentación van desviando la atención de otras áreas del trabajo docente más morales y comprometidas con valores como el contenido y propósito del currículo y su relevancia para la vida de los alumnos y que parecen escapar del control de los profesores.

También parece interesante preguntarse si la creciente complejidad del trabajo docente, es un estímulo hacia la profesionalización, o por el contrario todas estas demandas hacia el profesorado se realizan a costa de su salud, vidas y mantenimiento del estatus.

El docente no puede reducir el rol de toma de decisiones que tiene que ver con la comunidad, no debe quedarse solo en el aula o en la escuela, tiene que involucrarse con la comunidad, ya que en este mundo donde la modernización de la tecnología y los cambios culturales importantes que provocan retos para la escuela,

sería una mala decisión aislarse y al hacerlo no ayudaría a mejorar el camino de la profesionalización.

2.2.2. La formación docente en México.

Para comprender como se encuentra la situación en cuanto a la formación docente en nuestro país se hace un recorrido a través del tiempo dando inicio cuando en la década de los veinte en México se inicia una etapa de reconstrucción, considerando la participación de los campesinos e indígenas en la Revolución surge un compromiso, llevarles la educación a sus tierras, es decir, que la escuela fuera de la comunidad y para la comunidad.

Mejia Cazapa (1997-2002) sostiene que en 1922 José Vasconcelos y el recién creado Departamento de Educación y Cultura indígena buscando beneficiar a todas las clases sociales, se preocupó por abrir escuelas en donde jamás habían existido, para poder atenderlas se designaron maestros ambulantes mejor conocidos como misioneros, cuya misión era la de fomentar la educación en grupos indígenas localizados. Se les capacitaba no solo en conocimientos educativos, también en actividades locales para que fueran perfeccionadas. Se hacía una selección de los maestros que quedarían en esas escuelas y los otros seguían visitando otras comunidades.

Algunas de estas escuelas en 1923 fueron conocidas con el nombre de “casas de Pueblo” que a diferencia de una escuela urbana atendía con su programa educativo no solo a los niños sino a toda la comunidad, logrando así que a finales del año existieran 101 maestros misioneros y 904 maestros rurales, en 1925 dejaron de llamarse “casas de pueblo” y desde entonces adquirieron el nombre de Escuelas Rurales. (p. 34-38)

Kovacs Karen (2012) señala que en 1926 la Escuela Normal para Profesores-fundada en 1887 por Rébsamen en Jalapa – se transformó en la Escuela Nacional de Maestros con el objetivo de preparar y capacitar a los profesores rurales y urbanos en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Este cambio logró unificar un plan de estudios para escuelas rurales normales y así preparar a los maestros que y trabajarían en las escuelas rurales y ya no contratar maestros sin preparación. (p. 265).

Cuando Plutarco Elías Calles gobernaba trato de dar impulso a las escuelas rurales sin embargo fue insuficiente, pues a pesar de que se creó la Normal Federal de Tacámbaro, Michoacán, esta sólo logró sacar a flote a 39 egresados en 5 años. “Los requisitos de ingreso eran nulos, y los egresados tuvieron poca repercusión en el ámbito educativo, pues prevalecían los maestros improvisados, con ingenio e inventiva, con métodos y materiales propios” (Escalante, 2010; p. 167).

Con esto se veía reflejado el poco interés que el gobierno tenía, en la verdadera formación de docentes capacitados para la función, en lugar de eso se fueron creando agricultores y no maestros.

En los siguientes años se presentaron una serie de cambios en donde los presidentes de la república y secretarios de educación jugaron papeles muy importantes, sin embargo no fue hasta el gobierno del Presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946) que en materia de educación y docencia hubo otro gran salto pues en 1942 se logra unificar los planes de estudio de las escuelas rurales y urbanas; aunque contaban con la misma orientación, propósito y contenidos, la escuela rural se veía superada por la urbana.

En el mismo año se crea la Escuela Normal Superior. Aunado a ello Jaime Torres Bodet designado por el presidente Manuel Ávila Camacho, ocupó el cargo de Secretario de Educación y, realizó un Congreso de Unificación del Magisterio en donde surgió el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en 1943 También se estableció el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), y el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) ambos en 1944.

Escalante Gonzalbo (2010) señala que: Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación tuvo como objetivo principal el de poner en marcha un proyecto en contra del analfabetismo que afectaba a más del 50% de la población mayor a los seis años. El proyecto implicaba una cobertura escolar mucho mayor a la que en ese momento se tenía en el país, y como fue imposible una formación de nuevos docentes bien preparados se recurrió a la capacitación de maestros “empíricos” que ejercieron la docencia sin una adecuada preparación. De esta manera se llegó a los 18000 profesores de primaria al servicio de la federación, de los cuales 9000 tenían un nivel educativo de primaria; 3 000 llegaban al primer o segundo año de secundaria; 4000 eran graduados de las escuelas normales rurales y tan sólo 2000 de las normales urbanas, egresados de la Escuela Nacional de Maestros. (p. 195-198).

Desde el inicio del mandato del presidente Adolfo López Mateos (1958-1964), expuso que una de sus prioridades sería la formación de maestros, por lo que apoyaría a las Escuelas Normales existentes y favorecería su aumento en el resto de la República. Para poder lograr su objetivo designó a Torres Bodet a cargo de la Secretaría de Educación Pública por segunda ocasión, con quien puso en marcha el

“Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México” o mejor conocido como “Plan de Once Años” debido a que el gasto que implicaba dicho programa no podía ser asumido por el gobierno en turno y fue entonces que se decidió extenderlo para el siguiente gobierno.

El Plan de Once Años requería formar un gran número de docentes, razón por la cual fueron creadas nuevas escuelas tales como: las Escuelas Prácticas de Agricultura pasaron a formar parte del Subsistema de Enseñanza Normal Rural; y las Escuelas Normales Rurales se asimilaron totalmente al modelo urbano de educación normal. “Dicho Plan también implicó apoyo en la distribución de libros de texto de forma gratuita, por lo que atendiendo a esta problemática se fundó la Comisión Nacional de Libros de Texto gratuitos dirigida por Martín Luis Guzmán” (Mejía Cazapa, 1922-1997, p. 118).

Ya que significaba un gasto económico elevado para las familias mexicanas, reflejado en la deserción de muchos estudiantes y el incremento del analfabetismo, también Se llevó a cabo una reforma a los planes de estudio de las escuelas normales mediante el cual se separó el nivel secundaria de las normales, y se vio ampliado el plan de estudios a cuatro años. Se realizaron algunos cambios al Plan de Estudios de 1969, introduciendo una educación dual, es decir, los interesados estudiaban simultáneamente la carrera de profesor en educación primaria o preescolar junto con el bachillerato en ciencias sociales, provocando de esta manera que se elevaran el número de materias a la formación general, dejando de lado la formación como profesores. Resultando un total de 101 asignaturas cursadas en un periodo de 8 semestres, con 36 horas a la semana.

Hacia finales del gobierno de Luis Echeverría (1970-1976) se logra la formulación de la Licenciatura en educación preescolar y primaria, dirigida únicamente para profesores en servicio, en un principio a través de la Dirección General de Educación Normal, y un año después en 1976, por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Esto fue considerado como el primer intento de elevar la formación de profesores al nivel Licenciatura. El motivo para no extenderlo a todos los estudiantes normalistas fue financiero, en palabras del entonces Director General de Educación Normal, Víctor Hugo Bolaños Martínez se explica de la siguiente manera: “cumplir cabalmente con la disposición de la Ley y una decisión de tipo burocrática, en ese sentido, sería un riesgo peligroso que podría conllevar problemas graves a la formación de profesores”(Chacón, 2005. p. 5.)

La intención de elevar el nivel de formación profesional creando la licenciatura de preescolar y primaria vino a sentar las bases para un futuro prometedor en materia de educación, desafortunadamente este beneficio no pudo llegar a todos los normalistas debido a problemas financieros y políticos.

Castañeda Salgado (2003) señala: por decreto presidencial de López Portillo en 1978 y con la intención de crear una institución rectora del sistema nacional de maestros; renovar el sistema de formación de maestros, elevar la calidad del magisterio y promover la investigación educativa; se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Después de largos acuerdos con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) nace como organismo desconcentrado de este último, iniciando labores docentes formales en marzo de 1979. (p.67)

Es así como se asume por parte de la UPN el compromiso de continuar con los estudios en Licenciatura de nivel Primaria y Preescolar, del Plan 75, que se ofrecía en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.

La creación de la UPN como institución Universitaria significó la oportunidad de reformar el normalismo “modernizando” el sector educativo y por consecuencia aumentando la posibilidad de incrementar sus filas en toda la República sin embargo una corriente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación argumentó que ante dicha creación “la educación normal se haría elitista y que el normalismo se aniquilaría”, pues veían amenazada su existencia. Lo mismo ocurrió con la Escuela Normal Superior donde algunos grupos aseguraron que se acabaría con el normalismo. Ante esta situación autoridades de la SEP aclaró que la UPN no pretendía sustituir, solo complementar y fortalecer la formación de los maestros en todos sus niveles. (Kovacs, Karen. p. 269).

Con la creación de la UPN como organismo rector del sistema nacional de maestros que vino a brindar la opción de mejorar el nivel de formación profesional, las escuelas normales se sintieron amenazadas pensando que desaparecerían pero se le aclaró a las partes involucradas que dicha institución se creó con la intención de fortalecer la formación de maestros en todos los niveles, tal y como hasta ahora funciona, ofreciendo posgrados a los maestros de preescolar, primaria y secundaria, nivel medio superior y superior.

Otro momento destacable para las escuelas normales fue 1984 debido a que la reforma aplicada para ese año generó un cambio en la preparación de los docentes, implicando no solo un cambio curricular, sino que además estableció la

obligatoriedad del nivel bachillerato para el ingreso a todas las modalidades de estudio ofrecidas por las escuelas normales, elevando sus estudios al grado de Licenciatura.

Dicha reforma al Plan de Estudios fue aplicado en medio de una crisis económica, que derivaría en la implantación del modelo económico neoliberal en México. Provocando que por un lado se pretendiera mantener los métodos tradicionales en la enseñanza y, por el otro tratando de hacer lo más rápido posible el establecimiento de nuevas teorías y conceptos, induciendo a una fractura de identidad entre los docentes y normalistas, al reconfigurarse su quehacer profesional de manera imprecisa. (Savín Castro, 1984, p.29-31).

El plan de 1984 quedó conformado por 63 espacios curriculares dividido en dos áreas: 1) tronco común y; 2) el área específica correspondiente al nivel educativo en el cual el profesor egresado ejercería la docencia. El cambio en el plan podría haber sido una buena opción de aprendizaje; pero sus objetivos formativos eran excesivos ya que contenían un gran número de asignaturas por semestre y se tenía una buena opción de aprendizaje; pero sus objetivos formativos eran excesivos ya que contenían un gran número de asignaturas por semestre y se ponía una elevada atención a los contenidos teóricos.

En 1989, se configuró el Programa de Modernización Educativa (1989-1994), con el que, se buscó definir una política educativa para impulsar las acciones dirigidas hacia una reestructuración en el Sistema Educativo Nacional. Durante el desarrollo de dicho Programa, se observó la necesidad de profundizar en la reforma planteada; por tal motivo, el 18 de mayo de 1992, el titular de la SEP, los gobernadores de los Estados, la dirigente del Sindicato Nacional de Trabajadores de

la Educación y el Lic. Carlos Salinas de Gortari presidente de la república fungiendo como testigo de honor, firmaron el Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica.

Dicho Acuerdo, se centra en la Educación Básica, puesto que es la que imparte los conocimientos esenciales que todo ciudadano debe recibir. Se reconoce que a pesar de los avances realizados para dar cobertura a la demanda educativa, la calidad de la educación básica es deficiente al no proporcionar los conocimientos adecuados, las habilidades, capacidades y destrezas, así como las actitudes y los valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que éstos, estén en condiciones de contribuir efectivamente a su propio progreso social y al desarrollo del país, aunada a la pésima infraestructura, en que se encuentran las escuelas rurales de muchos estados, la falta de servicios básicos, materiales y medios necesarios hacen más difícil la labor de poder llevar a los niños de México una educación de calidad

El propósito fundamental de dicho Acuerdo Nacional, es elevar la calidad de la educación pública. Para impartir una educación con cobertura suficiente y de calidad, presenta tres estrategias fundamentales: La reorganización del Sistema Educativo Nacional (SEN), la reformulación de contenidos y materiales educativos, la revaloración social de la función magisterial.

Como consecuencia del Acuerdo, se inicia la federalización y se hace necesario redefinir las funciones específicas y las responsabilidades entre el Gobierno Federal y los Gobiernos de los Estados. Por lo que la Dirección de Educación Especial, deja de ser General para pasar a ser únicamente para el Distrito Federal.

También hubo una mínima relación de trabajo real del maestro con las condiciones escolares en el medio social y cultural. Lo más grave respecto a los objetivos planteados por este plan era que carecían de acervos bibliográficos actualizados y de material básico que los apoyara en el cambio, provocando que en algunos casos se diera el abandono de los centros escolares y en otros se deterioraran paulatinamente. En otras palabras y como lo señala el Plan de Estudios de 1997 en la Licenciatura en Educación Primaria:

“Puede afirmarse que no pudo resolverse adecuadamente la forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio de la profesión y que no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento de la investigación educativa que era más relevante para los alumnos y que éstos podían realmente adquirir, de acuerdo con su formación previa”. (Plan de Estudios 1997)

Es muy importante considerar a toda costa los conocimientos previos del alumno, es decir lo que ellos traen de casa, demuestra el ambiente en el cual se están desenvolviendo, de ahí nos podemos dar cuenta de las fortalezas y debilidades del alumno. Esto implica el poder definir la mejor estrategia para aplicar en el aula.

En 1991 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) propuso llevar acciones encaminadas a superar las dificultades existentes en y entre las Escuelas normales mediante la creación de un modelo común para que estas escuelas se integraran mediante un tronco de formación básico, pero que al mismo tiempo se ofrecieran opciones diferenciadas y específicas para la formación de los futuros maestros de educación preescolar, primaria y secundaria. Dicha propuesta se agregó al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992

Los años noventa se caracterizan por un cambio al sistema educativo nacional, aunado a las reformas de Educación Normal, pues en 1992 se da la federalización de la Educación, provocando que todas las Escuelas Normales fueran transferidas a los Gobiernos estatales así como las unidades a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Dicha acción implicó que en la Ley General de Educación en 1993 señalara como atribución exclusiva del Gobierno Federal la facultad de determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la Normal y formación de maestros de educación básica.

Esto en la práctica significaba una coordinación entre la Secretaría de Educación Pública y los gobiernos encargados de la administración pública estatal, es decir, con cada estado para regular, coordinar, ofrecer y garantizar educación básica —que para ese entonces implicaba únicamente los niveles de primaria y secundaria.

Gutiérrez López (2006) menciona que: El Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) comenzó con sus operaciones en 1997, y a partir de sus líneas rectoras propuestas se desarrollaron diversas acciones que como dice el mismo nombre buscaron fortalecer a las Escuelas Normales. PTFAEN es aceptado como marco operacional del PROMIN (Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas) el cual fue puesto en marcha en el 2002, con el presidente Vicente Fox Quesada.

Gutiérrez López (2006) afirma:

“según el Acuerdo número 423 publicado en el Diario Oficial de la federación tiene la finalidad de contribuir a elevar la calidad en la formación inicial de los docentes, mediante el desarrollo de acciones estratégicas que tengan incidencia en

las prácticas académicas y en la gestión de las escuelas normales públicas”.(p. 10).

PROMIN tiene la particularidad de que es un programa opcional, es decir, cada escuela decide si participa o no en él. En el mismo programa se reconocen los logros alcanzados, poniendo un énfasis en que hay muchas cosas en las que aún se requiere trabajar, es decir, para que las reformas educativas sean eficaces, es necesario que se acompañen de verdaderas transformaciones en el funcionamiento cotidiano de las escuelas, ya que la calidad y la eficiencia depende, además de los insumos básicos – planes, programas, materiales y recursos educativos, cursos y talleres de actualización-, de cuestiones relacionadas con la propia organización de las escuelas.

Es por esto que PROMIN busca fortalecer la gestión, organización y vida académica de las instituciones formadoras de maestros, mediante el apoyo al desarrollo de los proyectos ProGEN y los ProFEN que a su vez se encuentran administrados mediante el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) que desde el 2005 se inició la puesta en marcha tal y como se muestra en el siguiente esquema. (Ver anexo 12)

La última reforma aplicada al Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de las escuelas normales fue realizada en coordinación con el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y apegados a la Ley General de Educación en el año 2012. El diseño y estructura del nuevo Plan de Estudios se hizo a partir de tres líneas u orientaciones curriculares, el enfoque centrado en el aprendizaje, el enfoque basado en competencias, y la flexibilidad curricular, académica y administrativa.

Tuvo la participación de las Direcciones Generales de Desarrollo Curricular; Formación Continua de Maestros al servicio de la SEP del Subsistema de Educación Básica del Gobierno Federal, representantes del SNTE, y especialistas de distintos campos.(Diario Oficial de la Federación.2012)

La malla curricular para el 2012 cuenta con una división según sus trayectorias a áreas formativas, las cuales son:

- 1) Pedagógico: el cual considera al docente como un profesional de aprendizaje, de la formación y de la enseñanza. Los conocimientos adquiridos le permiten comprender la complejidad que encierra el fenómeno educativo y recuperar la dimensión formativa de las disciplinas con la educación.
- 2) Preparación para la enseñanza y el aprendizaje: que busca dotar de un dominio conceptual e instrumental de las disciplinas y así pueda proponer estrategias, y también se refiere a las principales áreas de conocimiento para que se pueda comprender, analizar, favorecer, propiciar, impulsar el conocimiento.
- 3) Lengua adicional y Tecnológica de la Información y la Comunicación (TIC): que permitirá una permanente comunicación con el mundo globalizado
- 4) Práctica profesional: con la que se busca integrar las áreas formativas en la intervención en el aula de manera progresiva.
- 5) Optativos: estas son materias que enfatizan en algún área de conocimiento (español, matemáticas, etc.); resalta los requerimientos locales o estatales (asignatura regional, grupos multigrado, migrantes, lengua adicional); y en temas de relevancia social como el cuidado del medio ambiente, prevención de la violencia, etc.).

A simple vista, sin duda el Plan 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria es totalmente diferente respecto al anterior inmediato -1997-, pues su

propuesta, tanto metodológica como estructural, refleja una perspectiva mucho más amplia respecto al sistema educativo, pues esta nueva malla curricular tiene la intención de incluir a las TIC's en la enseñanza, así como el idioma inglés e inevitablemente es un sistema basado en competencias.

Las Escuelas Normales son hoy en día el resultado de las políticas, programas y acciones educativas que se han llevado a cabo por presidentes, secretarios de educación y dirigentes sindicales en el país. Estas reformas y programas aplicados a la formación de la enseñanza docente han sido en su mayoría discontinuas pues como se ha visto, no lograron dar respuesta a las necesidades vividas y una a otra reforma fueron intentos por solucionar lo que la anterior reforma no había logrado, provocando que no se lograra una estabilidad y claridad en el objetivo de la formación docente.

Durante décadas el magisterio contó con un alto grado de poder en las negociaciones con el estado, ya que significaba una gran opción de generar grandes recursos y desarrollo para el país, siendo la Escuela Normal rural y urbana fuertemente impulsada logrando posicionarse como una institución de gran valor nacional, pasando de ser un oficio encargado de enseñar a ser una profesión de nivel superior.

2.2.3. Historia de la Educación Especial en México y su relación con la formación de docentes para la atención a personas con NEE.

La educación inclusiva es una propuesta educativa para personas con discapacidad que se inserta recientemente en nuestro país. Antes de ella existió la integración educativa, en la que se emprendieron esfuerzos para que los niños con NEE recibieran educación (en términos escolares) dentro del aula regular. Esta

estrategia implicó la colaboración entre dos ramas educativas que se encontraban separadas: la Educación Especial (EE) y la Educación Regular (ER).

Durante el siglo XIX, la EE estuvo a cargo de diferentes organizaciones, sin contar las civiles: el “Departamento de Corrección de Costumbres (1806); la Casa de Corrección (1841); el Asilo para Jóvenes Delincuentes (1850); la Escuela de Sordomudos (1861), y la Escuela de Ciegos (1870)” (SEP, 2004, p.11). Cada una atendiendo a distintos grupos de la población, de acuerdo con lo que, en su época y contexto, se definía como educación especial. Como se aprecia, en algunos casos la EE tenía que ver con la atención a discapacidades severas y, en otros, con la corrección de conductas que obedecían a códigos morales.

La atención a personas discapacitadas o con NEE por parte de la EE, en el marco institucional, dio inicio a partir 1943 a 1962, cuando la SEP creó la Licenciatura en Educación Especial (LEE). Durante esos años, la formación de los licenciados en EE se centraba en que conocieran las mejores técnicas para atender a los alumnos con discapacidad. Para esto, era necesario que se formaran primero como docentes de escuela regular, trabajar mínimo dos años en este nivel y, posteriormente, formarse como docentes de EE. Dicha formación los convertía en especialistas, por lo tanto, se hacían acreedores a un sueldo más elevado (SEP, 2004, p.11).

Cabe mencionar aquí, que para estas mismas fechas la EE entró en crisis por la escasez de estudios que permitieran establecer diferencia entre lo “normal” y lo patológico en relación con las NEE. Esto, aunado a las limitadas estrategias de diagnóstico, repercutió en la falta de especificidad en datos estadísticos que revelaran cuáles alumnos están dentro del rango de EE y cuáles no (SEP, 2004).

Pese a estas dificultades, la EE sobrevivió y en 1970, por decreto presidencial, fue creada la DGEE y estableció su organización hasta 1976 para extender los servicios al resto del país. Hoy en día se cuenta con una Dirección de Educación Especial en cada entidad federativa.

En 1985 los lineamientos para estudiar la LEE cambiaron. “A partir de esa fecha, el requisito de ingreso es el bachillerato y ya no el título de profesor de educación básica. Ambos hechos [el anterior y el que los programas de EE se impartan en las escuelas normales] provocan que los nuevos egresados enfrenten mayores dificultades para participar en los procesos de integración educativa” (SEP, 2002, p.18). Por esta razón se crea la necesidad de que los nuevos licenciados en EE se capaciten para conocer la organización y contenidos manejados en las escuelas primarias regulares. Aquí se encuentra una explicación al hecho de que en los actuales mapas curriculares de la LEE aparezcan contenidos sobre Educación Básica.

Cabe señalar que desde que la pedagogía asumió la atención de las personas con NEE las dificultades para definir qué alumnos deben recibir (o no) atención especial han sido constantes. La alternativa de que los especialistas en NEE obtuvieran primero el título de profesores de educación básica, no representó una solución al problema de la falta de criterios para distinguir cabalmente a los niños que presentaban una NEE, de los que presentaban rezago educativo, pues la formación que éstos tenían durante la especialización seguía centrada en el conocimiento de las discapacidades.

Por razones que no se explicitan en documentos revisados durante la investigación documental, los maestros especializados no eran quienes atendían a

los grupos integrados de aquella época (tras la reforma de 1985) eran atendidos por Licenciados en Educación Primaria que habían recibido algunos cursos sobre NEE (SEP, 2002). Ante la emergencia que significaba lo anteriormente comentado, se creó la Licenciatura en Educación Especial, con una duración de cuatro años, tal y como se conoce ahora; a ella ingresaban los docentes después de haber cursado la preparatoria.

Con este breve recorrido por la historia de la Educación Especial se advierten las estrategias institucionales utilizadas para relacionar al LEP con el LEE en su formación inicial. Conocer los motivos por los que las modalidades fueron cambiadas hasta llegar a lo que ahora conocemos, ayudaría a comprender los intereses a los que obedece la EE así organizada. Por los alcances y tiempo para la elaboración de este trabajo no fue posible profundizar en ello. En este caso por los tiempos concedido para la entrega del mismo, se tomó la decisión de comparar los programas vigentes hasta el momento para la formación de los docentes de EE y de EP, respectivamente.

El propósito de la comparación es crear un panorama acerca de la lógica que se sigue en cada una de las licenciaturas para la formación de estos dos profesionales de la educación; lógicas que convergen en la escuela primaria. De la misma manera, se pretende construir una idea acerca de la manera en que el tema de “la atención a la diversidad” se aborda (o no) en cada licenciatura.

Sin embargo, la evolución vivida parece no estar al alcance de las expectativas, como se ha visto la escuela normal encargada de formar a los futuros docentes no ofrece dentro de su malla curricular los conocimientos suficientes para

que el maestro recién egresado pueda ofrecer una educación de calidad a los alumnos con alguna NEE, sobre todo si este último está incluido en el aula regular.

Por otro lado los que si poseen los conocimientos suficientes para poder atenderlos son los profesores que egresan de las licenciaturas en educación especial, desafortunadamente estos docentes no están frente a grupo, ellos pasan a formar parte del equipo de USAER.

Dentro de las funciones que les corresponde se encuentra la de intervenir en el aula donde se encuentren integrados los alumnos con alguna barrera en el aprendizaje, asesora al maestro de grupo ante las diversas situaciones que se presenten con el alumno integrado, realiza actividades exploratorias en el alumno para conocer su nivel de competencia curricular según el grado escolar que cursa, realiza de manera conjunta con el equipo interdisciplinario una Evaluación Psicopedagógica con la finalidad de tener evidencias sobre cada característica del menor como lo son: Antecedentes del desarrollo, Estilo de aprendizaje, Capacidad para aprender, Fortalezas y debilidades con las que cuenta el menor, además de realizar adecuaciones curriculares de acuerdo a los contenidos y aprendizajes esperados que maneje el maestro de grupo y brindar orientación a los padres de familia sobre estrategias para trabajar en casa.

Por la tanto toda la información anterior comprueba que los docentes egresados de las escuelas normales en licenciatura en educación primaria no cuentan con la suficiente formación profesional para poder atender a alumnos con alguna NEE con o sin discapacidad, debido a que en su formación docente a lo largo de cuatro años no es la adecuada para incluir alumnos con las características antes mencionadas dentro de las aulas regulares.

2.2.4. Las necesidades del profesor en el nuevo modelo educativo.

La formación inicial del profesor representa sólo el comienzo de un proceso formativo que ha de extenderse a lo largo de su vida profesional. Pero, en esta profesión, la formación inicial cobra particular importancia por su primacía y sentar las bases necesarias para el ejercicio profesional posterior.

Una escuela abierta a la diversidad que de atención a todos los alumnos debe contar con profesores que en su formación contemple contenidos que vinculen su formación inicial con la permanente y sobre todo que sea crítico y analítico al hacer la reflexión de su práctica.

Las Maestrías se han convertido en una opción de formación docente para la Educación Media Superior y Superior en México. La orientación profesionalizante en los estudios de posgrado es una de las opciones reconocidas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en México (CONACyT) para los posgrados de calidad, junto con aquellos que forman para la investigación.

En México la formación de profesores de educación básica se realiza en las Escuelas Normales. Estas instituciones educativas forman Licenciados en Educación para los tres niveles de básica y además para la Educación Física, Especial e Intercultural Bilingüe. En la Educación Media Superior y Superior los maestros se integran a la planta docente con una formación previa generalmente de Licenciatura en áreas afines a las asignaturas que imparten, y ya en el servicio inician su habilitación a través de opciones distintas de formación que pueden ser cursos, diplomados y posgrados.

Los docentes egresados de las Escuelas Normales de la licenciatura en Educación Especial, se les considera aptos para poder atender a la mayor parte de la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad

Las maestrías en educación se han convertido en una opción de formación para los docentes que se integran al servicio y que no tienen como formación previa estudios de docencia. Las instituciones educativas ofrecen distintas modalidades de formación para los docentes recién incorporados, o de manera individual los docentes eligen una estrategia de formación que los habilite en esa nueva tarea para la que no han sido formados. La oferta educativa a nivel de posgrado en las universidades mexicanas se ha convertido en una alternativa atractiva de formación para docentes con estas características.

Con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), siendo esta una institución pública mexicana de educación superior, creada por decreto presidencial el 25 de agosto de 1978. Teniendo como finalidad formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general. Ofrece, además, otros servicios de educación superior como especializaciones y diplomados. Realiza investigación en materia educativa y difunde la cultura pedagógica, la ciencia y las diversas expresiones artísticas y culturales del país.

Si se quiere que los docentes sean inclusivos y también capaces de educar en y para la diversidad es necesario que se produzcan cambios importantes en su propia formación. En primer lugar, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad y formar docentes representativos de las distintas diferencias presentes en las aulas. En segundo lugar, prepararlos para enseñar en

diferentes contextos y realidades, y en tercer lugar, todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen deberían tener unos conocimientos básicos, teóricos y prácticos, en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales

La UPN es una buena opción para que los docentes en servicio que lo requieran puedan cursar una maestría en cualquiera de los módulos del estado de Campeche y Yucatán, se mencionan los dos estados anteriores debido a que la población estudiada en la presente investigación, presta sus servicios profesionales la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” de la comunidad de Santa María Acú, perteneciente al municipio de Halachó del estado de Yucatán, de los 11 docentes que conforman la plantilla escolar, de los cuales 7 están frente a grupo, 2 son de educación física y 1 de educación artística, es importante mencionar que 7 radican en el municipio de Calkiní del Estado de Campeche incluyendo a la directora, solamente 3 maestros radican en el municipio de Halachó.

Por tal motivo dicha universidad ofrece la Maestría en Integración Educativa que sería la opción más recomendable para los anteriormente mencionados, en cuanto a distancia, tiempo y duración que es de 2 años, ya que lo que se pretende es que puedan tener la formación suficiente para que puedan atender a los alumnos con alguna necesidad educativa especial con o sin discapacidad que lleguen a cursar sus estudios en dicha escuela

Los trabajos de revisión y meta-análisis de investigaciones y estudios sobre formación del profesorado en el área de Educación considera que para desempeñarse en esta área es necesaria una formación específica de los profesores

y del personal especialista en Educación Especial ,pero además variar sus funciones como atender de manera directa determinados casos y programas y dar asesoramiento, apoyo y colaboración al personal no especializado de los centros educativos.

Si en la agenda de los países se privilegian las políticas de estabilidad fiscal equilibrio macroeconómico, y en segundo o tercer plano están las políticas sociales, entre las cuales se encuentran las educativas, entonces la educación tendrá poca incidencia. Esta situación la viven la mayoría de países de la región.

Si bien, en términos de cobertura, América Latina ha alcanzado niveles satisfactorios, en los de calidad la situación deja mucho que desear. Es más, en la mayoría de países estos indicadores muestran la gravedad de la crisis educativa y del fracaso de las reformas.

Pero buena parte de las reformas impulsadas en los noventa respondieron a un formato adaptado a los requerimientos del modelo de ajuste neoliberal, entonces prevalecieron políticas diseñadas bajo la óptica de la gestión, la eficiencia, la gerencia y de la reducción del Estado e impuestas a las espaldas o contra los movimientos docentes.

Luego del análisis de los factores descritos se puede colegir que en las actuales circunstancias, la educación no aporta al cambio, sino que refuerza el status quo. Con no poca razón se acusa de esta crisis a las élites delos países y a los gobiernos, pero generalmente se invisibiliza a otros factores y actores, como los maestros, que por múltiples razones, sea por su oposición a los modelos impuestos o por sus propios procesos internos referidos al desarrollo y ejercicio de su profesión,

han colaborado también al reforzamiento del conservadurismo de los sistemas educativos.

El maestro, por su alta responsabilidad en el aula, se erige como uno de los elementos esenciales de los cambios, pero también puede constituirse en factor de estancamiento. La acción docente respecto al tema del cambio puede ser seguida al menos en dos planos: uno, en la incidencia en las políticas educativas a través de la dinámica sindical, y otro, a través del trabajo cotidiano en las aulas.

Es importante destacar que para atender a los niños con necesidades especiales en las escuelas regulares de manera satisfactoria en sus demandas educativas es esencial que en su formación inicial se prepare al profesorado.

Por lo anterior se proponen como contenidos básicos a incluir en los programas de formación inicial los siguientes: conocimientos sobre educación especial en general y para familiarizarse con las distintas formas de provisión de servicios de apoyo y orientación, especialmente saber cuándo y dónde dirigirse para pedir ayuda.

Conocimientos específicos y destrezas referidas a la observación del aprendizaje y la conducta de los niños; conciencia de las variables que afectan al desarrollo y progreso educativo; detección de necesidades de niños con dificultades físicas, sensoriales, de conducta y de aprendizaje; apreciación del papel de los padres; comprensión y conocimiento práctico de los pasos que pueden darse a través de la modificación de la organización de la escuela y la clase, el currículum y los métodos de enseñanza.

Sin desconsiderar la necesidad de formación del profesorado en ejercicio, ante las nuevas demandas que la integración plantea, se ve hoy como exigencia

contemplar la preparación básica en Educación Especial en todos los planes conducentes a titulaciones de profesorado, y de todos los niveles educativos, no sólo de las etapas Infantil y Primaria.

En el Informe Warnock (1978) se proponen como contenidos básicos a incluir en los programas de formación inicial los siguientes: conocimientos sobre educación especial en general y para familiarizarse con las distintas formas de provisión de servicios de apoyo y orientación, especialmente saber cuándo y dónde dirigirse para pedir ayuda. Conocimientos específicos y destrezas referidas a la observación del aprendizaje y la conducta de los niños; conciencia de las variables que afectan al desarrollo y progreso educativo; detección de necesidades de niños con dificultades físicas, sensoriales, de conducta y de aprendizaje; apreciación del papel de los padres; comprensión y conocimiento práctico de los pasos que pueden darse a través de la modificación de la organización de la escuela y la clase, el curriculum y los métodos de enseñanza. (p. 109).

2.2.5. El nuevo papel del profesor en el marco de una escuela integradora.

La educación inclusiva se asocia frecuentemente con la participación de los niños con discapacidad en la escuela común o de otros alumnos etiquetados “con necesidades educativas especiales”; sin embargo, es un concepto más amplio, ya que su foco de atención es la transformación de los sistemas educativos para atender a la diversidad, eliminando las barreras que experimentan muchos alumnos, por diferentes causas, para aprender y participar.

La educación inclusiva es ante todo una cuestión de justicia y de igualdad, ya que aspira a proporcionar una educación de calidad para todos aquellos que se

encuentran en situación de desventaja o vulnerabilidad, que son muchos más que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. En este sentido, supone un impulso importante a la agenda de Educación para Todos. Hacer efectivo el derecho a la educación implica asegurar otros derechos, como el de igualdad de oportunidades, el de la participación y la no discriminación y el derecho a la propia identidad.

El derecho a la participación y a la no discriminación significa que ninguna persona debería sufrir ningún tipo de restricción para participar en las diferentes actividades de la vida humana. La concreción de este derecho en el ámbito educativo es que todos los niños y niñas deberían educarse juntos en la escuela de su comunidad, independientemente de su origen social, cultural y de sus características personales. La escolarización en escuelas o grupos especiales, o programas diferenciados, con carácter permanente, debería ser una excepción, y habría que asegurar que la enseñanza que se ofrezca equivalga al currículo común tanto como sea posible.

Para hacer efectiva la plena participación es necesario, a su vez, asegurar la igualdad de oportunidades, es decir ofrecer a cada persona las ayudas y recursos que necesita, de acuerdo a sus características y necesidades individuales, para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y lograr su máximo desarrollo y aprendizaje. La participación plena implica tener voz y ser aceptado por lo que uno es; por ello, es fundamental asegurar el derecho a la propia identidad, en cuanto que determina al ser humano como individualidad en el conjunto de la sociedad, promoviendo su libertad, autonomía y autogobierno.

La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común

basada en la diversidad y no en la homogeneidad. Se considera que cada alumno tiene unas necesidades educativas y características propias, fruto de su procedencia social y cultural y sus condiciones personales en cuanto a motivaciones, competencias e intereses, que mediatizan los procesos de aprendizaje haciendo que sea único e irrepetible en cada caso. Las diferencias son una condición inherente al ser humano y, por tanto, la diversidad está dentro de lo “normal”.

La atención de niños con necesidades educativas especiales en escuelas regulares ha sido siempre una dificultad para los profesores, porque su preparación en materia de educación especial, hasta época muy reciente, no se contemplaba como una necesidad de profesionales e instituciones de formación del profesorado, por considerarse que la educación de niños con discapacidades caía fuera de las competencias del profesor ordinario, porque solo eran atendidos por un limitado número de especialistas (en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje), que se ocuparían de administrar una enseñanza específica mediante un sistema educativo paralelo y al margen del ordinario.

La corriente internacional de normalización e integración educativa llega a nuestro país en los años setenta, es hasta los años ochenta cuando comienza a experimentarse la integración escolar, hecho que manifiesta la necesidad de preparación del profesorado de enseñanza ordinaria en materia de Educación Especial.

Atender a la diversidad y aceptar en el aula de escuela regular a niños con necesidades educativas especiales no significa que se está dando la integración. No basta la disposición de aceptar la integración, para ser un profesional con las cualidades y calificado para atenderlos significa entre otras cosas: La simple

ubicación del niño con necesidades educativas especiales en un aula ordinaria no es una respuesta a la integración.

Para ser profesionales cualificados no basta sólo una disposición favorable para aceptar la integración, significa, entre otras cosas: conocer a sus alumnos, es decir, reconocer la situación en su salón, los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno y las características de aprendizaje; saber diseñar y planificar la enseñanza incorporando además las demandas del niño diferente y de sus familias procurando un ambiente escolar de igualdad entre la comprensión de todos los niños y la atención a las diferencias individuales.

En consecuencia, la formación del profesorado tendrá que considerar las necesidades que plantea este nuevo modelo educativo, e introducir los consiguientes cambios en su currículum formativo, buscando de esta manera que el docente tenga las herramientas necesarias para que la inclusión sea una verdadera integración educativa en mejora del alumnado con NEE.

2.2.6. Perfil profesional del docente como promotor de la educación inclusiva.

A la luz de todo lo señalado anteriormente, cabe preguntarse ¿cuáles son las competencias que ha de tener un docente para afrontar el desafío de una educación inclusiva? y ¿cómo ha de ser la formación que le proporcione dichas competencias? No son preguntas fáciles de responder en tan breve espacio, pero merece la pena señalar algunos aspectos.

Se requiere ante todo un docente que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familias.

Un docente que personalice las experiencias comunes de aprendizaje, es decir: que conozca bien a todos sus alumnos y sea capaz de diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos y les brinde el apoyo que precisan, y que evalúe el progreso de éstos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros.

Si se quiere que los docentes sean inclusivos y también capaces de educar en y para la diversidad es necesario que se produzcan cambios importantes en su propia formación. En primer lugar, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad y formar docentes representativos de las distintas diferencias presentes en las aulas. En segundo lugar, se les debería preparar para enseñar en diferentes contextos y realidades, y en tercer lugar, todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen deberían tener unos conocimientos básicos, teóricos y prácticos, en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales.

No obstante, por muy buena actitud y capacidad que tengan los docentes, éstos necesitan apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado, por lo cual es necesario contar también con profesionales con una formación especializada que puedan colaborar con los docentes para atender ciertas necesidades educativas de los alumnos, especialmente aquellas derivadas de las distintas discapacidades.

Hay que pensar en la creación de centros de recursos comunitarios que incluyan diferentes perfiles profesionales con funciones complementarias, ya que el apoyo de

los docentes que provienen de la educación especial no es suficiente para atender plenamente la diversidad.

Estos profesionales de apoyo deberían colaborar, nunca sustituir, con los docentes en el análisis de los procesos educativos, identificando y promoviendo los cambios necesarios para optimizar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas. De esta forma se beneficiará el conjunto de la escuela y se reducirá la aparición de dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza inadecuada.

Para lograr el entendimiento y trabajo conjunto con los docentes sería sumamente deseable que la formación de carácter especializado se realice “a posteriori” de la formación general, e incluso después de tener cierta experiencia de trabajo en el aula.

En cuanto a la formación continua, dado que la educación inclusiva implica una transformación de la cultura de las escuelas, la modalidad de formación centrada en la escuela como totalidad es una estrategia muy válida para modificar las actitudes y prácticas, y lograr que los docentes tengan un proyecto educativo compartido inclusivo. Hay, además, suficiente evidencia respecto a que la formación de docentes aislados no consigue que se produzcan cambios significativos en la cultura de las escuelas.

Con relación al alumnado con necesidades especiales, la escuela inclusiva promueve que sean unos miembros más de la comunidad en todos los aspectos; no se centra en su deficiencia o singularidad de discapacidad, sino que la valora como una característica propia de la persona, pero con relación al contexto y su accesibilidad.

De ahí que podrá decirse que la integración habrá tenido sentido si ha conseguido objetivos de pertenencia, colaboración y cooperación, esto es, un medio o elemento operativo, para llegar a un fin de normalización y de convivencia en comunidad. De acuerdo con estos fines, los programas de integración deben seguir aplicándose, en la medida que se precisan para la compensación y distribución justa de recursos y servicios, convirtiéndose así en un mecanismo de inclusión. En este sentido, y como ya han señalado Echeita (2008) y Blanco (2007), la inclusión educativa puede ser de mayor complejidad que el solo sustantivo inclusión, que puede quedarse reducido a medidas de atención a la generalidad del alumnado.

De esta forma, se coincidiría con Echeita (2008) cuando advierte de algunos peligros de interpretación, cuando no contrasentidos, en determinadas políticas de las Consejerías de Educación de España, en sus referencias dentro del capítulo de atención a la diversidad, a políticas, programas o recomendaciones, que pueden trastocar la amplitud inherente a la expresión diversidad, y reducirla a grupos de alumnos con limitaciones, dificultades o problemas; con esto se convierte en un principio de aceptación y normalidad, en singularidad de personas o grupos negativamente marcados por su limitación, y no por la necesidad y apoyo. La exclusión estaría servida dentro de un sistema que la pretende eliminar.

En las escuelas regulares ya se da la aceptación de niños con NEE por lo que es necesario que el docente como parte de su perfil profesional también sea un promotor de la Educación Inclusiva, por esto la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), se destaca cuatro valores en la enseñanza y el aprendizaje base del trabajo de todos los docentes en la educación inclusiva, estos son:

1. Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo.
2. Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.
3. Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes.
4. Desarrollo profesional permanente del profesorado: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.

Durante mucho tiempo los alumnos con alguna discapacidad han sido excluidos de las escuelas regulares, por no tener elementos para atender diferentes casos al mismo tiempo en un aula, desde una perspectiva de la educación especial, estos casos son llamados individualismos al considerar que el déficit o problema de aprendizaje pertenece al ámbito individual, por tanto independiente de lo social.

Para la educación atender a estos individuos, los profesionales tienen que identificar las categorías de dificultades que presentan y así prestar la ayuda conformando grupos homogéneos de alumnos con dificultades similares, pensando que en un solo espacio, se les puede brindar el apoyo requerido por el personal especializado. Por este modelo de atención de las instituciones o unidades de educación especial puede considerarse segregación ya que las buenas intenciones de lograr una emancipación, integración social y calidad de vida no se ha logrado.

En las últimas décadas el impulso en el concepto de integración sea esta social, laboral o educativa, clave para las personas con alguna discapacidad, pero también ha puesto de manifiesto que en ocasiones han sido restringidos por su discapacidad,

y ellos por su propia voluntad se han integrado en la sociedad, manifestando que sus limitaciones no son impedimento para ser productivos en este mundo moderno.

Por esta razón la integración escolar en la actualidad es de gran relevancia en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que no solo se les tienen que dar contenidos del currículo , también deben ser capaces de socializarse con todos los que lo rodean, por eso no debe considerarse integración el solo hecho de aceptarlos en las escuela regulares, sino que conlleva una serie de acciones que permitan darles la ayuda que requieren para que tengan una enseñanza de calidad y se puedan desenvolver en el contexto donde estén, es decir, que tengan una educación para la vida y no solo para la escuela.

La atención a la diversidad que es uno de los principios del trabajo docente en el aula, es un gran reto, porque no tienen todos los elementos que les permitan en la realidad lograr lo que se pide, que considerando las individualidades de sus alumnos incluyendo a los de necesidades especiales reciban de manera igualitaria la educación que favorezca el desarrollo de sus competencias para ser en el futuro ciudadanos que transformen la sociedad como lo requiera en estos tiempos cambiantes por la modernidad.

3. Metodología

En el capítulo tres se describe el paradigma, el tipo de diseño de estudio, la población a la que se dirige la investigación, el instrumento que será el medio por el que se recolectará los datos para el logro del objetivo de estudio y el procedimiento para su posterior análisis e interpretación llegando a conclusiones que confirmen o nieguen la veracidad de la pregunta de investigación que pretende explicar la información obtenida del contexto, actividades, pensamientos, y formas de trabajo del docente frente a grupo de la escuela primaria, su ubicación, el tiempo de realización y la población estudiada.

3.1. Tipo de estudio

Esta investigación se realiza bajo el paradigma cuantitativo pues el método utilizado fue recolectar datos cuantificables bajo base numérica con pruebas estadísticas para establecer patrones de conducta en una población determinada (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006).

El tipo de investigación o alcance es descriptivo pues busca especificar las propiedades, características y rasgos importantes de cualquier variable que se intente analizar. De igual forma, este tipo de investigación describe las tendencias existentes entre grupos o poblaciones investigadas. En lo que respecta al diseño de investigación es no experimental, pues posee características en los que la observación de los fenómenos se investiga justo donde está ocurriendo, es decir en

contextos reales sin la manipulación por parte del investigador, de las variables o fenómenos.

Por otra parte se dice que es una investigación transeccional porque la recolección de datos se hará en un momento y en un tiempo único. El estudio transeccional descriptivo permitirá mostrar un panorama de cómo llevan a cabo su labor y que prácticas inclusivas demuestra los profesores de la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” de la comunidad de Santa María Acú, Halachó Yucatán. Explicará ¿En qué medida se presentan casos de niños con NEE en la escuela y en que grados? ¿Cuáles con los principales impedimentos para la correcta integración educativa de los niños con NEE en el aula regular?, solo medirá y describirá los términos deseados, registrará comentarios lo más exacto posible, mediante la opinión de los maestros.

3.2. Ubicación y tiempo de estudio

La presente investigación se aplicó en la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” ubicada en la comunidad de Santa María Acú, Halachó Yucatán, con clave de centro de trabajo 31DPR0613O perteneciente al sector 04 del sector 08 de la región Maxcanú. Se aplicó del mes de septiembre a diciembre del ciclo escolar 2015-2016 en todas las aulas y a los maestros frente a grupo de la institución.

3.3. Población

Para efectos de esta investigación la población de estudio se constituyó de siete docentes frente a grupo de primero a sexto grado. Ya que son estos los directamente involucrados con los alumnos cuya preparación académica de cuatro

de ellos consta de su título profesional que los avala como licenciados en educación primaria y cuentan con diez y doce años de servicio, tres docentes con más de veintiocho años de servicio y están titulados como profesores de educación primaria, cabe mencionar que no se tomaron en cuenta a los dos docentes de educación física y educación artística, y a un docente de cuarto grado debido a que él es el que realiza la investigación.

3.4. Instrumentos para el acopio de la información

En esta investigación se emplearon dos cuestionarios: el primero denominado “Cuestionario sobre necesidades formativas” con un contenido de 21 preguntas que utiliza la escala tipo Likert, dividido en tres categorías: en la primera categoría se pretende recabar información acerca de su preparación profesional y consta de siete ítems, en la segunda categoría se recaba información acerca del desempeño a la atención de cada uno de los sujetos investigados y consta de siete ítems, en la última categoría se pretende rescatar información acerca de los requerimientos de formación que cada docente necesita y también consta de siete ítems.

La escala de calificación para determinar los niveles de competencia de cada profesor, se sitúan en totalmente en desacuerdo, con calificación de 0, en desacuerdo 1, ni de acuerdo ni en desacuerdo, con valor de 2, de acuerdo con valor de 3 y totalmente de acuerdo con valor de 4. (ver anexo 5)

Por la naturaleza del instrumento, éste tendrá la finalidad de obtener información cuantitativa que pueda explicar sobre la capacidad que tiene el profesor para atender alumnos con NEE dentro de su aula regular, que estrategias aplica para

poder favorecer la integración educativa y cuáles son sus requerimientos de formación para poder atender a la diversidad dentro del aula regular.

La validez de los instrumentos se determinó por jueceo de la maestra Elda María Muñoz Kú experta en educación especial, la cual se encargó de revisar los instrumentos detalladamente a fin de poder dar un veredicto, en un primer momento consultó algunos instrumentos realizados en investigaciones anteriores, realizó sugerencias sobre la redacción y estructura de los mismos, se tuvieron que cambiar los ítems y eliminar algunos debido a que los consideró irrelevantes para rescatar la información deseada, se depuró el instrumento, se volvió a redactar hasta establecer los 21 ítems del primero y los 15 ítems de la segunda encuesta, finalmente y hasta que estuvo satisfecha con el trabajo final dio su veredicto y autorizó los instrumentos para su aplicación en la etapa de recolección de datos.

Para el análisis de los resultados se realizó un conteo de las respuestas de cada docente, se realizaron gráficas de barras dejando ver el porcentaje de cada uno, posteriormente se realizó un comparativo entre todas las respuestas de la población estudiada, tratando de medir la frecuencia, se graficaron empleando porcentajes, arrojando datos significativos, los cuales nos llevan a la conclusión de que la preparación profesional de la población estudiada es insuficiente y no es la adecuada para poder atender a los alumnos con necesidades educativas especiales en un aula regular y tampoco se han preocupado por actualizarse.

El segundo instrumento denominado “Encuesta a docentes de Educación Primaria sobre formación, atención y requerimientos relacionados con alumnos NEE”, que consta de 15 ítems organizados en tres apartados: en la primera categoría se pretende recabar información acerca de su capacitación en el área, consta de

cinco ítems, en la segunda categoría se recaba información acerca del nivel de atención que brindan cada uno de los sujetos investigados y consta de cinco ítems, en la tercera categoría se pretende rescatar información acerca de los requerimientos de formación que cada docente necesita para poder atender a los alumnos con NEE y también consta de cinco ítems.

3.5. Procedimientos

En el mes de agosto del ciclo escolar pasado se le solicito a la directora de la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” de la comunidad de Santa María Acu, un espacio de tiempo para poder tener una plática y poder explicar en qué consistiría la investigación a realizar con los docentes de la misma, posteriormente en el mes de septiembre se llevó a cabo la aplicación de los dos instrumentos.

El primer instrumento fue administrado a los profesores elegidos en la población; con la colaboración de la dirección de la escuela donde se realizó el estudio, fueron contestando en los tiempos que los profesores decidieron otorgar a esa tarea, el instrumento era entregado en la dirección para su concentración y recopilación.

El segundo instrumento fue administrado en una reunión programada entre la directora de la institución y el que funge como comisionado de asuntos técnicos pedagógicos, se les otorgo la encuesta para responder y conforme terminaban podrían continuar con sus actividades dentro del aula.

En el mes de noviembre se realizó la sistematización de los resultados al aplicar los dos instrumentos fue llevada a cabo en el programa Excel, con las respuestas que los docentes dieron, se vaciaron a una tabla para contabilizar ítem

por ítem hasta obtener el puntaje total de cada encuestado, posteriormente se procedió a sacar el porcentaje y la gráfica de barras a cada ítem y a cada apartado para poder realizar el análisis e interpretar los resultados obtenidos en las encuestas correspondientes.

Por último en el mes de enero del presente año en una reunión con todos los docentes de la institución se le presentaron los resultados que se obtuvieron con la aplicación de los instrumentos, los cuales arrojaron que el personal no se encuentra capacitado para poder atender las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos inscritos en la escuela regular antes mencionada.

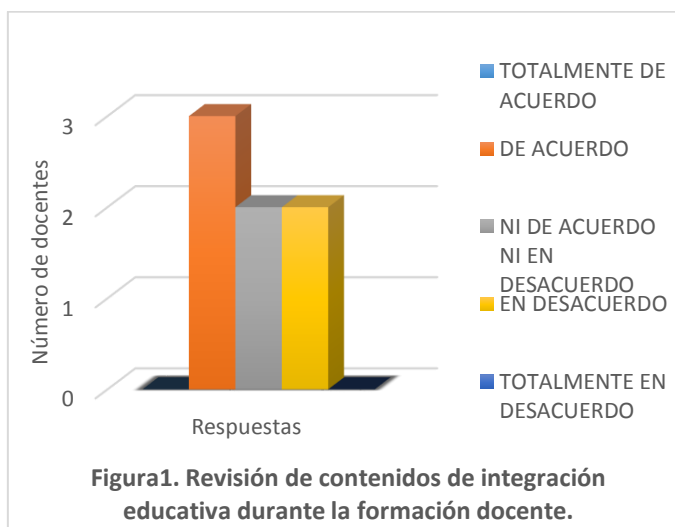
4. Resultados

4.1. Resultados de la aplicación del instrumento “Cuestionario sobre necesidades formativas”

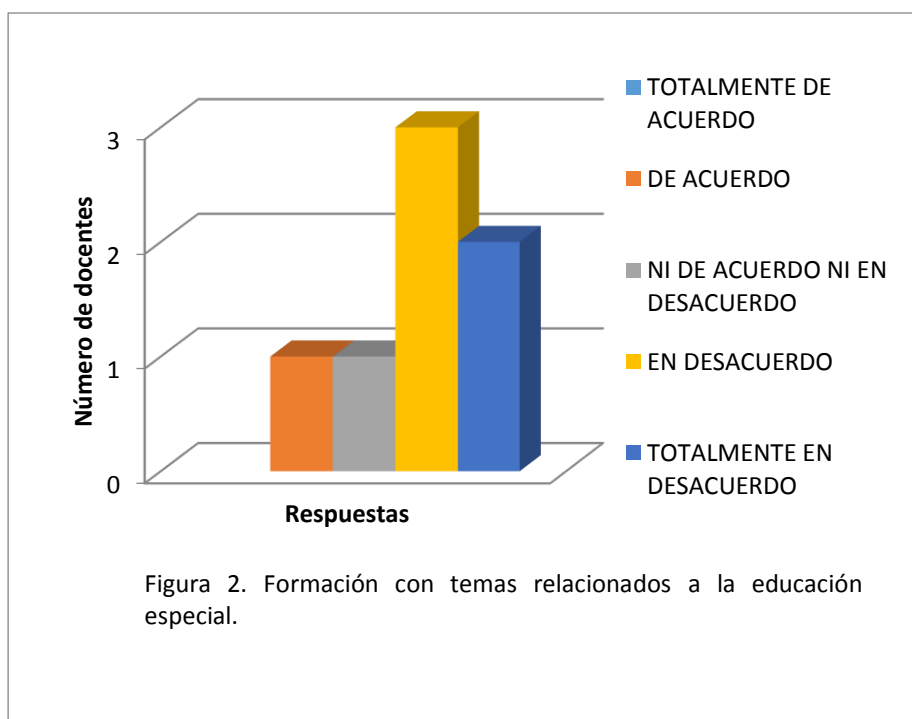
En este capítulo se presentan los resultados del análisis del instrumento aplicado a la población de docentes estudiados, en un primer momento ese encontrará información sobre las causas principales que influyen en el docente de aula regular que no le permiten brindar atención adecuada a los alumnos con NEE, de igual manera se representan con graficas de barras las respuestas de cada uno de los ítems de este apartado y la interpretación correspondiente.

4.1.1. Reconocer las causas principales que influyen en el docente de grupo regular para no brindar una atención adecuada a los alumnos con NEE.

Se analizaron las respuestas de los docentes a los siete ítems que conforman el apartado de preparación profesional como probable origen de la falta de atención adecuada, obteniendo los siguientes resultados.

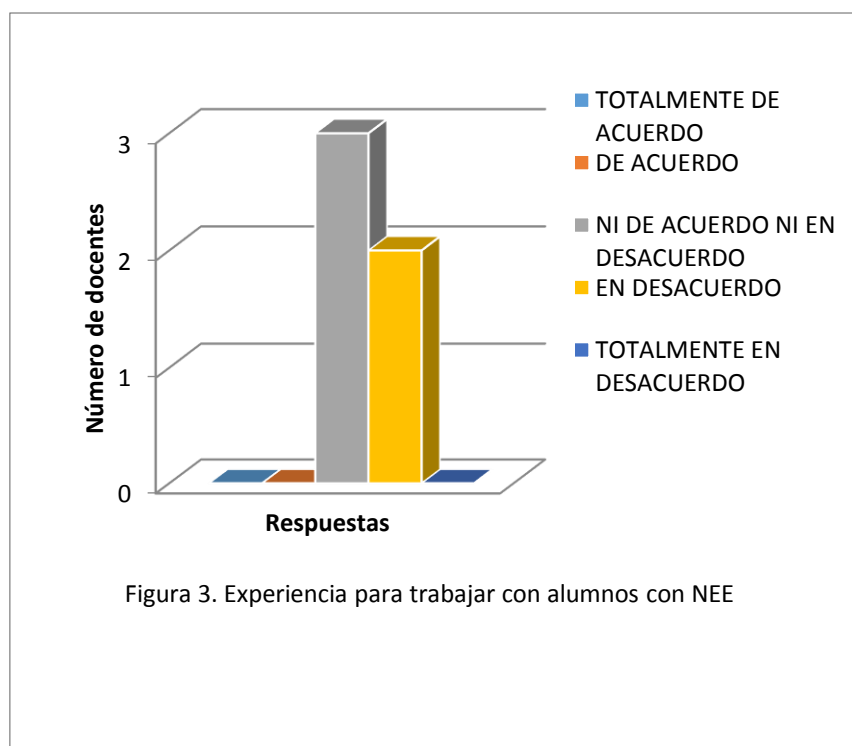


Se puede observar en la gráfica que tres de los siete docentes respondieron estar de acuerdo en haber revisado contenidos relacionados con la integración educativa, mientras que dos docentes manifestaron su neutralidad en la opinión con respecto a esta formación; y dos docentes respondieron estar en desacuerdo con haber recibido dicha formación. Lo que llevó a reconocer que un 45% del colectivo estudiado no considera haber realizado análisis de contenidos relacionados con la integración educativa durante su formación inicial.

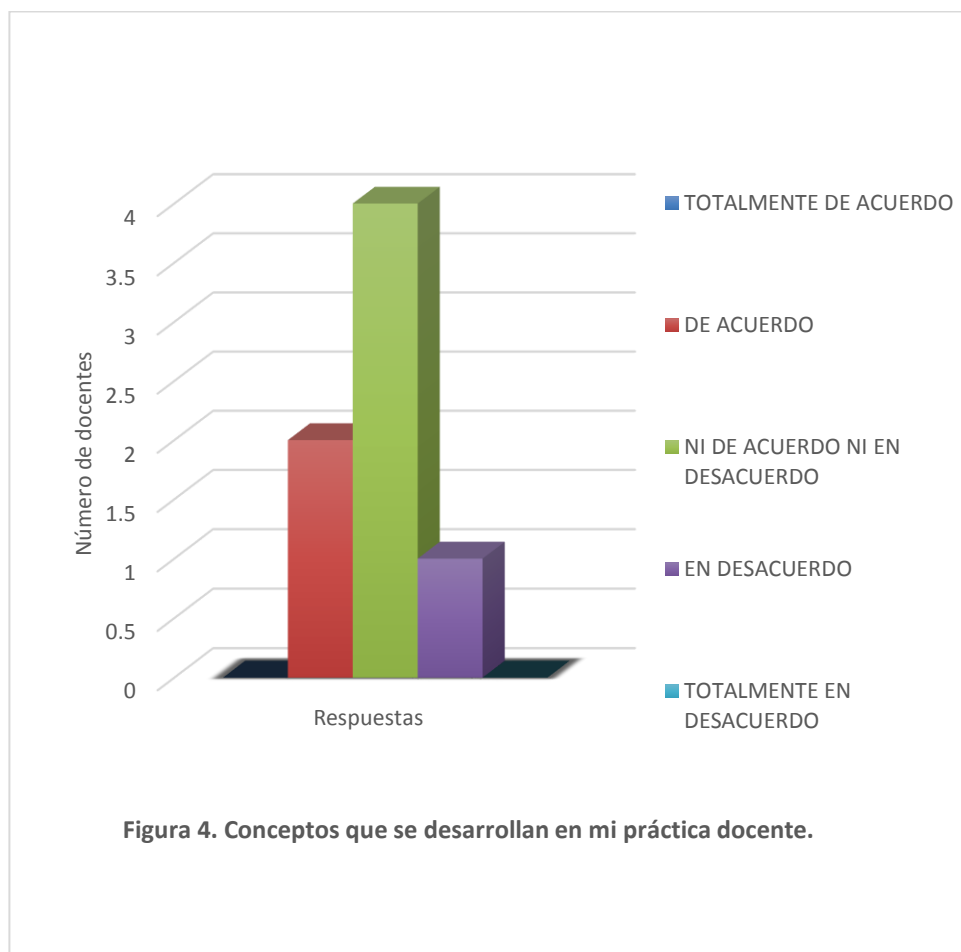


Las respuestas de la gráfica demuestran que solo un docente de la población estudiada afirmó haber tenido formación académica para poder atender a los alumnos con NEE, de igual manera un docente mostró su neutralidad en su

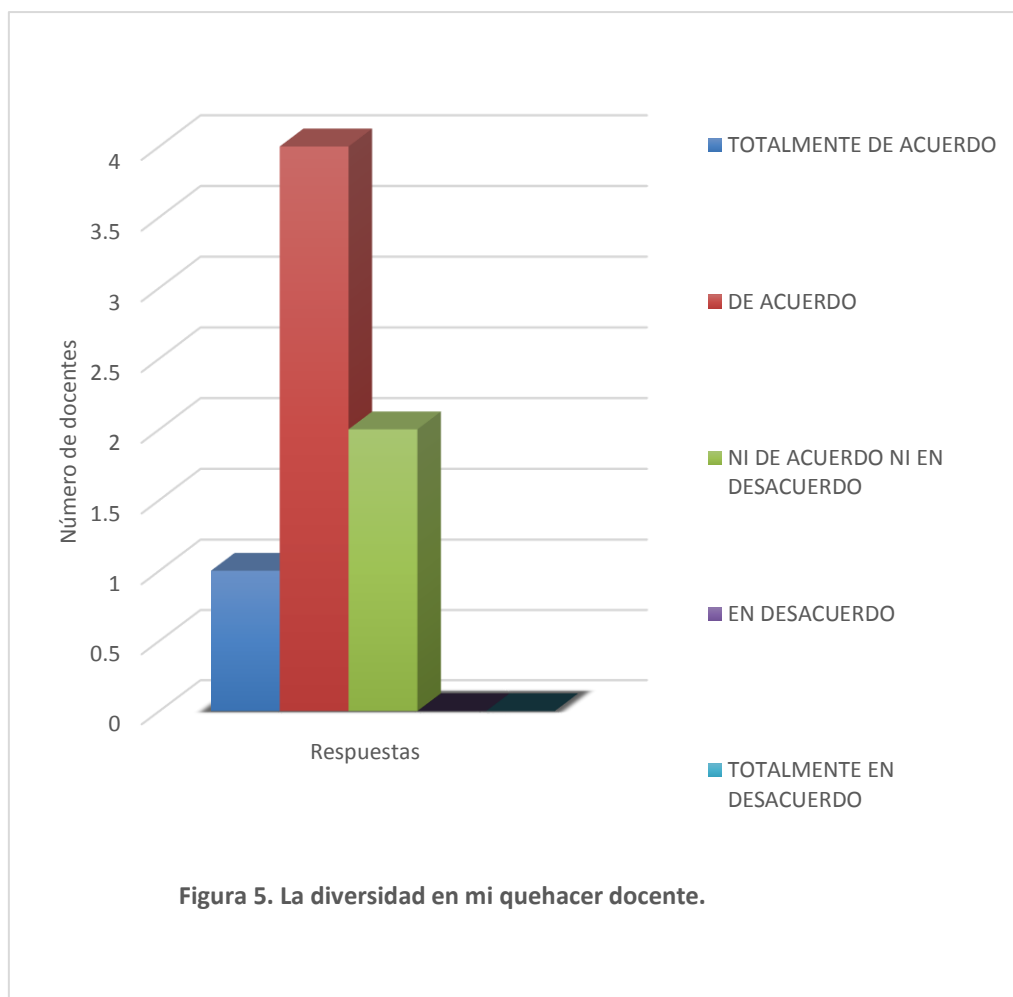
respuesta, pero, tres de los siete sujetos de estudio respondieron estar en desacuerdo con haber recibido formación después de su egreso de la escuela normal y dos más dijeron estar totalmente en desacuerdo, eso quiere decir que un 71% del colectivo docente no ha tenido formación para poder atender a niños con NEE dentro del aula regular, un 14.28% si ha tenido formación requerida y el otro 14.28% se mostró neutro en su respuesta.



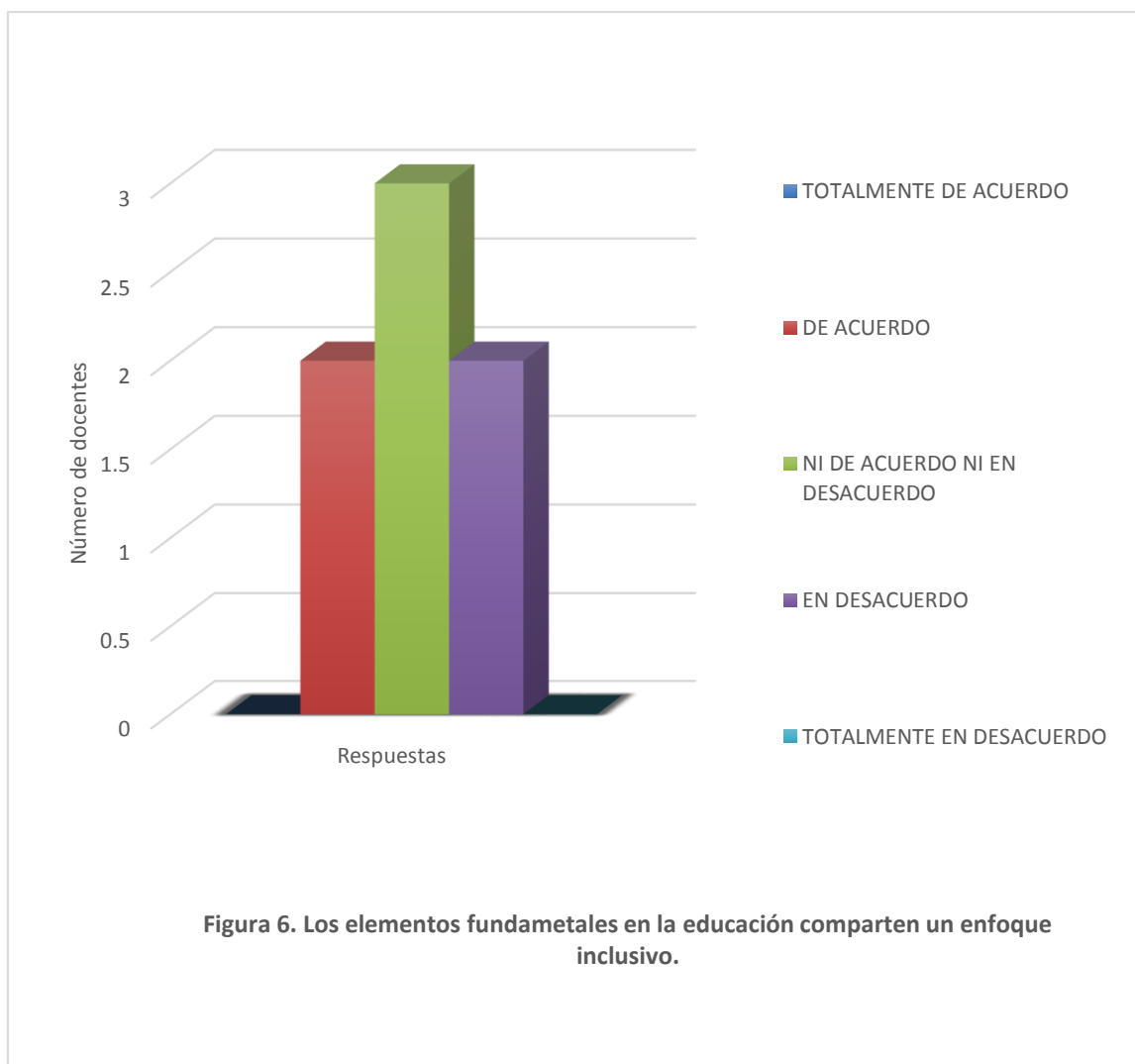
De los siete docentes encuestados, cinco de ellos respondieron de manera neutral, dos de ellos dijeron estar en desacuerdo, esto quiere decir que un 28.57% de la población encuestada no cree que los años de experiencia los hace aptos para trabajar con alumnos con NEE. Lo que lleva a reconocer que un 71.42% no está seguro de su respuesta.



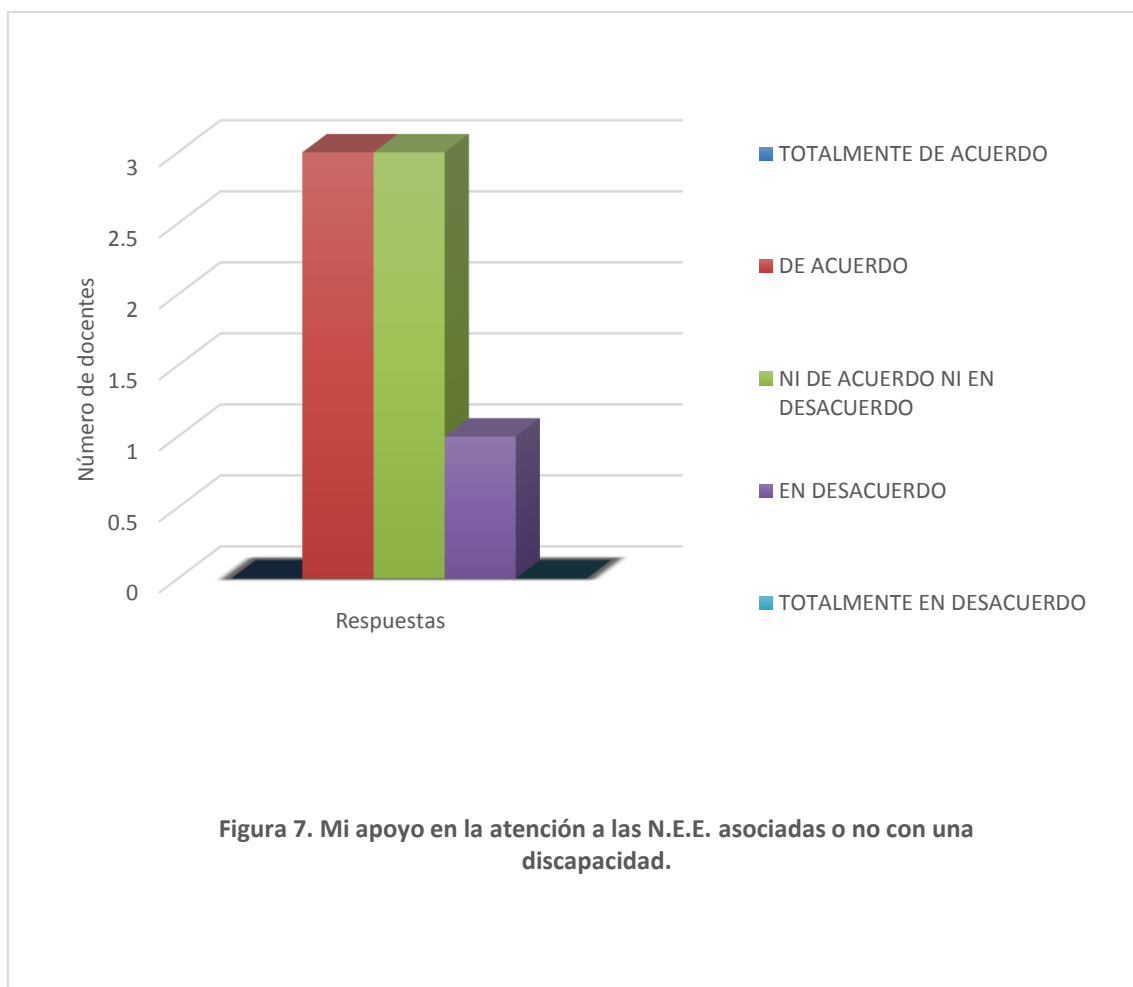
Las respuestas de la presente grafica demuestran que dos docentes estuvieron de acuerdo en que manejan los conceptos de integración educativa e inclusión en su práctica docente, mientras que cuatro docentes respondieron de manera neutral, y uno de los siete entrevistados dijeron estar en desacuerdo esto quiere decir que el 28.57% manejan los conceptos antes mencionados, el 14.28% está en desacuerdo y el 57.14% se mantuvo neutro en sus respuestas.



En ésta grafica se aprecian las respuestas de los docentes encuestados en donde claramente se ve reflejado que uno de ellos dice estar totalmente de acuerdo en que aborda la diversidad en su quehacer dentro del aula, otros cuatro dijeron estar de acuerdo en abordar la diversidad y dos de los siete entrevistados respondieron de manera neutral. Por lo tanto el 71.42% de la población dice abordar la diversidad en su quehacer docente.



La presente grafica refleja que dos docentes están de acuerdo en que la escuela, el personal y los padres de familia comparten un enfoque inclusivo, tres docentes mostraron respuestas neutras, de igual manera otros dos respondieron estar en desacuerdo en este apartado. Por lo tanto 28.57% está de acuerdo y otro 28.57% está en desacuerdo y un 42.85% se mantuvo al margen de la situación con su respuesta.

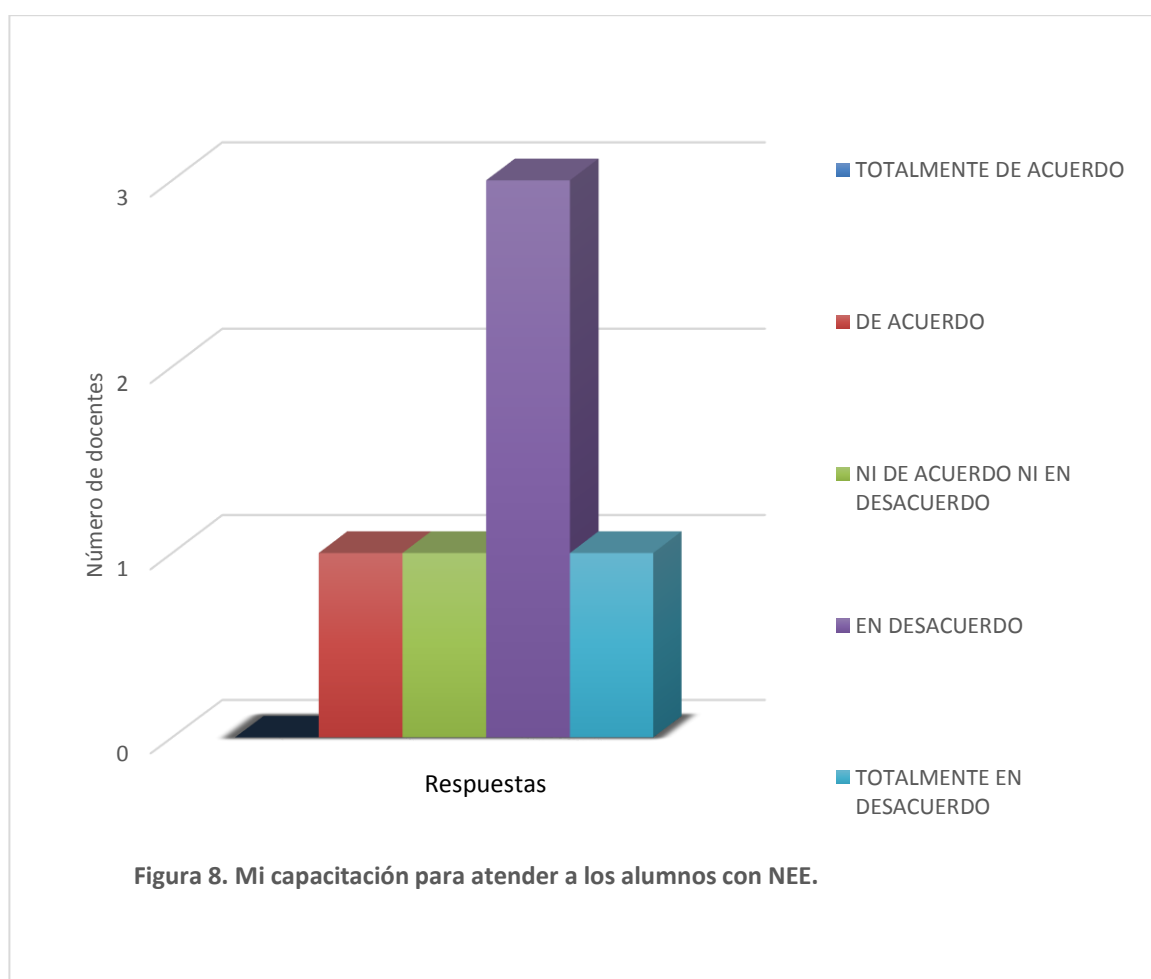


Se puede observar en la gráfica que tres de los siete docentes respondieron estar de acuerdo en poder apoyar a personas, centros y comunidades educativas en la atención a las N.E.E. asociadas o no a una discapacidad, mientras que tres docentes manifestaron su neutralidad en la opinión con respecto a este apoyo; y un docente respondió estar en desacuerdo con poder brindar apoyo a las personas que lo requieren. Lo que llevó a reconocer que un 42.85% de la población entrevistada está de acuerdo en poder brindar apoyo a personas, centros y comunidades educativas en la atención a las N.E.E. asociadas o no a una discapacidad, un

42.85% respondió de manera neutral y solo un 14.28% dijo no poder apoyar en este aspecto.

4.1.2. Identificar las consecuencias académicas causadas en los alumnos con NEE al no recibir la atención adecuada por parte de los docentes de grupos regulares.

Se analizaron las respuestas de los docentes a los siete ítems que conforman el apartado de desempeño a la atención como posible causa de las deficiencias en los grupos regulares, obteniendo los siguientes resultados.



En la presente grafica podemos observar con base a las respuestas emitidas que un docente estuvo de acuerdo en que ya recibió apoyo para atender alumnos con N.E.E. y se considera apto para poder brindar una atención adecuada, un docente emitió su respuesta neutra, tres docentes dijeron estar en desacuerdo en poder brindar la atención adecuada y un docente respondió estar totalmente en desacuerdo. Esto quiere decir que de la población estudiada el 57.14% no ha recibido apoyo ni está preparado para brindar atención a los alumnos con N.E.E.

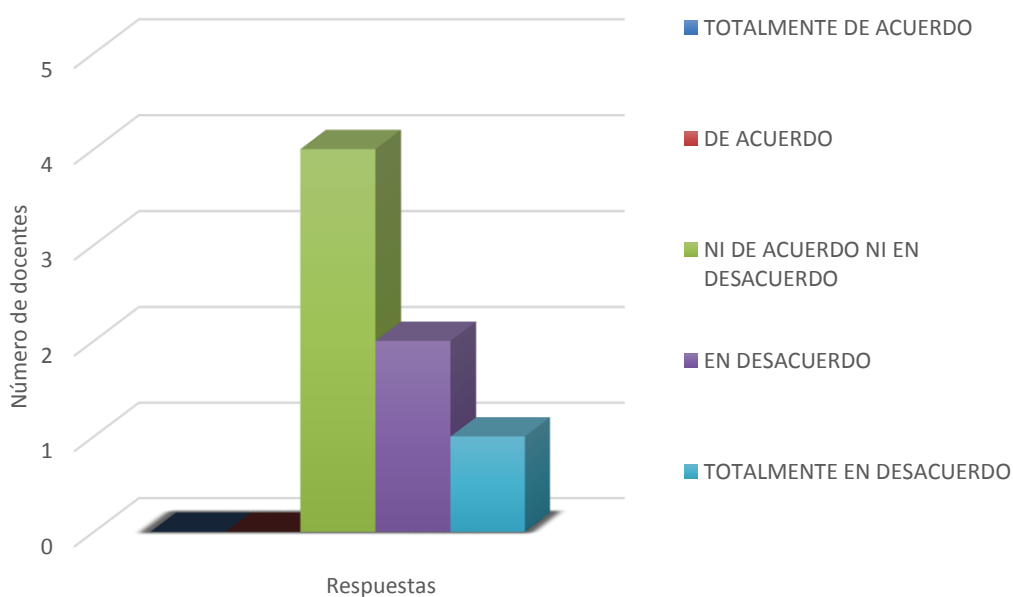
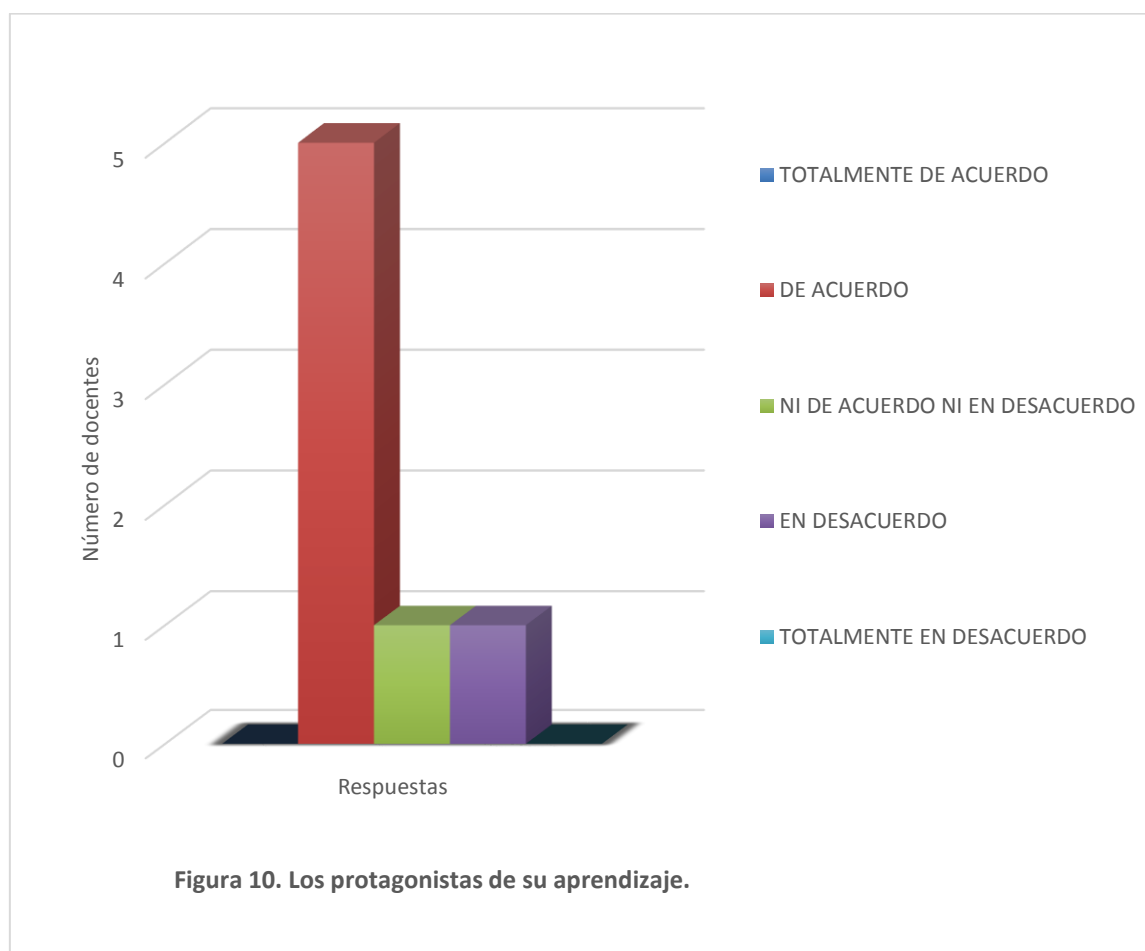


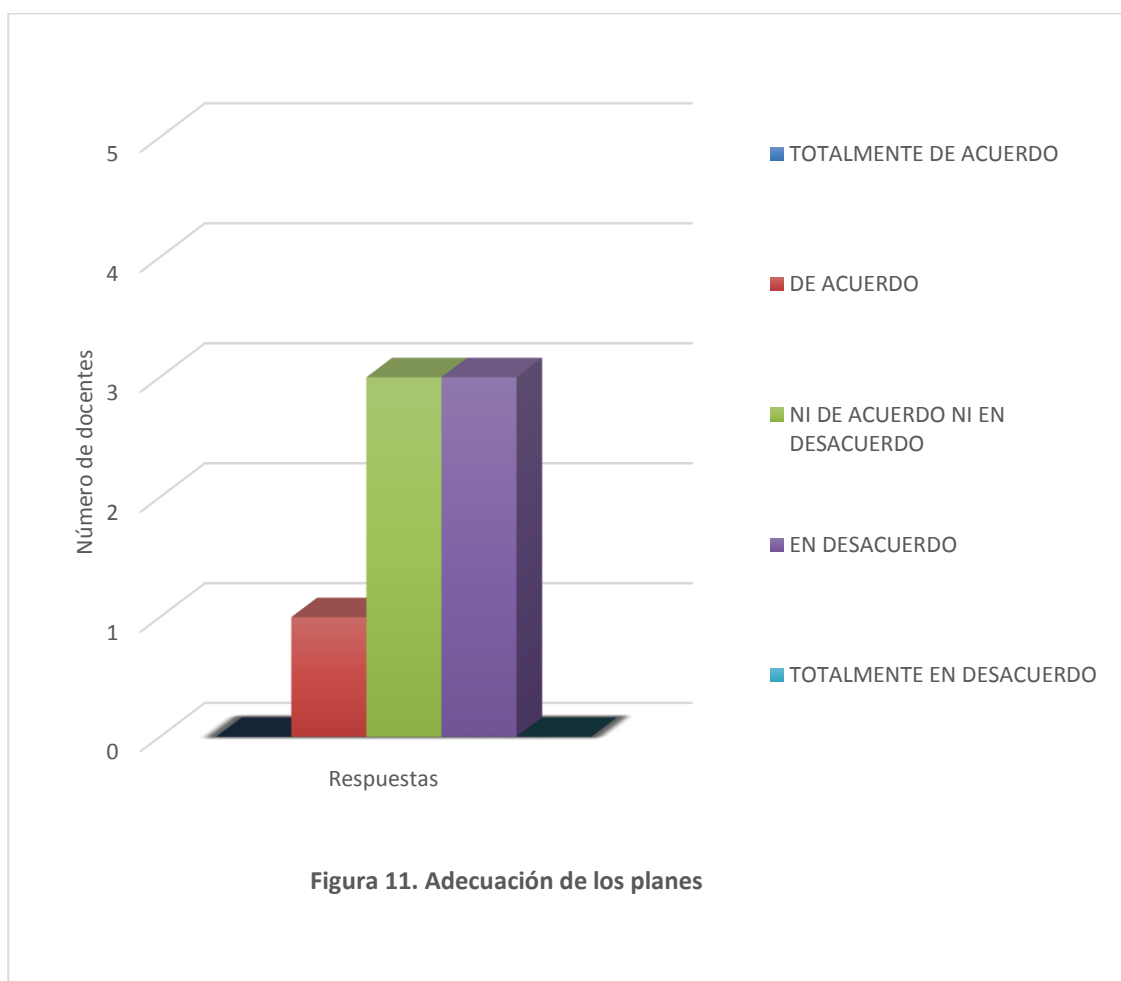
Figura 9. El conocimiento para favorecer la atención a la diversidad.

En esta grafica se puede ver que de la población estudiada cuatro respondieron de manera neutral, dos docentes dijeron estar en desacuerdo y uno dijo estar totalmente en desacuerdo, lo que nos lleva a resumir que un 42.85% de la población no dispone de un conocimiento amplio sobre estrategias para favorecer la atención a la diversidad. Mientras que el 57.14% se mantuvo al margen.



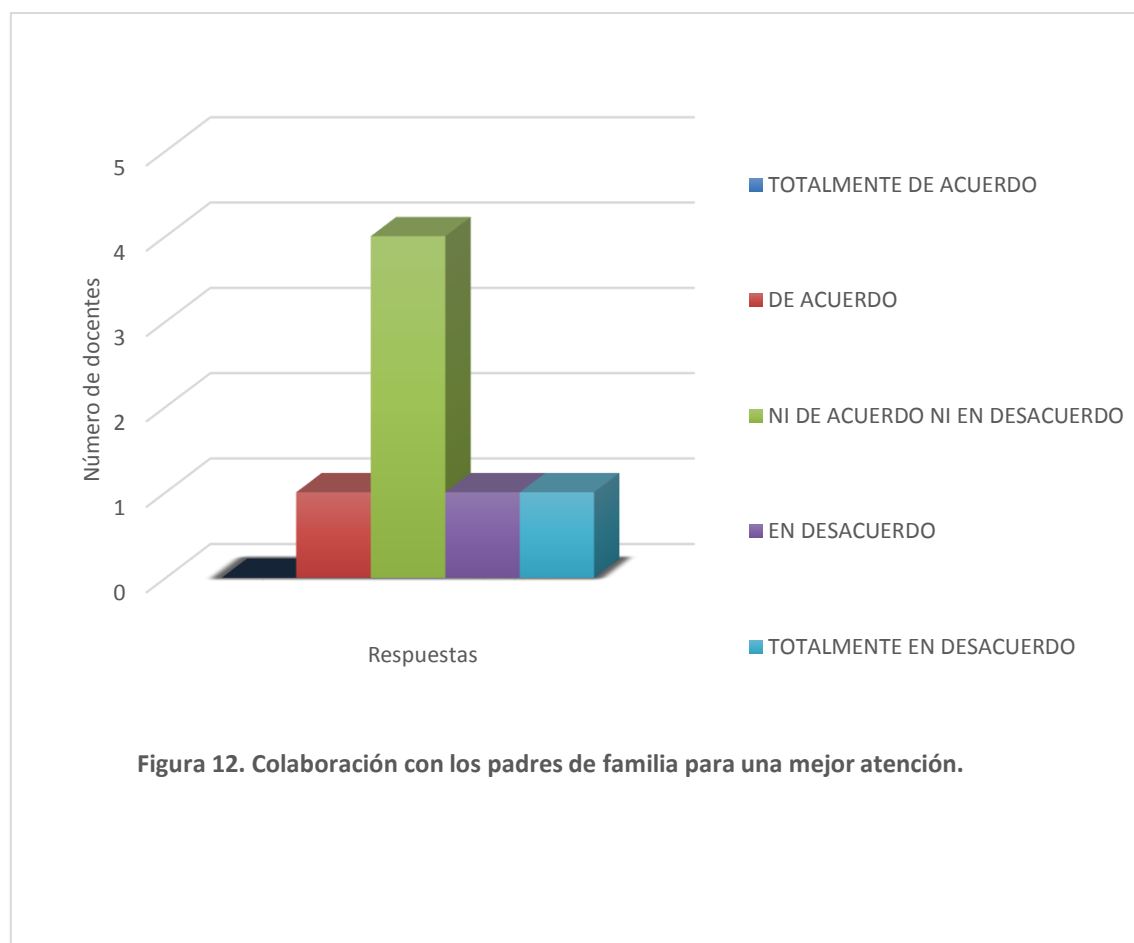
Se puede observar en la gráfica que cinco de los siete docentes respondieron estar de acuerdo en que el alumnos es el protagonista de su propio aprendizaje,

mientras que un docentes manifestó su neutralidad en la opinión con respecto a este ítem; y un docente respondieron estar en desacuerdo con la idea del protagonismo del aprendizaje. Lo que llevó a reconocer que un 71.42%% del colectivo estudiado está de acuerdo en que el alumno es el protagonista en su aprendizaje ante un 14.28% de los que dicen estar en desacuerdo con lo que el ítem cuestiona.



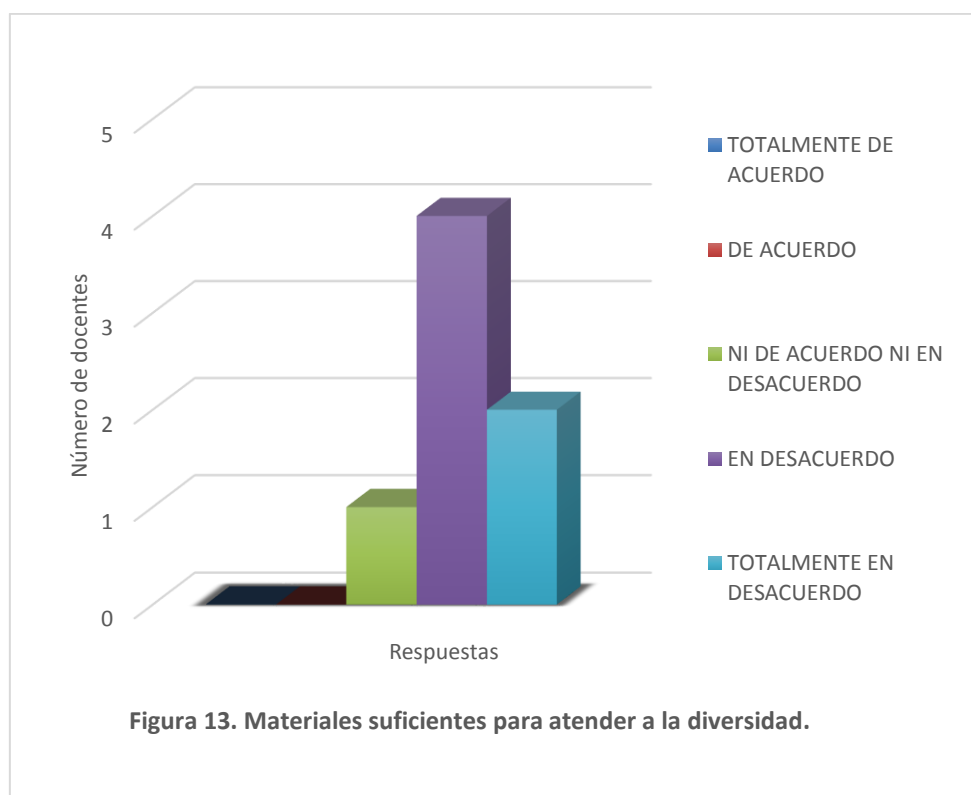
Se puede observar en la gráfica que un docente de los siete respondió estar de acuerdo en que realiza planes adecuados a las necesidades de aprendizaje de los alumnos con N.E.E. , mientras que tres docentes manifestaron su neutralidad en la

opinión con respecto a este ítem; y tres docentes respondieron estar en desacuerdo con la idea de que realizan adecuaciones a los planes de clases. Lo que llevó a reconocer que un 14.28% del colectivo estudiado está de acuerdo en que realiza planes adecuados y un 42.85% que no realiza dichas adecuaciones.



Se puede observar en la gráfica anterior que un docente de los siete respondió estar de acuerdo en que trabaja de manera colaborativa con los padres de familia con respecto a la atención que requieren sus hijos, mientras que cuatro docentes manifestaron su neutralidad en la opinión con respecto a este ítem; otro respondió estar en desacuerdo con lo que se plantea en el ítem y uno más dijo estar totalmente

en desacuerdo. Lo que llevó a reconocer que un 14.28% del colectivo estudiado está de acuerdo en decir que trabaja de manera colaborativa con los padres de familia, un 57.14% respondió de manera neutral y un 28.57% está en desacuerdo con lo que se plantea.



La presente grafica demuestra que en cuanto al ítem que dice que la escuela cuenta con los materiales suficientes para poder atender a la diversidad a lo que un docente dela población estudiada respondió de manera neutra, cuatro dijeron estar en desacuerdo y dos más manifestaron estar totalmente en desacuerdo con decir que en su escuela se cuenta con los materiales personales suficientes para atender

a la diversidad, esto equivale a un 85.71% de la población estudiada manifiesta su desacuerdo con lo planteado en el ítem.

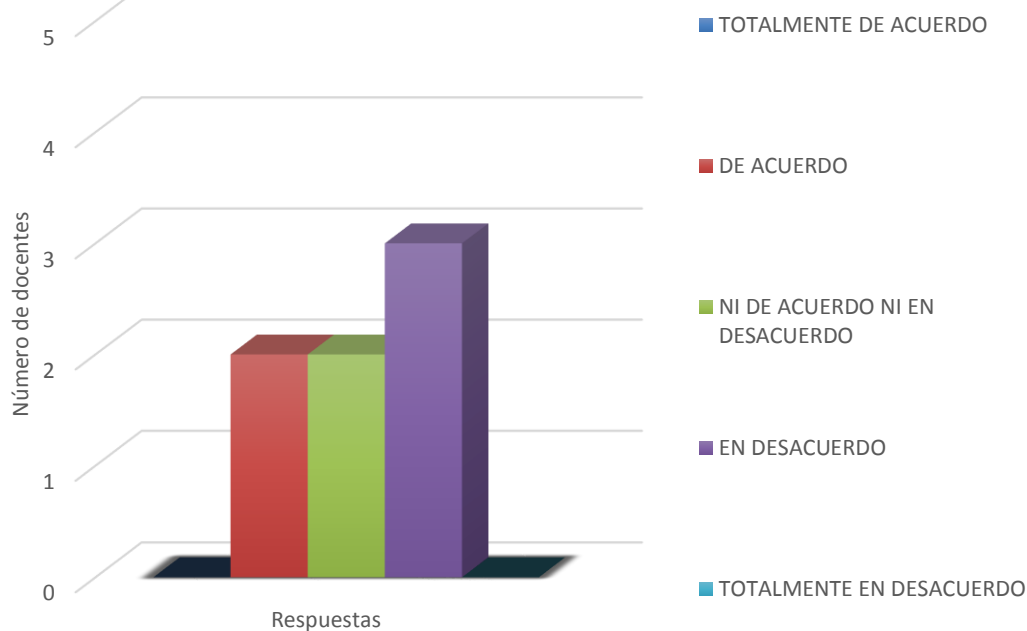
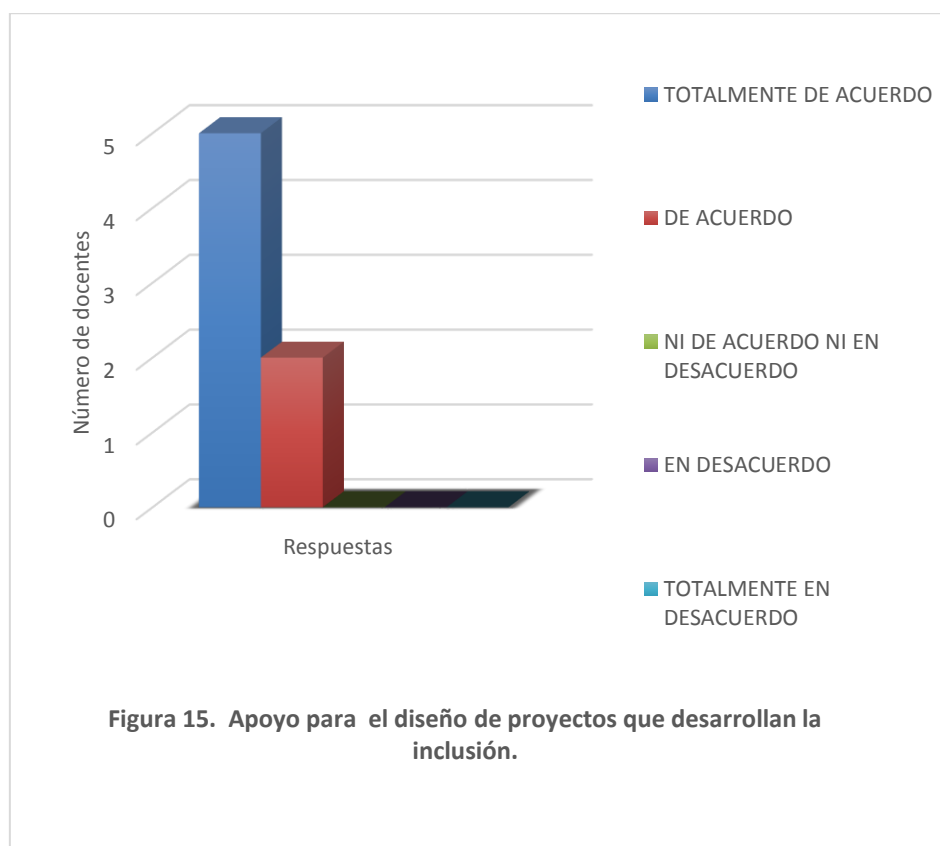


Figura 14. Evaluación diferenciada entre los alumnos.

Los resultados de la presente grafica demuestran que dos de los docentes encuestados dijeron estar de acuerdo en que evalúan de manera diferenciada a sus alumnos regulares y a los que presentan N.E.E. dos respondieron de manera neutral y cuatro dijeron estar en desacuerdo con lo planteada en el ítem por lo tanto esto indica que un 57.14% de la población negó que evalúa de manera diferenciada, y un 28.57% dijo realizarla.

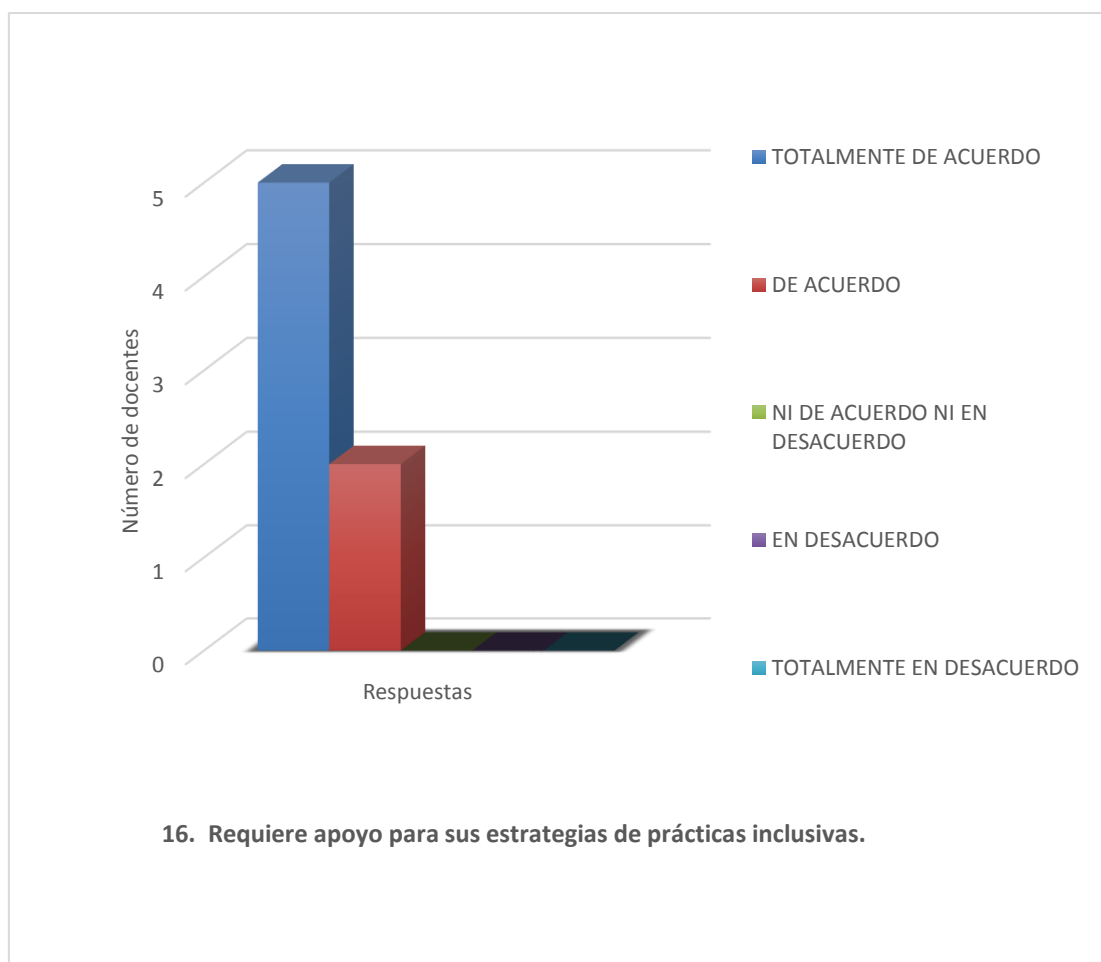
4.1.3. Recuperar los requerimientos de formación que expresan los docentes de grupos regulares para brindar una atención adecuada a los alumnos con NEE.

Se analizaron las respuestas de los docentes a los siete ítems que conforman el apartado de requerimientos de formación, como causa probable de una falta de atención adecuada, obteniendo los siguientes resultados.



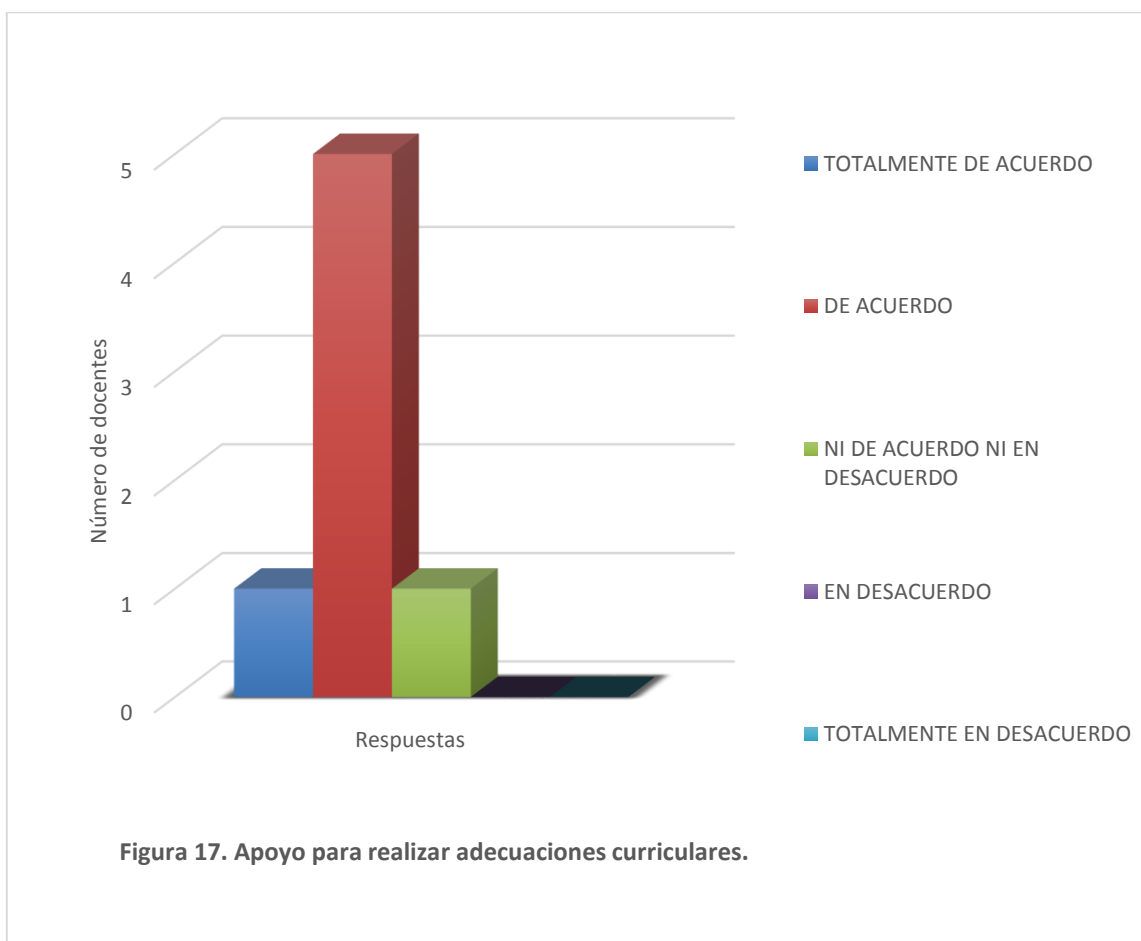
Se puede observar en la gráfica que cinco de los siete docentes respondieron estar totalmente de acuerdo en que requieren apoyo en el diseño de proyectos para desarrollar la inclusión, de la misma manera dos docentes manifestaron estar de

acuerdo con lo planteado en el ítem. Lo que llevó a reconocer que un 100% del colectivo estudiado requiere apoyo para atender la inclusión.



Se puede observar en la gráfica que cinco de los siete docentes respondieron estar totalmente de acuerdo en que requieren fortalecimiento para seleccionar estrategias de prácticas inclusivas, de la misma manera dos docentes manifestaron

estar de acuerdo con lo planteado en el ítem. Lo que llevó a reconocer que un 100% del colectivo estudiado requiere fortalecimiento para seleccionar estrategias de prácticas inclusivas.



Se puede observar en la gráfica que uno de los siete docentes respondió estar totalmente de acuerdo en que precisa apoyo para realizar adecuaciones curriculares,

de la misma manera cinco docentes manifestaron estar de acuerdo con lo planteado en el ítem y solo uno respondió de manera neutral. Lo que llevó a reconocer que un 85.71% del colectivo estudiado requiere apoyo para realizar adecuaciones curriculares.

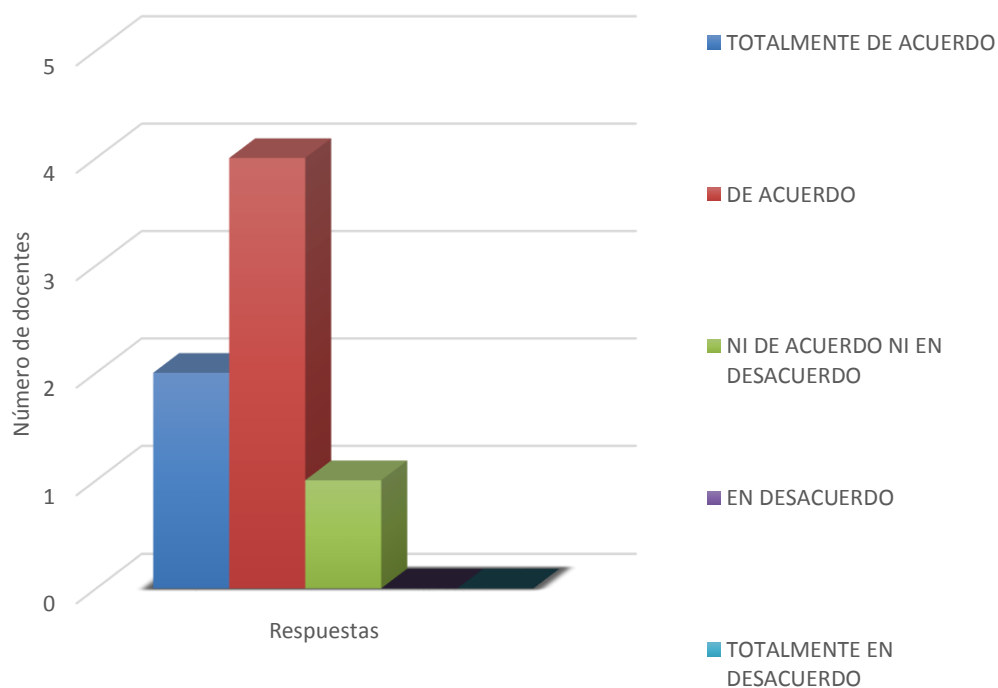
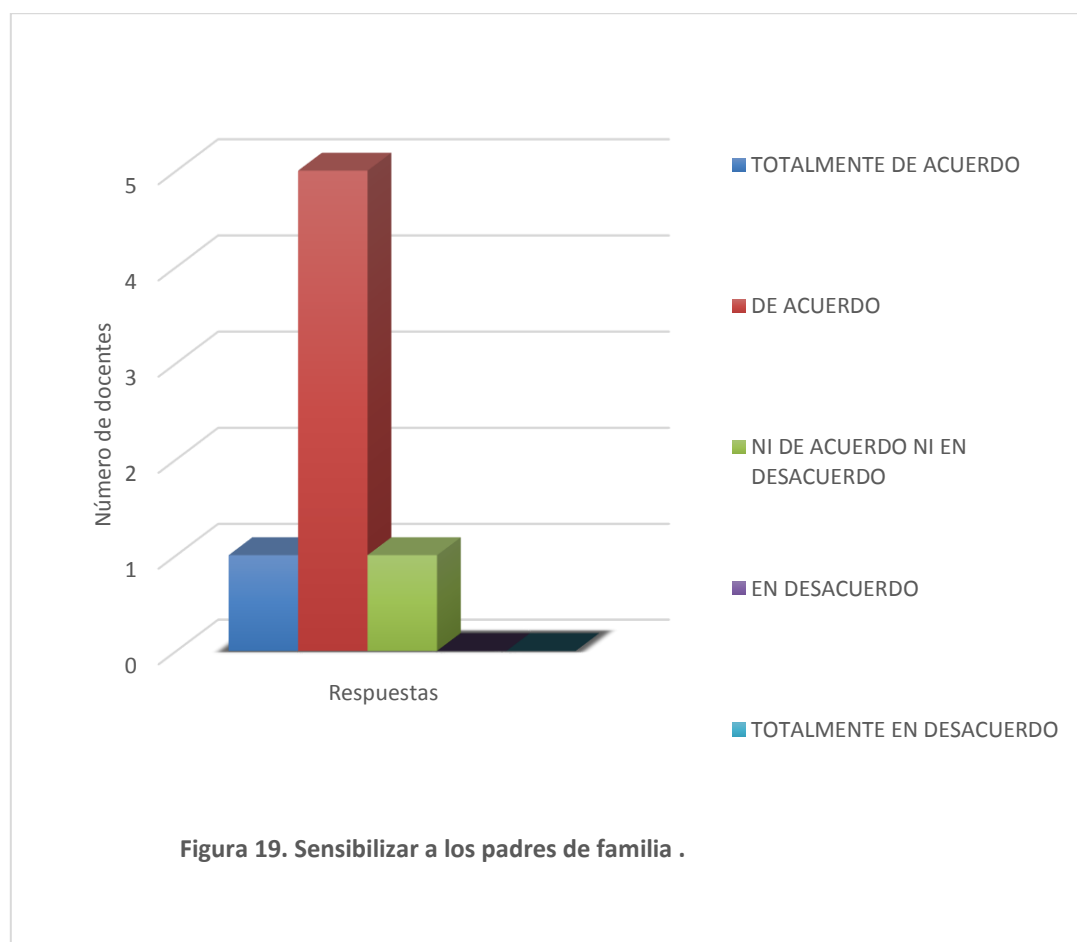
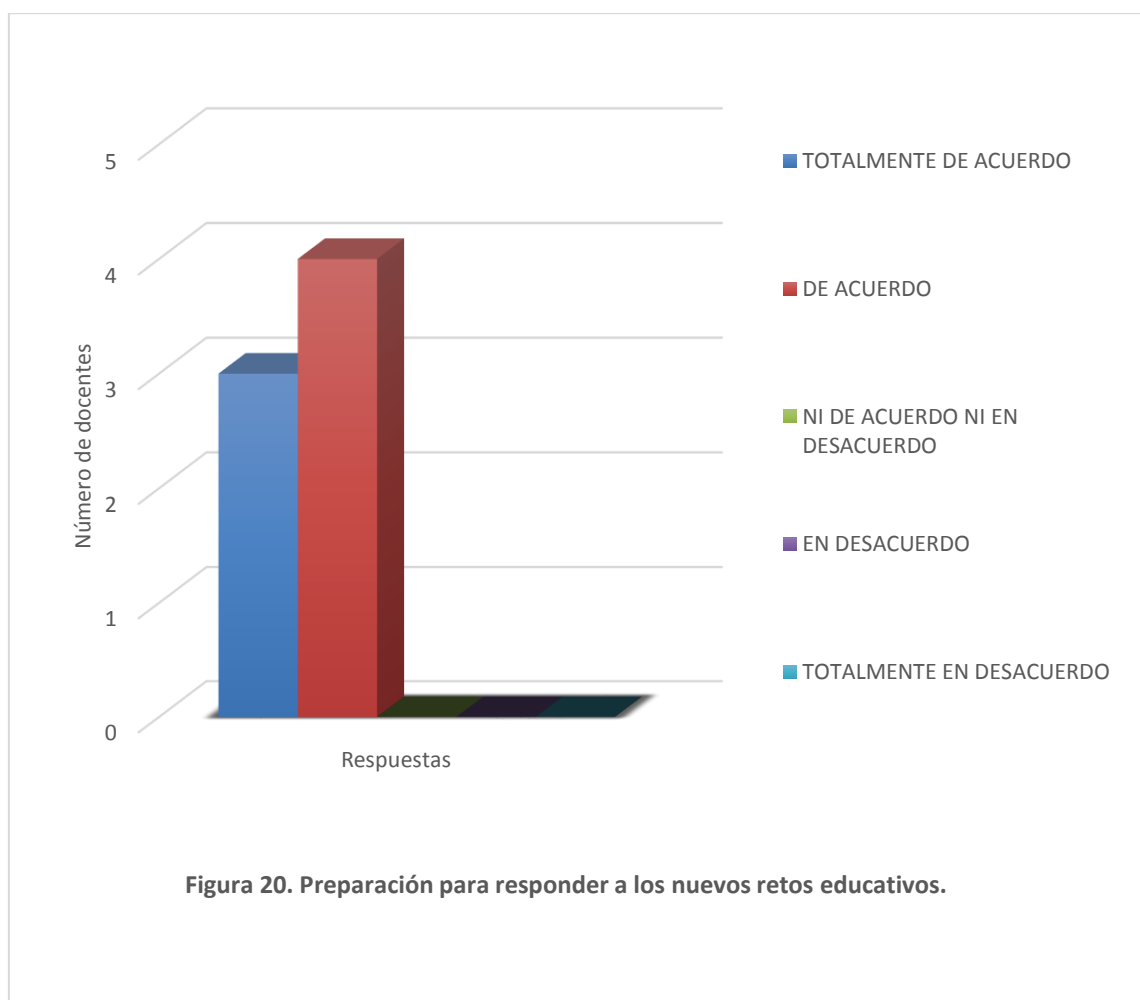


Figura 18. Apoyo para la elaboración de materiales.

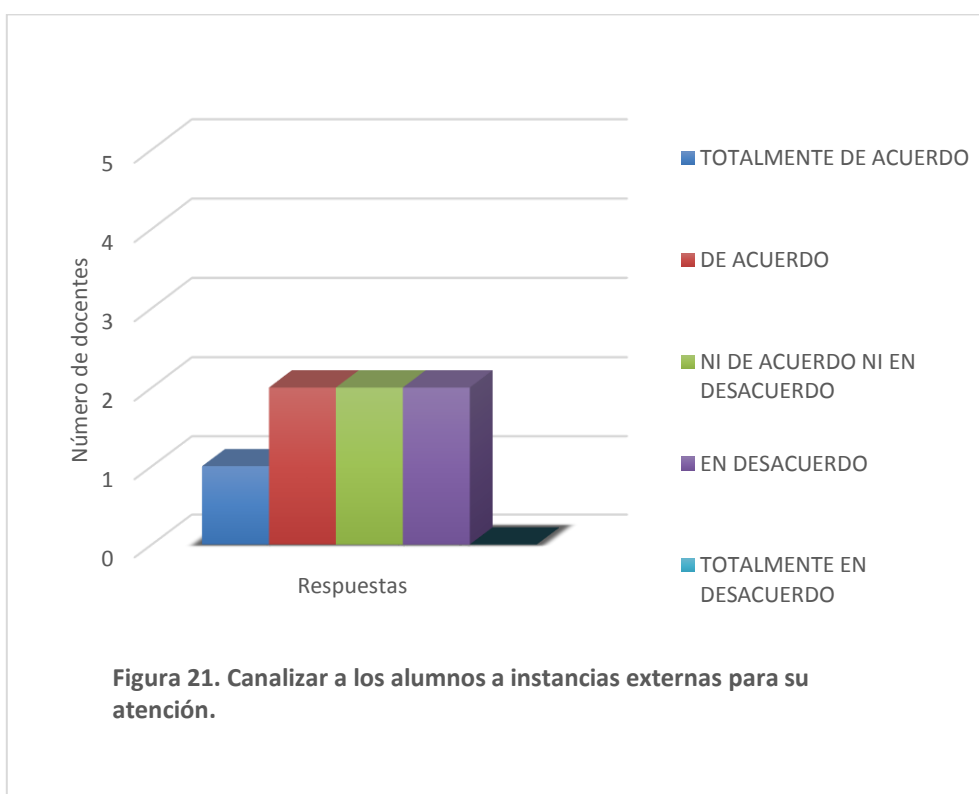
La presente gráfica demuestra que dos de los siete docentes encuestados respondió estar totalmente de acuerdo en que precisa apoyo para diseñar y producir materiales que favorezcan la atención de alumnos con N.E.E., de la misma manera cuatro docentes manifestaron estar de acuerdo con lo planteado en el ítem y solo uno respondió de manera neutral. Lo que llevó a reconocer que un 85.71% del colectivo estudiado requiere apoyo para realizar adecuaciones curriculares.



Se puede observar en la gráfica que uno de los siete docentes respondió estar totalmente de acuerdo en que requiere apoyo para sensibilizar a los padres de familia con respecto a la integración educativa, de la misma manera cinco docentes manifestaron estar de acuerdo con lo planteado en el ítem y solo uno respondió de manera neutral. Lo que llevó a reconocer que un 85.71% del colectivo estudiado requiere apoyo para sensibilizar a los padres de familia.



Se puede observar en la gráfica que tres de los siete docentes respondieron estar totalmente de acuerdo en que necesitan preparación para responder a los nuevos retos educativos que implican la atención de alumnos con N.E.E., de la misma manera cuatro docentes manifestaron estar de acuerdo con lo planteado en el ítem. Lo que llevó a reconocer que un 100% del colectivo estudiado requiere preparación para atender los nuevos retos educativos y la atención de alumnos con N.E.E.



En ésta grafica se aprecia que un docente dice estar totalmente de acuerdo en que es necesario canalizar a los alumnos a instancias externas para su atención, otros dos dijeron estar de acuerdo en canalizar a los alumnos, dos de los siete entrevistados respondieron de manera neutral y otros dos dijeron estar en desacuerdo. Por lo tanto el 42.85% de la población dice que es necesario canalizar a los alumnos a instancias externas para su atención.

4.1.4. Análisis de los resultados por objetivos.

Las presentes graficas muestran las frecuencias obtenidas en la población estudiada, las cuales nos permitirán hacer un análisis por objetivo sobre los tres apartados en que está dividido el instrumento.

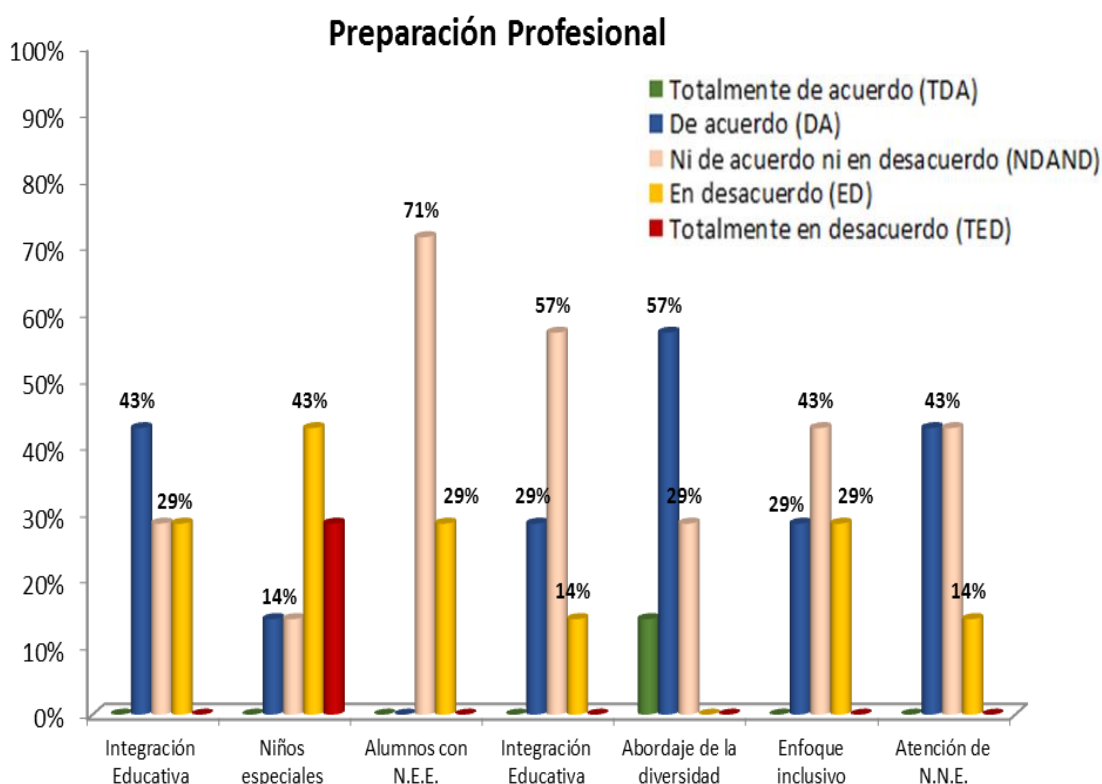


Figura 22. Aspecto relativo al factor preparación profesional.

El objetivo que persigue esta tabla es reconocer las causas principales que influyen en el docente de grupo regular para no brindar una atención adecuada a los alumnos con N.E.E. la presente tabla realiza la comparación de las respuestas que los docentes estudiados respondieron, el 43% de los docentes dijeron estar de acuerdo en que durante su formación docente revisaron contenidos para atender la integración, otro 43% dijo estar en desacuerdo debido a que después de haber egresado de la normal tuvo formación para trabajar con niños especiales, otro 71% consideraron sus respuestas neutras es decir que sus años de experiencia no es un elemento suficiente para poder trabajar con alumnos con N.E.E.

De igual forma un 57% respondió de manera neutral al pretender considerar a la inclusión dentro de su práctica docente. El 57% de los encuestados manifiesta estar de acuerdo en que la diversidad ocupa un lugar importante en su quehacer. Un 43% respondió de manera neutral al decir que la escuela y todos los involucrados comparten un enfoque inclusivo, En la última pregunta coincidieron en responder con un 43% al decir que no se considera preparado para atender alumnos especiales y otro 43% se manifestó de manera neutral, por lo tanto en este apartado los docentes no saben si su preparación profesional es suficiente para poder brindar una educación inclusiva de calidad en el aula regular.

4.1.5. Grafica relacionada al desempeño a la atención.

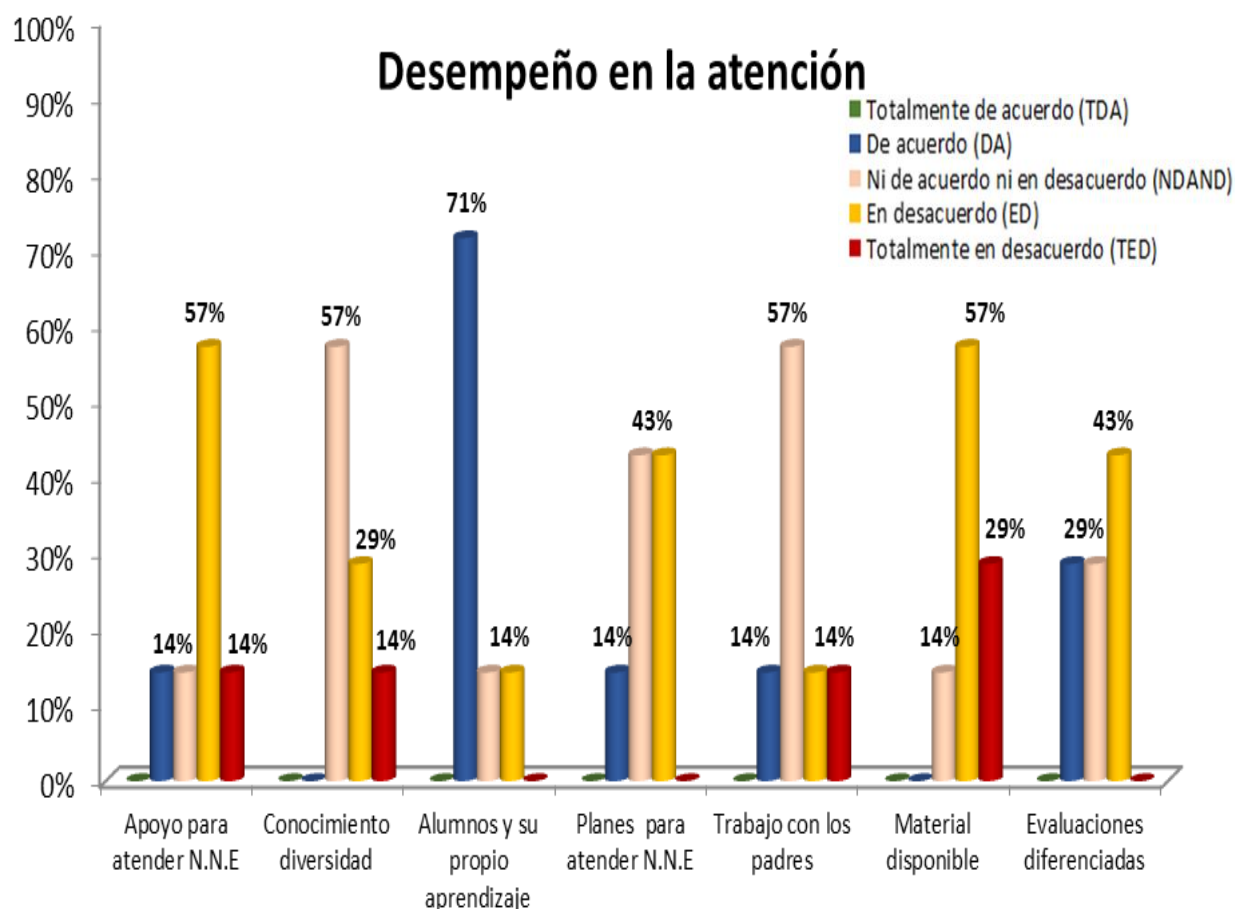


Figura 23. Aspecto relativo al desempeño en la atención.

El objetivo que persigue este apartado es el de identificar las consecuencias académicas causadas en los alumnos con NEE al no recibir la atención adecuada por parte de los docentes de grupos regulares, la presente grafica representa las frecuencias de las respuestas de la población estudiada, en la cual podemos observar que la primera frecuencia obtenida es un 57% que dice estar en desacuerdo porque no recibieron apoyo para atender a los alumnos con N.E.E.

Un 57% respondió de manera neutral al decir que cuentan con un conocimiento amplio para favorecer la diversidad, un 71% manifiesta estar de acuerdo en que los alumnos son artífices de su propio aprendizaje.

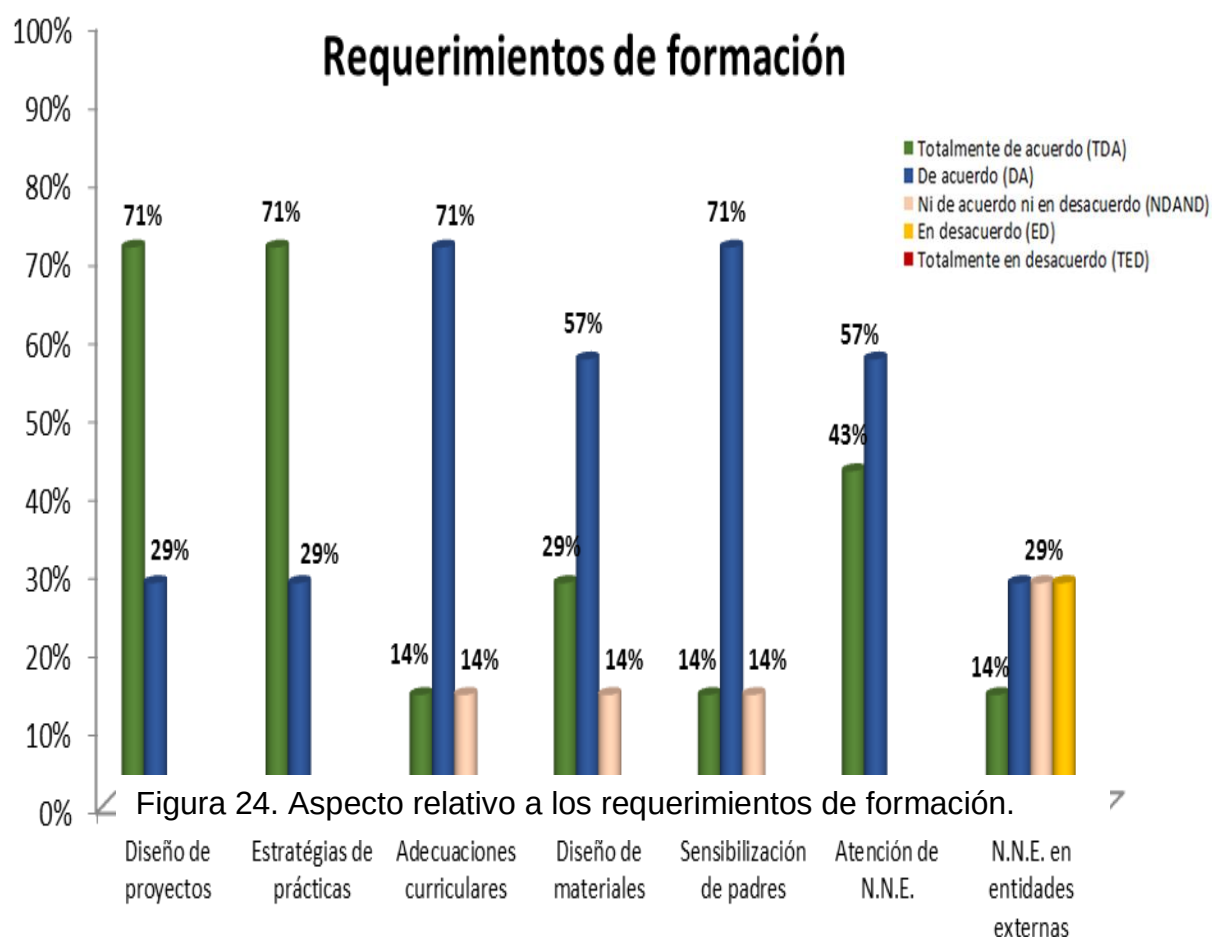
Un 43% respondió de manera neutra al decir que realiza planes adecuados a las necesidades de sus alumnos de igual manera el 43% dijo estar en desacuerdo en la realización de los planes adecuados.

Un 57% se considera neutro al decir que en el centro escolar se trabaja en colaboración con los padres de familia con respecto a la atención personalizada que requieren sus hijos, un 57% se manifestó en desacuerdo al decir que no hay material suficiente para atender a la diversidad y 43% está en desacuerdo al decir que evalúa de manera diferenciada a sus alumnos regulares y a los que presentan N.E.E.

De acuerdo a las frecuencias obtenidas en este apartado se puede decir que los docentes no están preparados para atender la inclusión educativa porque nunca recibieron el apoyo necesario para poder hacerlo, también requieren del apoyo para poder realizar adecuaciones curriculares.

De la misma manera no sienten la seguridad suficiente al realizar los planes adecuados a los alumnos, pero sobre todo no se logra el trabajo con los padres de familia para atender las necesidades particulares de los niños especiales y no evalúan de manera diferenciada a los alumnos regulares de los especiales, por tal motivo en su desempeño a la atención requieren de mucho apoyo para poder llevarlo a cabo como debiera ser.

4.1.6. Grafica correspondiente a los requerimientos de formación.



El objetivo de este apartado es el de recuperar los requerimientos de formación que expresan los docentes de grupos regulares para brindar una atención adecuada a los alumnos con N.E.E. La presente grafica demuestra que un 71% está totalmente de acuerdo en que requiere apoyo en el diseño de proyectos para desarrollar la inclusión, otro 71% está totalmente de acuerdo en requiere fortalecimiento para seleccionar estrategias de prácticas inclusivas.

Un 71% está de acuerdo en precisar apoyo para realizar adecuaciones curriculares, un 57% está de acuerdo en solicitar colaboración para el diseño y producción de materiales que favorezcan la atención de alumnos con N.E.E. de igual manera un 71% está de acuerdo en que requiere apoyo para sensibilizar a los padres de familia respecto a la inclusión, un 57% dijo estar de acuerdo en que necesita preparación para responder a los nuevos retos educativos, en la última pregunta hay una opinión dividida porque se repiten tres veces la misma frecuencia es decir un 29% está de acuerdo en mandar a los alumnos a otras instituciones para su atención, otro 29% se manifestó de manera neutral y un 29% dijo estar en desacuerdo.

De acuerdo a las frecuencias obtenidas en este apartado relacionado a requerimientos de formación, los maestros están solicitando apoyo en varios aspectos tales como el diseño de proyectos, selección de estrategias adecuadas, adecuaciones curriculares, diseño de materiales, la sensibilización a padres de familia pero sobre todo reconocen que requieren apoyo para enfrentar los nuevos retos educativos que el sistema educativo les demanda.

4.2. Resultados de la aplicación del instrumento “Encuesta a docentes de Educación Primaria sobre formación, atención y requerimientos con respecto a la atención de alumnos con NEE

En este apartado se analiza los resultados con base a las tres categorías de preguntas que se formularon en la encuesta.

4.2.1. Nivel de formación para atender a alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

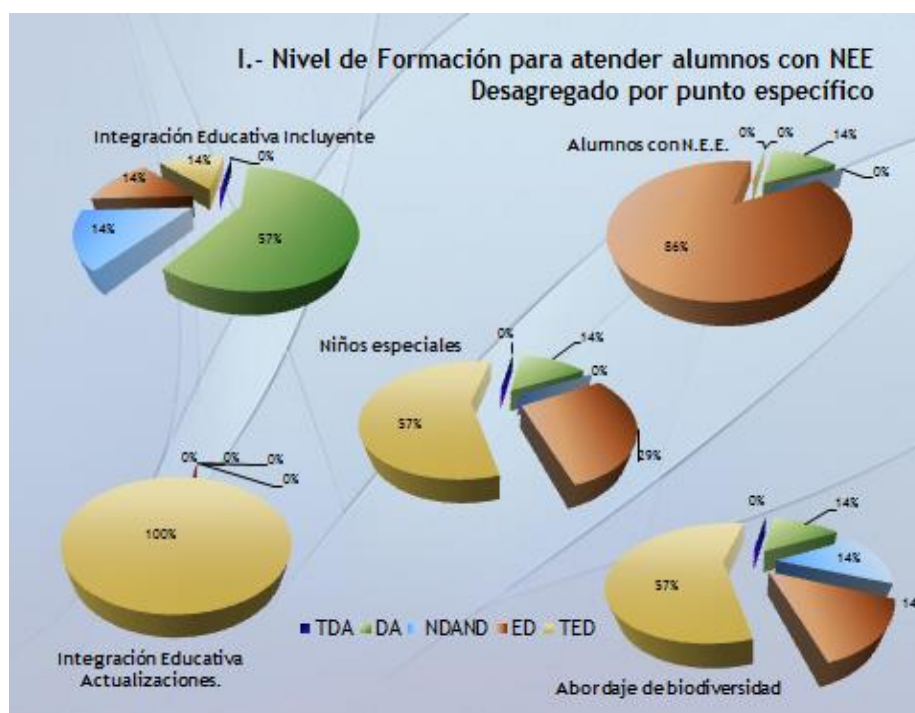


Figura 25. Nivel de formación para atender alumnos con NEE

La presente tabla realiza la comparación de las respuestas que los docentes estudiados respondieron, el 57% dijo estar parcialmente de acuerdo en que durante su formación inicial se incluyeron en la currícula contenidos sobre cómo atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, un 14% opino de manera neutral, otro 14% dijo estar parcialmente en desacuerdo y otro 14% dijo estar totalmente en desacuerdo con el primer ítem de la encuesta.

De igual manera un 43% de los encuestados aseguro estar parcialmente en desacuerdo en haber recibido capacitación en su función como docente para poder atender alumnos con NEE, un 86% opino de parcialmente de acuerdo al mencionar

que en las escuelas donde han laborado incluyendo la actual se diseñan estrategias para atender a alumnos con NEE, el 100% de los encuestados dijo estar en desacuerdo acerca de que si la autoridad educativa especial les ha brindado actualizaciones para atender alumnos con NEE, de igual manera un 71% de los maestros opino estar en totalmente en desacuerdo en haber asistido por iniciativa propia a talleres o diplomados sobre atención a alumnos con NEE.

4.2.2. Nivel de atención que se brinda a alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

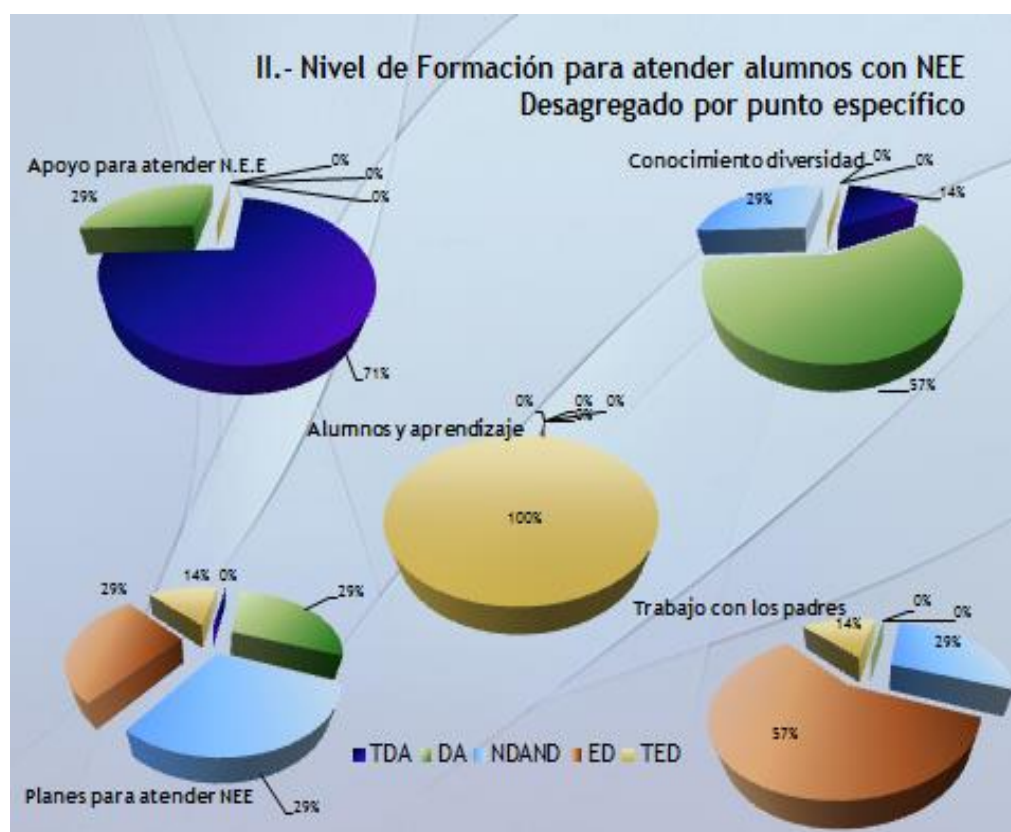


Figura 26. Nivel de atención para atender alumnos con NEE.

La presente grafica representa las frecuencias de las respuestas de la población estudiada, en la cual podemos observar que la primera frecuencia obtenida

es un 71% dijo estar totalmente de acuerdo en que durante su práctica docente han tenido que atender a alumnos con NEE, un 57% dice haber brindado los apoyos pertinentes y los utilizo para que se desarrollen con el grupo regular, un 86% de la población dijo estar en total desacuerdo en que su escuela cuenta con el apoyo de Educación Especial para fortalecer la atención en los grupos regulares hacia los alumnos con NEE, en este ítem hay opiniones divididas ya que un 29% dice estar parcialmente de acuerdo otro 29% opino estar totalmente en desacuerdo y otro 29% opino de manera neutral al decir que realiza adecuaciones curriculares para atender a los alumnos con NEE, por último un 57% dijo estar parcialmente en desacuerdo en que realiza trabajo colaborativo con padres, autoridades y especialistas para atender a los alumnos con NEE.

4.2.3. Requerimientos de formación docente para atender a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

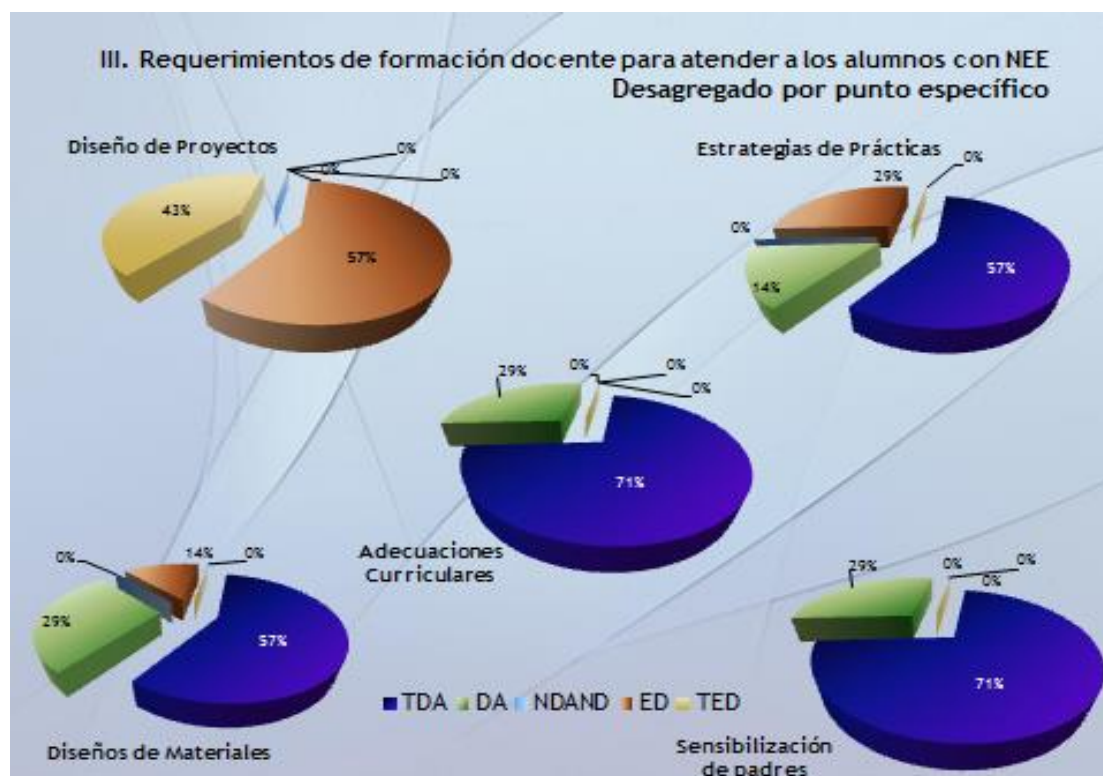


Figura 27. Requerimientos de formación para atender alumnos con NEE.

La presente grafica que pretende recabar información acerca de los requerimientos de formación arrojo los siguientes resultados, un 57% y un 43% dijeron estar parcialmente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con respecto a considerar que el trabajo colaborativo es suficiente para actualizarse con respecto a la atención que se brinda a los alumnos con NEE, un 57% dijo estar totalmente de acuerdo en que se requieren personas especializadas en la escuela para fortalecerse con respecto a la atención de alumnos con NEE, un 71% y un 29% de los encuestados opinaron estar totalmente y parcialmente de acuerdo respectivamente en que la autoridad educativa local debe diseñar cursos, talleres y diplomados para capacitarse en la atención a alumnos con NEE, posteriormente un 57% y un 29% opinaron estar totalmente y parcialmente de acuerdo en que debe considerarse el trabajo colaborativo con Educación Especial para conocer cómo atender a los alumnos con NEE, por ultimo un 71% y un 29% respectivamente dijeron estar totalmente de acuerdo y parcialmente de acuerdo en que es decisión personal la de buscar actualizaciones para brindar atención a los alumnos con NEE.

5. Discusiones, conclusiones y recomendaciones

La tesis que presento, tuvo como objetivo documentar algunos componentes de la realidad institucional que viven docentes de la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” de educación regular para comprender las decisiones que los docentes toman respecto al trabajo con la Educación Especial, que actualmente transita de la Integración Educativa a la Educación Inclusiva. Para el logro de tal objetivo se siguió un proceso indagatorio en tres rubros como: la preparación profesional, el desempeño en la atención y los requerimientos de formación que presentan los docentes dentro de la escuela que se ha caracterizado por “atender” a los niños con NEE dentro de las posibilidades de cada profesor.

Después de haber analizado los resultados obtenidos a través del cuestionario y la encuesta, así como del análisis de datos pertinentes, es conveniente establecer una serie de reflexiones a la luz del propio estudio realizado. A continuación se plantea la discusión en torno a la comparación de los elementos teóricos con la realidad encontrada y se establece las conclusiones del estudio realizado en la escuela primaria “Jaime Torres Bodet”.

5.1. Discusiones

Entendemos por formación, el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas, conocimientos, habilidades, valores y actitudes para el desempeño de una determinada función: en este caso, la docente,

la modelación de las prácticas y del pensamiento, así como la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales operan desde la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe asumir el rol de profesor.

El presente estudio pretendió reconocer la relación que existe entre el nivel de formación profesional que requieren los docentes de la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” para poder atender y brindar una educación inclusiva de calidad a los alumnos con NEE dicho esto y habiendo analizado los resultados que arrojó el instrumento aplicado se puede decir que la población estudiada dista mucho de poseer los conocimientos suficientes sobre la atención de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad dentro del aula regular.

Tal y como lo expresa López Melero (1995, p. 26) “insiste en que es preciso superar el malentendido que existe en el pensamiento de los profesionales, al considerar el programa de integración escolar como una reforma de la educación especial, y no de la educación general, que es de lo que se trata”.

Tratando de relacionar lo que los autores nos mencionan se puede decir que para poder lograr una educación inclusiva de calidad se tienen que realizar cambios en la forma de trabajar, y en la misma forma de ver las cosas, se tienen que establecer compromisos con los padres de familia cosa que no ocurre en la escuela en donde se realizó el estudio ya que los docentes dejan mucho que desear en su desempeño en la atención hacia los niños con necesidades educativas especiales, no existe una atención personalizada, cada quien hace lo que puede dentro de su aula, esto no se debe a que no lo quieren realizar, más

bien se debe a que no saben cómo hacerlo y precisamente esos son los datos que arroja el instrumento aplicado, en donde los propios docentes dicen no tener los conocimientos suficientes para poder atenderlos, además que en la escuela no se cuenta con los materiales pertinentes para dicha atención.

En este apartado los resultados arrojados por los encuestados coinciden con lo que se menciona en la teoría, los docentes están convencidos de que necesitan de mucho apoyo tanto en el diseño de proyectos así como en la selección de estrategias para poder trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales. Es muy importante recalcar que la población encuestada considera y están completamente seguros de que requieren apoyo en la realización de adecuaciones curriculares, para estar a la vanguardia y poder atender los nuevos desafíos que la educación exige.

Encontramos muchísimas reflexiones sobre el nuevo papel del educador, en que se señalan tanto condiciones de orden académico, como tecnológico y ético. Se sigue pensando, con una perspectiva que nos parece muy idealista, que el educador es un ser privilegiado que está en la obligación de representar un papel multivariable, como el “salvador de la sociedad y reparador de los yerros de la familia”. “Se corre el peligro de plantearla solución de la crisis de la Educación como si fuera una simple articulación entre educador y resultados, donde el primero se convierte en un responsable de las acciones de transformación social”.(Mejía, 1996, p.112).

Algo importante que se debe considerar es que efectivamente no somos los salvadores de la sociedad ni de la educación, pero si podemos hacer la diferencia y hacer que se note el cambio, si al menos en nuestro trabajo hacemos lo que nos

corresponde de una mejor manera, y si no sabemos cómo, solicitar el apoyo necesario para poder hacerlo.

Las universidades de hoy en día ofrecen muchas alternativas de preparación profesional, una de ellas y la que más está el alcance de nosotros es la UPN, que ofrece maestrías que se estudian en dos años y nos brindan los conocimientos suficientes para completar nuestra formación docente, sabemos que la educación exige estar bien preparados para obtener mejores resultados, entonces vamos a poner manos a la obra para conseguirlo.

5.2. Conclusiones

La preparación profesional en la actualidad se ha convertido en un tema de discusión en muchos aspectos, sobre todo si se trata de la atención de alumnos con alguna necesidad educativa especial dentro del aula regular, he aquí la importancia de que los profesionales en la educación sean capaces de enfrentarse a estos retos, sobre todo si la institución en donde laboran es la única en la comunidad y será la encargada de atenderlos.

Después de haber aplicado los instrumentos correspondientes y analizar los resultados obtenidos, se afirma que la población de docentes estudiados en el apartado preparación profesional están de acuerdo en que durante su formación docente en alguna ocasión revisaron contenidos que tienen que ver con la integración educativa, pero no están seguros de que su preparación profesional sea suficiente para poder atender y responder a las demandas educativas que se les presenta en su centro de trabajo.

Debido a que después de egresar de la escuela normal cada docente es responsable de su capacitación, ahora con la reforma educativa en donde las exigencias son cada día mayores los maestros deberían estar en constante preparación, lamentablemente la realidad es otra, al no tener nadie que los obligue a asistir a los cursos, nadie va, por lo tanto, los que resienten los efectos y el atraso son los alumnos.

En cuanto al apartado desempeño en la atención los docentes consideran que requieren de cierto apoyo para poder realizar adecuaciones curriculares para brindar una adecuada atención a los alumnos con alguna NEE, debido a que el hecho de no haber tenido una formación adecuada en la escuela normal y de no haberse capacitado con algún curso o taller con temas de educación especial, les resulta muy difícil poder atenderlos dentro del aula regular en donde existen diversos quehaceres que acaparan la atención del docente.

Con lo reflejado en los resultados se puede decir que los requerimientos de formación que los docentes necesitan son muchos, urge que la población reciba el apoyo necesario para poder entender cómo se realizan los proyectos, para favorecer la inclusión, de la misma manera necesitan de apoyo para realizar las adecuaciones curriculares, para seleccionar los materiales necesarios que ayudaran en el proceso de inclusión.

Es muy importante tomar en cuenta que los docentes no consideran suficiente el trabajo colaborativo como medio de actualización, es tanta la falta de conocimientos sobre las necesidades educativas especiales que llegaron a considerar la presencia de personas especializadas en la escuela para poder fortalecer su labor, de igual forma se considera necesario que las autoridades

educativas diseñen y oferten cursos, talleres o diplomados para poder capacitarse pero sobre todo es muy importante que se atiendan las necesidades individuales de cada profesor frente a agrupo del aula regular de la escuela primaria “Jaime Torres Bodet” para que puedan enfrentarse a los nuevos retos educativos que la misma escuela exige, para que con la suficiente preparación profesional los docentes puedan brindar una educación inclusiva de calidad a todos los alumnos con que presentan alguna necesidad educativa especial.

5.3. Recomendaciones

Desde el inicio y nacimiento de la Educación Especial en nuestro país, hasta nuestros días, mucho se ha comentado sobre la importancia que representa el poder brindarle a las personas con alguna necesidad educativa especial las suficientes facilidades para poder desenvolverse de manera natural en la sociedad, la presente investigación se centra en el nivel de formación académica que poseen los docentes de la escuela primaria antes mencionada, y como dicha preparación se ve reflejada en la atención que brindan a los alumnos con NEE que se encuentran dentro de los grupos regulares y, si ésta preparación es suficiente.

Al sistema educativo le recomendaría diseñar planes y programas de estudios adecuados para los futuros docentes que aún están formándose en las escuelas normales, para los que ya se encuentran en servicio ofertar capacitación a manera de talleres, diplomados y maestrías acordes a las necesidades que se presentan en las escuelas regulares, para que los docentes puedan y tengan elementos suficientes para poder atender a la diversidad que se les presente en sus aulas. Definitivamente falta concientizar a las autoridades correspondientes en el tema, que doten a las escuela de la infraestructura necesaria para que docentes y alumnos tengan las

herramientas necesarias que se requieren actualmente para lograr las competencias esperadas. Hoy gran parte de las escuelas del nivel primaria cuentan con el equipo de apoyo de USAER, pero todavía falta proveer a los planteles más remotos y alejados en donde también existen dichas necesidades y en mayores cantidades. A los Directivos de los planteles educativos que sean comprometidos, que apoyen a sus maestros para el crecimiento y beneficio de su escuela. Al igual que gestione para sufragar las necesidades que su plantel tenga y sea ejemplo en cuanto al manejo de la gama de información sobre las diferentes necesidades educativas especiales que se pudieran presentar en la escuela. De igual forma invitar a los docentes del plantel a inscribirse a los cursos y certificaciones que ofrezcan para así tener la preparación y dominio suficiente sobre los temas que se requieren en su labor docente, para aplicarlas en clase y lograr beneficios en pro de los alumnos que tanto lo necesitan.

Informar a la sociedad en general que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, tienen los mismos derechos de recibir educación y atención dentro de la escuela regular, los docentes deberán demostrar con resultados positivos para que los beneficiados sean los propios alumnos, esta situación hará conciencia en los docentes en servicio que se encuentren en una situación similar, a tomar cartas en el asunto y se decidan preparar académicamente ya que es parte de su labor como profesional de la educación.

Referencias bibliográficas

- Blanco, R. (2007) "La equidad y la inclusión social: *Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*", en REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación, 3 (4), pp. 1-15.
- Castañeda Salgado, A. "La UPN y la formación de maestros de educación básica. *Cuadernos de discusión*. N° 15. SEP. México. D.F. 2003. P. 67
- Connelly, F. M; Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. Toronto: Teachers College Press.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Diario Oficial de la Federación. Tomo DCCVII. No. 14. México D.F. 20 de agosto de 2012.
- Echeíta, G. (2006). "Educar sin excluir Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva". Educación Inclusiva ofrecidos por la Universidad Pedagógica Nacional EDS pp.41-46. México DF
- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid, Narcea.
- Echeita, G.(2008) "Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto", en REICE, vol. 6, núm. 2,
- Escalante P, Gonzalbo P, Tanck D, Staples A, Loyo E, Greaves C, Zoraida J. (2010) *Historia mínima de la educación en México*. COLMEX. México. D.F. P. 261.

- Gómez, M. (2002). *Integración de los niños excepcionales en la familia, la sociedad y la escuela*. México: FCE.
- Goodson, I; Hardgreaves, A. (Eds.) (1996). *Teachers' professional Lives: Aspirations and Actualities*. London. FalmerPress.
- Hegarty, S.; Hodgson, A; Clunies-Ross, L. (1988). *Aprender juntos*. La integración escolar. Madrid: Morata.
- Hernández R, Fernández C, y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Goodson, I. y Hardgreaves, A. (Eds.) (1996). *Teachers' professional Lives: Aspirations and Actualities*. En I. Goodson y A. Hardgreaves, (Eds.). *Teacher's Professional Lives*. London. FalmerPress.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata/ Fundación Paideia.
- Jiménez, P. y Vila, M. (1999). *De educación Especial a Educación a la Diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Martín, E. (1989). *Las adaptaciones curriculares en la educación primaria*. En C.N.R.E.E. (1988): *Las adaptaciones curriculares y la formación de profesores*. Serie Documentos n17.
- Mejía Cazapa, Raúl. *Origen y desarrollo de la educación normal rural en México: 1922-1997*. Sin pie de imprenta. P. 206.
- Mejía J. Marco Raúl. (1996) *Educación y escuela en el fin de siglo*. 4ta. Edición. Bogotá: CINEP.
- Montero, L. (1996). *Formación do profesorado e profesionalización: problemas e perspectivas*. En Gonzalez y Requejo (Eds.). *Profesionalización e*

- Deontoloxía da Función Docente. Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia. Xunta de Galicia. 59-89.
- Luque, D. J. y J. F. Romero.(2002). *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*, Málaga, Aljibe.
- Luque, D. J(2009). *Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. Construcción ciudadana de lo público*, XXXIX (3 y 4), 201-223.
- SEP, (1997). Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. México: SEP- DGESPE.
- Savín Castro, Marco A. "*Plan de estudios 1984, la reforma como fractura identitaria.*" *Cuadernos de discusión*. N° 13. México. D.F. SEP. 2003. 49 p.
- SEP (2004). *Reforma a la Educación Básica*. Consultado el 7 de Abril 2013. Recuperado de <http://basica.sep.gobmx/reformaintegral/sitio/?act=rieb>
- Unesco. (1990). *La declaración mundial sobre la educación para todos*. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Antología de UPN.
- Unesco (1995). *Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, junio 1994.
- Vigotsky L. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- Warnock, M. y otros (1978). *Necesidades educativas especiales*. Informe de la Comisión de investigación en la educación de los niños y jóvenes. Londres: HMSO.
- Warnock, M.: (1990), «*Informe sobre NEE*», Siglo Cero, 130, Madrid pp. 12-24.
- Woolfolk A (1999) *Psicología educativa*. México Prentice Hall,

Páginas web consultadas.

Chacón Ángel, Policarpo. *“La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México”* en Observatorio ciudadano de la Educación. 2005. 18 p.
Consultado en línea en:
<http://www.observatorio.org/colaboraciones/2005/FORMACION%20PEDAGOGICA%20-%20Policarpo%20Chacon%20-%204%20ago%202005.pdf> el 5 de noviembre de 2015.

SEP/DGESPE (2004) Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios 2004
<http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/planes/lee/plan.pdf>

Kovacs, Karen. *La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*. COLMEX. pp. 263-291. Consultado en línea en:
http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/HN3UF4RHV59NXSK1YPH42JLSLUVTYG.pdf el 15 de noviembre de 2015.

ANEXOS

Anexo 1. Valoración de instrumento. Juicio de experto.

VALIDEZ DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION

JUICIO DE EXPERTO.

La formación profesional y la atención que se brinda a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales

Responsable: Deiby Dzib]Puc.

Instrucciones: Luego de analizar y cotejar el instrumento de investigación CUESTIONARIO DE ENCUESTA con la matriz de consistencia de la presente, le solicitamos que en base a su criterio y experiencia profesional valide dicho instrumento para su aplicación.

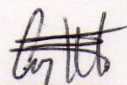
NOTA: por cada criterio considere la escala de 1 al 5 donde:

1.-Muy poco	2.- Poco	3.- Regular	4.- Aceptable	5.- Muy aceptable
-------------	----------	-------------	---------------	-------------------

Criterio de validez	Puntuación					Argumento	Observaciones y/o comentarios
	1	2	3	4	5		
Validez de contenido				X			
Validez de criterio metodológico				X			
Validez de intención y objetividad de medición y observación				X			
Presentación y formalidad del instrumento.				X			
Total parcial			3	16			
total	19						

Puntuación: 19

De 4 a 11: No valida, reformular	
De 12 a 14: No valido, modificar	
De 15 a 17: Valido, mejorar	
De 18 a 20: Valido, aplicar	X

Nombre y apellidos	Elda María Muñoz Ku.	 firma
Grado académico	Maestría en Educación Especial.	

Anexo 2.Tabla correspondiente al apartado preparación profesional

	Docentes							Porcentajes										
	1	2	3	4	5	6	7	SUMA	TDA	DA	NDAND	ED	TED	TDA	DA	NDAND	ED	TED
I. PREPARACIÓN PROFESIONAL																		
Durante su formación docente revisaron contenidos que tienen que ver con la integración educativa	3	3	2	3	1	1	2	15	0	3	2	2	0	0%	43%	29%	29%	0%
Después de haber egresado de la escuela normal tuvo alguna formación que tenga que ver con el trabajo con niños especiales	1	1	1	3	0	0	2	8	0	1	1	3	2	0%	14%	14%	43%	29%
De acuerdo a mis años de experiencia me considero apto para trabajar con alumnos con N.E.E.	1	2	2	2	1	2	2	12	0	0	5	2	0	0%	0%	71%	29%	0%
La integración educativa y la inclusión son conceptos que desarrollo en la práctica docente de manera transversal	2	2	3	2	1	2	3	15	0	2	4	1	0	0%	29%	57%	14%	0%
El abordaje a la diversidad ocupa un lugar importante en mi quehacer docente	2	2	4	3	3	3	3	20	1	4	2	0	0	14%	57%	29%	0%	0%
El personal docente, el cuerpo directivo, los alumnos y padres de familia comparten un enfoque inclusivo	2	2	3	3	1	1	2	14	0	2	3	2	0	0%	29%	43%	29%	0%
Como docente puedo apoyar a personas, centros y comunidades educativas en la atención a las N.E.E asociadas o con una discapacidad	2	2	3	3	1	3	2	16	0	3	3	1	0	0%	43%	43%	14%	0%

Anexo 3.Tabla correspondiente al desempeño en la atención.

II. DESEMPEÑO EN LA ATENCIÓN	1	2	3	4	5	6	7	SUMA	TDA	DA	NDAND	ED	TED	TDA	DA	NDAND	ED	TED
He recibido apoyo para poder atender a los alumnos con N.E.E y me considero capaz para brindar la atención necesaria	1	1	1	2	0	1	3	9	0	1	1	4	1	0%	14%	14%	57%	14%
Considero que los docentes disponemos de un conocimiento amplio sobre estrategias para favorecer la atención a la diversidad.	2	1	2	2	1	0	2	10	0	0	4	2	1	0%	0%	57%	29%	14%
Los alumnos son protagonistas y artífices de su propio aprendizaje	3	1	3	3	3	3	2	18	0	5	1	1	0	0%	71%	14%	14%	0%
Realizo planes adecuados a las necesidades de aprendizaje de los alumnos con N.E.E	1	2	2	3	1	1	2	12	0	1	3	3	0	0%	14%	43%	43%	0%
Se trabaja en colaboración con los padres de familia con respecto a la atención personalizada que requieren sus hijos	2	2	3	2	2	0	1	12	0	1	4	1	1	0%	14%	57%	14%	14%
En mi centro escolar hay suficientes materiales tanto personales como materiales para atender a la diversidad	1	1	2	1	0	0	1	6	0	0	1	4	2	0%	0%	14%	57%	29%
Evaluó de manera diferenciada a los alumnos regulares y a los que presentan N.E.E.	3	2	2	1	1	1	3	13	0	2	2	3	0	0%	29%	29%	43%	0%

Anexo 4.Tabla correspondiente a requerimientos de formación.

III. REQUERIMIENTOS DE FORMACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	SUMA	TDA	DA	NDAND	ED	TED	TDA	DA	NDAND	ED	TED
Considera que requiere apoyo en el diseño de proyectos para desarrollar la inclusión	4	3	3	4	4	4	4	26	5	2	0	0	0	71%	29%	0%	0%	0%
Considera que requiere fortalecimiento para seleccionar estrategias de prácticas inclusivas	4	3	3	4	4	4	4	26	5	2	0	0	0	71%	29%	0%	0%	0%
Precisa apoyo para realizar adecuaciones curriculares	2	3	3	3	3	4	3	21	1	5	1	0	0	14%	71%	14%	0%	0%
Solicita colaboración para diseño y producción de materiales que favorezcan la atención a alumnos con NEE	3	3	2	4	3	3	4	22	2	4	1	0	0	29%	57%	14%	0%	0%
Requiere apoyo para sensibilizar a los padres de familia con respecto a la integración e inclusión	3	2	3	3	3	4	3	21	1	5	1	0	0	14%	71%	14%	0%	0%
Considera que necesita preparación para responder a los nuevos retos educativos que implican la atención de alumnos con N.E.E	3	3	3	3	4	4	4	24	3	4	0	0	0	43%	57%	0%	0%	0%
Considera que para brindar una buena educación a los alumnos con N.E.E es necesario canalizarlos a instancias externas para su atención	2	2	3	1	3	1	4	16	1	2	2	2	0	14%	29%	29%	29%	0%

Anexo 5. Diagnóstico de necesidades de formación docente en la educación inclusiva.

CUESTIONARIO SOBRE NECESIDADES FORMATIVAS.

I. INFORMACION GENERAL.

1. Zona _____ Sector _____

2. Sexo masculino _____ femenino _____

3. Antigüedad en el centro de trabajo _____

4. Años de labor como docente _____

5. Cantidad de alumnos del centro _____

6. Cantidad de alumnos que atiende _____

7. Títulos académicos obtenidos

8. Otros estudios (posgrados, maestrías, diplomados, especializaciones) _____

I. Preparación profesional.

Por favor, lea atentamente los siguientes enunciados y exprese su grado de acuerdo, señalando con una X en la columna que corresponda.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Durante su formación docente revisaron contenidos que tienen que ver con la Integración educativa					
Después de haber egresado de la escuela normal tuvo alguna formación que tenga que ver con el trabajo con niños especiales					
De acuerdo a mis años de experiencia me considero apto para trabajar con alumnos con N.E.E.					
La integración educativa es un concepto teórico más no práctico.					
El abordaje a la diversidad ocupa un lugar importante en mi quehacer docente					
El personal docente, el cuerpo directivo, los alumnos y padres de familia comparten un enfoque inclusivo					
Como docente puedo apoyar a personas, centros y comunidades educativas en la atención a las N.E.E asociadas o no con una discapacidad					

II. Consecuencias académicas

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
He recibido apoyo para poder atender a los alumnos con N.E.E.					
Considero que los docentes disponemos de un conocimiento amplio sobre estrategias para favorecer la atención a la diversidad.					
Los alumnos son protagonistas y artífices de su propio aprendizaje					
Realizo planes adecuados a las necesidades de aprendizaje de los alumnos con N.E.E					
Las adecuaciones curriculares la debe realizar un docente con especialidad en Educación Especial					
En mi centro escolar hay suficientes materiales tanto personales como materiales para atender a la diversidad					
Evaluó de la misma manera a los alumnos regulares y a los que presentan N.E.E,					

III. Requerimientos de formación.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Considera que su centro de trabajo es integrador					
Realiza acciones de manera constante para favorecer la buena relación de los niños con N.E.E y el resto de los alumnos					
Los recursos del centro educativo son distribuidos y aprovechados de forma justa para favorecer la inclusión					
Maneja un material adaptado a las necesidades del alumno					
Estaría a favor de que la institución en donde labora reciba capacitación sobre escuelas inclusivas					
Considera que necesita preparación para responder a los nuevos retos educativos que implican la atención de alumnos con N.E.E					
Considera que para brindar una buena educación a los alumnos con N.E.E es necesario canalizarlos a instancias externas para su atención					

Anexo 6. Encuesta realizada a docentes.

Encuesta a docentes de Educación Primaria

Instrucción: Señale usted la respuesta que considere adecuada ANOTANDO UNA X, con respecto a las afirmaciones que contiene la encuesta.

I. NIVEL DE FORMACIÓN PARA ATENDER A ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

AFIRMACIONES	TOTALMENTE DE ACUERDO	PARCIALMENTE DE ACUERDO	OPINIÓN NEUTRA	PARCIALMENTE EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
1. En mi formación inicial se incluyó en la currícula contenidos sobre cómo atender a alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).					
2. He recibido capacitaciones en mi función como docente para atender a alumnos con NEE					
3. Las escuelas donde he laborado diseñan estrategias para atender a alumnos con NEE					
4. La autoridad educativa estatal me ha brindado actualizaciones para atender alumnos con NEE					
5. Por iniciativa propia he asistido a talleres, diplomados o cursos sobre atención a alumnos con NEE					

II. NIVEL DE ATENCIÓN QUE SE BRINDA A ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

AFIRMACIONES	TOTALMENTE DE ACUERDO	PARCIALMENTE DE ACUERDO	OPINIÓN NEUTRA	PARCIALMENTE EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
1. En mi práctica docente he tenido que atender a alumnos con NEE					
2. La atención que brindo a los alumnos con NEE considera los apoyos pertinentes y los utilizó para que se desarrollen con el grupo regular					
3. La escuela donde laboro cuenta con el apoyo de Educación Especial para fortalecer la atención en los grupos regulares hacia los alumnos con NEE					
4. Diseño adecuaciones curriculares para atender a los					

alumnos con NEE					
5. Realizo un trabajo colaborativo con padres, autoridades y especialistas para atender a los alumnos con NEE					

III. REQUERIMIENTOS DE FORMACIÓN DOCENTE PARA ATENDER A LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

AFIRMACIONES	TOTALMENTE DE ACUERDO	PARCIALMENTE DE ACUERDO	OPINIÓN NEUTRA	PARCIALMENTE EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
1. El trabajo colaborativo en la escuela es suficiente para actualizarme con respecto a la atención que brindo a alumnos con NEE					
2. Se requiere personas especializadas en la escuela para fortalecerme con respecto a la atención de alumnos con NEE					
3. Es necesario que la autoridad educativa local diseñe cursos, talleres y diplomados para capacitarnos en la atención a alumnos con NEE					
4. Debe considerarse el trabajo colaborativo con Educación Especial para conocer como atender a los alumnos con NEE					
5. Es determinante la decisión personal de actualizarme de forma autónoma para brindar atención a alumnos con NEE					

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Anexo 13. Cuadro del programa de desarrollo educativo.

